

Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne

## Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 60-76. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*



Quellenangabe/ Reference:

Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne: Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit - Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 60-76* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70873 - DOI: 10.25656/01:7087

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70873>

<https://doi.org/10.25656/01:7087>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

# Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von  
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

**BELTZ**

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Lore Amann  
Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717  
Bestell-Nr. 41158

# Inhaltsverzeichnis

*Werner Helsper/Rudolf Tippelt*

Pädagogische Professionalität – Einleitung ..... 7

## **Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung**

*Peter Lundgreen*

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität  
in historischer Perspektive ..... 9

*Dieter Nittel*

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten  
zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit ..... 40

## **Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen**

*Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll*

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit –  
Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen ..... 60

*Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann*

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften.  
Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen  
in der Mathematiklehrausbildung für die Sekundarstufe I ..... 77

*Werner Thole/Andreas Polutta*

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen  
Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem-  
stellungen der Sozialen Arbeit ..... 104

*Wolfgang Seitter*

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung ..... 122

*Michael Göhlich*

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung ..... 138

*Bernhard Schmidt-Hertha*

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? ..... 153

## **Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung**

*Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt*

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildunglern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL ..... 167

*Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel*

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop) ..... 184

*Ewald Terhart*

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen ..... 202

*Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos*

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken ..... 225

*Aiga von Hippel*

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung ..... 248

## **Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium**

*Werner Helsper/Rudolf Tippelt*

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion ..... 268

# Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

*Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll*

## Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen

### Einleitung

Was in den 1990er-Jahren noch völlig undenkbar gewesen wäre, erfuhr im letzten Jahrzehnt einen dynamischen Aufschwung. Die frühe Kindheit ist in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt und die letzten Jahre waren von einer Vielzahl an Professionalisierungsprozessen bestimmt. In diesem Beitrag werden auf der Grundlage treibender und bestimmender Rahmenbedingungen zentrale Professionalisierungsstrategien in diesem Feld vorgestellt und analysiert. Dabei wird zwischen Professionsbildungsprozessen und inhaltlichen Neudefinitionen professionellen Handelns unterschieden. Es werden Konsequenzen für zukünftige Professionalisierungsbestrebungen abgeleitet.

### 1. Ausgangslage und Veränderungen der Professionalisierung in der Frühpädagogik

Die berufliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit umfasst neben den Tageseinrichtungen für Kinder vor allem die Tagespflege sowie andere Formen der familienergänzenden Kindertagesbetreuung. Wir beschränken uns in der Darstellung auf Professionalisierungsbestrebungen für die institutionalisierte Pädagogik in Tageseinrichtungen für Kinder.

Mit der zunehmenden Zahl an Kindern, die solche Einrichtungen besuchen, stieg auch das pädagogische Personal im System der Kindertageseinrichtungen an. Waren 1990 in Westdeutschland 160.194 Personen in Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) tätig, so erreichte die Zahl 2006 bereits 248.235 Personen. Von 2006 bis 2009 weitete sich diese Anzahl noch einmal erheblich um ca. 35.000 Personen auf 283.631 Personen aus. Diese Ausweitung seit 2006 ist weitgehend auf den Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren zurückzuführen. Beim Personal handelt es sich beinahe durchge-

hend um Frauen: 2009 stellten sie 97% des pädagogischen Personals (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2010). In den letzten Jahrzehnten war ein deutlicher Verfächlichungsprozess beobachtbar. 1974 hatten lediglich 60% der in Kindertageseinrichtungen Tätigen einen Abschluss als Erzieherin bzw. Erzieher, Kinderpflegerin bzw. -pfleger oder eine einschlägige akademische Qualifikation (vgl. Thole, 2010, S. 207). 2009 wiesen hingegen 88,3% des Personals in Westdeutschland einen solchen fachlichen Abschluss auf. Betrachtet man die Qualifikation, so verfügten 2009 in Gesamtdeutschland 72% über einen Abschluss als Erzieherin bzw. Erzieher (davon 88,9% in Ostdeutschland), 14,5% als Kinderpflegerin bzw. -pfleger und nur 3,2% einen akademischen Abschluss, zumeist als Diplom-Sozialpädagogin bzw. -pädagoge (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Damit erreichen nur 75% des Personals einen – formal gesehen – fachlich hinreichenden Abschluss für eine pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.

Mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie rückte die frühkindliche Bildung in die öffentliche Diskussion, auch wenn die Ergebnisse der Studie selbst keine Aussagen über die Entwicklung von Kindern im Vorschulalter und das „Bildungswesen“ für diese Kinder trafen. Thema der öffentlichen Diskussion war zum einen, was und wie Kinder in Tageseinrichtungen „lernen“ sollen, und zum anderen wurde aber auch das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte auf dem Hintergrund internationaler Vergleiche hinterfragt.

Die Diskussion um die frühkindliche Bildung erweckte den Eindruck als sei das Thema Bildung erst mit PISA in der Pädagogik der frühen Kindheit aufgekommen. Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass bereits Fröbel in den 1840er Jahren eine Theorie der Kleinkindpädagogik entwickelte. Den Kindergarten wollte er als unterste Stufe eines neu und demokratisch organisierten Bildungssystems verankern (vgl. Ebert, 2006). Die ausgearbeitete Didaktik und Methodik von Fröbel konnte sich jedoch in der Praxis genauso wenig systematisch durchsetzen wie die Montessori-Pädagogik oder die Waldorf-Pädagogik, die jeweils erste Versuche der Verwissenschaftlichung der Frühpädagogik darstellten. Die Entwicklung pädagogischer Konzepte blieb bis in die 1970er-Jahre mit den Namen lediglich einzelner Personen verbunden. Obwohl 1990/91 das Kinder- und Jugendhilfegesetz den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen fest schrieb, führte auch dies nicht zu weiteren Veränderungen. Erst mit der Diskussion der PISA-Ergebnisse wurde Bildung in der frühen Kindheit zum großen gesellschaftlichen Thema – Bildung wurde damit entdeckt als etwas, was zuvor nur latent vorhanden war und die Praxis höchstens vereinzelt erfüllte.

Als Ausdruck der öffentlichen, politischen und fachlichen Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen, Bedarfen und des bestehenden Wissens wurden im letzten Jahrzehnt Bildungspläne für die (frühe) Kindheit entwickelt. Die Bildungspläne waren im Folgenden wesentliche Bezugspunkte und Auslöser für die fachliche Diskussion um die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auch um die Professionalisierung des pädagogischen Personals.

In den letzten Jahren wurde die politische Aufmerksamkeit besonders auf den Ausbau von Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige gerichtet. Dieser stellt ebenfalls einen

wesentlichen Antrieb für Entwicklungen zum Personal in Tageseinrichtungen für Kinder dar. Für Kinder in diesem Alter sollen von 2006 bis 2013 annähernd 500.000 neue Betreuungsplätze in Tagespflege und Tageseinrichtungen geschaffen werden. Der Ausbau der Plätze wirft neben der Herausforderung der Deckung des Personalbedarfs auch die Frage nach der Qualifizierung des Personals auf. Er ist Ausgangspunkt für vielfältige Strategien der Professionalisierung, die unten ausgeführt werden.

Zuvor werden jedoch zuerst die zentralen Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung geklärt, um die fachlichen und öffentlichen Diskussionen im Themenfeld differenziert und systematisch darstellen zu können.

## **2. Differenzierungslinien: Profession – Professionalisierung – Professionalität**

Wir folgen hierbei dem Ansatz von Nittel (2000, 2004). „Profession“ ist für ihn eine Strukturkategorie.

In der frühen soziologischen Professionsdiskussion wurden merkmals- bzw. indikatorengestützte Ansätze entwickelt um festzustellen, inwieweit Berufssysteme Professionen darstellen. Als spezifische Merkmale für eine Profession gelten danach:

- wissenschaftliche Ausbildung mit dem entsprechenden Expertenwissen und der gesicherten, exklusiven beruflichen Zugangsberechtigung;
- Autonomie sowohl in Bezug auf die Regelung der Ausbildung als auch der Berufsausübung;
- Orientierung am Gemeinwohl und ethischer Standeskodex;
- Geteilte disziplinäre Kommunikationspraxis, ersichtlich an Standesorganisationen und eigenen Publikationsformen (vgl. u.a. Combe & Helsper, 1996; Thole, 2008).

Professionalisierung hingegen richtet den Blick auf individuelle und kollektive Prozesse, die dazu führen, dass sich ein „besonderer“, im Allgemeinen akademischer, Beruf (Nittel, 2004, S. 94) entwickelt. Die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Prozessen trifft auch Kühl (2006, S. 8-9). Gesellschaftliche Prozesse bezeichnet er dabei als „Professionsbildung“. Damit werden die Vorgänge benannt, die zur Herausbildung einer Profession führen, wie sie durch die oben dargestellten Indikatoren angedeutet wurden. Für Prozesse, die zu weitgehend individuell definierten Formen von professionellem Handeln führen, wird in einem engeren Sinn der Begriff „Professionalisierung“ verwendet. Zentrales Merkmal für diese Form der Professionalisierung ist, dass sich durch diese Entwicklungsprozesse dennoch hervorragend arbeitende Experten ausbilden können, auch wenn die Gruppe an Berufstätigen, die betrachtet wird, z.B. die Erzieherinnen, nicht eine Profession nach den klassischen Kriterien konstituiert. Nicht alle Vorgänge der „Professionalisierung“ führen somit zur Bildung einer Profession.

Professionalität hingegen beschreibt für Nittel (2004):

Die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. ... Die Kategorie bezeichnet einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt. (Nittel, 2004, S. 94)

Einer Unterscheidung zwischen einem kompetenz- und einem differenztheoretischen Ansatz folgend, markiert für Nittel Professionalität „die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die ihrerseits den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt“ (S. 95). Der Autor nimmt damit einen integrativen Ansatz in den verschiedenen Professionalisierungstheorien ein, dem hier gefolgt wird.

Dieser Artikel wendet sich den aktuellen Entwicklungslinien der Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit zu. Diesen eben getroffenen Differenzierungen folgend, werden zuerst Professionsbildungsprozesse herausgearbeitet.

### 3. Professionsbildungsprozesse

Zieht man die Kriterien merkmalsbezogener Ansätze von Professionen zur Beschreibung der Vorgänge im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit heran, so lassen sich seit der Jahrtausendwende folgende wesentliche Entwicklungsprozesse ausmachen:

- Akademisierung: schneller Zuwachs von Studiengängen der Bildung und Erziehung in der Kindheit,
- Entstehung bzw. Weiterentwicklung von Interessensverbänden,
- Ausbau und inhaltliche Neuausrichtungen der Weiterbildungslandschaft,
- Ausbau der Ressourcen zur disziplinären Produktion von Wissen.

Neben diesen im Folgenden dargestellten Prozessen zeigen sich weitere Entwicklungen, wie die Einführung von Konsultationskindertageseinrichtungen (Peer-Lernen) und Weiterbildungskampagnen im Kontext der Einführung der Bildungspläne oder eine Vernetzung verschiedener Lernorte wie Aus- und Weiterbildung auch mit Forschung und Praxis.

#### 3.1 Akademisierung

Bis 2003 bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in Deutschland zum einen aus 5 Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, die Fachschullehrer für die Erzieherinnen-Ausbildung qualifizierten, zum anderen aus 4 fachein schlägigen Vertiefungsangeboten im Rahmen von Studiengängen der Pädagogik, Sozialpädagogik oder Grundschulpädagogik, alle an Universitäten.

Zum Stand Januar 2010 ließen sich in der deutschen Hochschullandschaft nach einer Studie von Pasternack und Schulze (2010, S. 13-22) hingegen 58 einschlägige Studiengänge, die zu einem Bachelor-, Master- oder Diplomabschluss führten, recherchieren. 7 weitere solche Studiengänge waren bereits geplant. Das Bild wird noch bereichert um 8 Hochschulangebote, die mit einem Zertifikat enden, und 5 frühpädagogisch affine Angebote. Diese verteilen sich insgesamt auf 55 Hochschulen, davon 2 Berufsakademien, 38 Fachhochschulen und 15 Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten.

### **Hinderungsgründe und Schubkräfte der Akademisierung**

Ein solcher dynamischer Zuwachs in kurzer Zeit findet kaum einen Vergleich in der deutschen Hochschullandschaft, allenfalls mit dem Beginn der akademischen Sozialpädagogikausbildung zu Beginn der 1970er-Jahre. Die Debatte zur Reform der Erzieherinnen-Ausbildung wurde bereits seit 40 Jahren geführt, lange Jahre ohne größere Auswirkungen. Es gab zwar Forderungen bezüglich einer Reform der Erzieherinnen-Ausbildung in der Politik. Diese fanden jedoch kein Gehör, was mit einer „Gemengelage an Vorbehalten und Skepsis“ (Diller & Rauschenbach, 2006, S. 8) an divergierenden Interessenlagen der Länder und zuständigen Ministerien, fachlichen Positionierungen aufgrund empfundener Bedrohungen für die bereits bestehenden Ausbildungssysteme oder einem traditionellen Wertebild von Erziehung und Betreuung als Aufgabe von „guten“ Müttern einherging. Damit verbunden war nicht nur eine gesellschaftliche Geringschätzung gegenüber institutioneller Kinderbetreuung, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren, sondern auch gegenüber dem Berufsbild der Erzieherin, das mehr mit Beaufsichtigung denn mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht wurde. Eine Hochschulausbildung wurde dafür jedenfalls nicht als notwendig erachtet (S. 8).

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie wurde vor allem das Bildungspotential der frühen Kindheit (wieder-)entdeckt. Zusätzlichen Antrieb erhielt diese Entwicklung noch durch den Bologna-Prozess. Er eröffnete den Hochschulen die wissenschaftspolitische Offenheit und den Gestaltungsspielraum – Thole und Cloos (2006, S. 48) sprechen pointiert vom „Wildwuchs des Bologna-Prozesses“ – frühpädagogische Studienprogramme in unterschiedlichen und neuen inhaltlichen Konzipierungen, Kooperationen und Verantwortlichkeiten einzuführen.

Nimmt man noch den in den folgenden Jahren beobachtbaren Prozess der Auseinandersetzung zwischen Fachschulen und Hochschulen um den „besten“ Ort der Ausbildung von Fachkräften für die Pädagogik der Kindheit hinzu, so zeigt sich ein prägnantes Beispiel für Professionsbildungsprozesse als „Resultate von konflikthafter Strategien der Interessensdurchsetzung“ (Olk, 1986, S. 27-28), wie dies machttheoretische Professionskonzepte fokussieren. Übertragen auf die Situation in der Elementarbildung richtet dies den Blick noch einmal darauf, dass es primär nicht ein „neues“ wissenschaftliches Wissen um die Vorteile von Studiengängen war, das zur Akademisierung geführt hat, sondern Protegierung und Akzeptanz gesellschaftlich einflussreicher Kräfte in Kombination mit einer Freiraumgewährung durch politische Instanzen. Standen bei den Diskussionsprozessen zwischen Fachschulen und Hochschulen anfangs offensichtlich The-

men der Durchsetzung eigener Interessen und der Systemerhaltung im Vordergrund, so wurde der Blick später auf die Identifizierung und den Ausbau eigener Stärken gelenkt. Bei allen Kämpfen um die Marktposition zeigt sich zunehmend auch ein produktiver Wettbewerb um inhaltliche Weiterentwicklungen. Dabei ist noch völlig offen, ob und, wenn ja, in welcher Zeitperspektive die pädagogischen Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen grundsätzlich akademisch ausgebildet werden (vgl. auch Rauschenbach, 2010). Es herrscht also nach wie vor kein Konsens darüber, auf welchem Niveau frühpädagogische Fachkräfte in Zukunft ausgebildet werden sollen.

### **Vielfalt der Studiengänge**

Die bisher bestehenden Studiengänge zeichnen sich durch eine große strukturelle und inhaltliche Vielfalt bzw. Uneinheitlichkeit aus. Strukturell lassen sich die Studiengänge, Viernickel (2008, S. 127-130) folgend, nach den Dimensionen Ausbildungsort, Studienorganisation und Abschlüsse unterscheiden. Teilweise gehen Hochschulen Kooperationen mit Fachschulen ein, wobei sie z.B. Ausbildungsteile auf das Studium anerkennen oder die Ausbildung kooperativ hin zu einem Doppelabschluss zur Erzieherin bzw. zum Erzieher *und* zum Bachelor gestalten. Damit ist zukünftig eine Diskussion um die Vergabe des akademischen Titels Bachelor durch Fachschulen zu erwarten.

Inhaltlich spiegeln die eingerichteten Studiengänge in ihrer Vielfalt zum einen den disziplinären akademischen Kontext, aus dem sich die Studiengänge heraus entwickelt haben, zum anderen den unabgeschlossenen Prozess der Diskussion wieder. Im gemeinsamen Rahmen der Pädagogik der (frühen) Kindheit werden nach Viernickel (2008, S. 130-133) Schwerpunkte gesetzt auf:

- Studienangebote mit umfassender Ausrichtung auf die Pädagogik der (frühen) Kindheit,
- Integration von Frühpädagogik und Sozialer Arbeit,
- Qualifikation für Leitungs- und Managementaufgaben im Feld der Elementarpädagogik,
- Fachprofilbildende Studiengänge (z.B. Integrative Frühpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung) und
- Integration von Frühpädagogik und Grundschullehramt.

Diese Vielfalt führt zur Unübersichtlichkeit sowohl für Studieninteressierte als auch für die Abnehmerseite, also die Träger und Einrichtungen, da mit dem Titel kein einheitliches Versprechen verbunden ist, welche Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen aufweisen. Die Unterschiedlichkeit der Studiengänge kommt jedoch den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studieninteressierten entgegen. Gerade im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sind Studieninteressierte nicht vorwiegend Schulabgänger sondern oftmals Erzieherinnen, für die diese Studiengänge Möglichkeiten darstellen, sich weiter zu qualifizieren und neue Berufsfelder zu erschließen. Professionsbildung wird hier auch deutlich durch die Marktsituation beeinflusst. Der Bildungsföderalismus

mit den unterschiedlichen Interessen u.a. der beteiligten Ministerien und die Autonomie der Hochschulen tragen dazu bei, dass ein integriertes Gesamtkonzept nicht abzusehen ist.

Da die Studiengänge erst vor wenigen Jahren gestartet sind, zum Teil erst ihre ersten Absolventinnen und Absolventen in die Praxis entlassen, können bisher auch noch keine evaluierenden Aussagen getroffen werden. Es bleibt auch abzuwarten, inwieweit die Studiengänge dazu beitragen, dass mehr akademisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen tätig sein wird. So hat sich der Akademisierungsgrad zwischen 2006 und 2009 nur leicht von 2,8% auf 3,2% erhöht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 55).

### **Orientierungsrahmen der Studiengänge**

Die verwirrende Vielfalt der Studiengänge im Bereich der frühkindlichen Bildung verdeutlicht, dass in Deutschland nach wie vor kein Konsens darüber besteht, welches Wissen und welche Kompetenzen in der (akademischen) Ausbildung vermittelt werden sollten. Ein gemeinsamer Referenzrahmen, der über die Fachgesellschaften, die Ausbildungsinstitutionen und die politischen Gremien hinweg systematisch abgestimmt ist, besteht nicht.

Im Rahmen des Projektes „Profis in Kitas“, finanziert durch die Robert-Bosch-Stiftung, entwickelten 5 Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland einen „Qualifikationsrahmen Frühpädagogik B.A.“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2008). Eine der drei Matrix-Ebenen wird durch die Handlungsfelder der pädagogischen Fachkräfte aufgespannt. Die zweite Ebene, die Querebene gibt die Struktur für die Beschreibung der Prozesshaftigkeit des Handelns. Auf der dritten Ebene der Matrix sind Anforderungen an die professionelle Haltung verortet. Analog dazu wurde von einer bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens ein Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ entwickelt. Die Arbeitsgruppe ordnet das Qualifikationsprofil zur Stufe 6 des DQR zu, was damit eine Überführung des Fachschulbildungsgangs auf die Hochschulebene fordert. Als dritten Bezugspunkt hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein „Kerncurriculum für konsekutive bzw. nicht-konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2008) herausgegeben – mit einer Ausdifferenzierung nach der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. Die „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.“ (BAG-BEK) hat einen Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ vorgelegt. Unter Bezugnahme auf diese Vorschläge hat die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2008 bzw. 2009 den Auftrag erteilt, einen Orientierungsrahmen zu erarbeiten, der die Vermittlung von Kernkompetenzen garantieren soll, unabhängig von dem jeweiligen Studienangebot an den unterschiedlichen Hochschulen. Der Orientierungsrahmen soll die Grundlage für die berufsrechtliche Anerkennung und damit die Akzeptanz der Absolventinnen bzw. Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bilden. Er soll die Anrechnung von an Fachschulen erworbenen Qua-

lifikationen auf das Hochschulstudium unterstützen. Dieser Trend zur Vereinheitlichung wird von den Trägern, namentlich den Vertretern der Bundesarbeitsgemeinschaft Freie Wohlfahrtspflege und den kommunalen Spitzenverbänden unterstützt. Der Entwurf ist zurzeit in Diskussion und soll auf der Jugend- und Familienministerkonferenz 2011 beschlossen werden.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass der im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit stattfindende Prozess der Ausdifferenzierung sich auch im gesamten Bereich der Erziehungswissenschaft wieder findet, also einem allgemeinen Trend entspricht. Genauer handelt es sich in der Frühpädagogik jedoch um eine Überlagerung der spezifisch frühpädagogischen Prozesse aufgrund des Mangels an und der Notwendigkeit einer disziplinären Konturierung der Pädagogik der frühen Kindheit mit dem allgemeinen Trend. Die professionellen Vertretungsinstanzen nehmen letztendlich aus unterschiedlichen Gründen nicht die Position ein, die Ausbildung selbst zu regeln. Dies wird aus der Initiative der JFMK deutlich.

Verbunden mit dem Orientierungsrahmen sind auch andere noch offene berufspolitische Themen. Es handelt sich zum einen um die Berufsbezeichnung, zum anderen um die Regelung des Berufszuganges.

### 3.2 *Interessensverbände*

Im Zuge der Entstehung von neuen Studiengängen im Feld hat sich auch ein neuer Interessensverband gebildet, die „Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK). Sie entstand neben der bereits bestehenden Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die BAG-BEK hat das Ziel, die weitere Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in diesem Feld voranzubringen. Zentraler Weg hierzu ist die bildungssektorenübergreifende Vernetzung der verschiedensten Akteurinnen und Akteure im Feld der Pädagogik der Kindheit. Die Mitglieder sind vor allem Professorinnen und Professoren der neu entstandenen Studiengänge, aber auch aus Fachschulen und weitere im Feld der Weiterbildung Tätige. Das Handeln der BAG-BEK konzentriert sich vor allem auf Themen, die mit den neu entstandenen Studiengängen verbunden sind, so die Studiengangsentwicklung mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen auf der Bachelor- und Master-Ebene, Positionierungen zum Thema Berufsbezeichnung und tariflicher Eingruppierung der Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge sowie weitere berufspolitische Themen, und der Vertretung der Interessen der Studiengänge, z.B. die Positionierung gegenüber dem Entwurf des JFMK-Orientierungsrahmens. Sie übernimmt damit Aufgaben der Vertretung der Studiengänge, besteht jedoch aus Mitgliedern mit divergierenden Interessen. Die Initiative zur Gründung eines Studiengangstages „Pädagogik der frühen Kindheit“ aus der Mitte von aktiven Mitgliedern der BAG-BEK lässt sich als Nebenwirkung dieses Zwiespalts betrachten. Die Frage der berufsständischen Interessensvertretung für diese Studiengänge ist offensichtlich nicht geklärt.

### 3.3 *Entwicklungen in der Fort- und Weiterbildung*

Auch der Fort- und Weiterbildungssektor im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit weist in den letzten Jahren eine deutliche Dynamik auf. Legt man Daten aus Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ zugrunde, so sind 30% der befragten Anbieter seit 1990 im Feld Kindertageseinrichtungen tätig, 50% der Anbieter haben zwischen 2000 und 2010 ihre Tätigkeit in diesem Bereich aufgenommen (Beher & Walter, 2010, S. 10-11). Ein solcher Zuwachs wird sonst im Weiterbildungsmarkt nicht verzeichnet.

Diese dynamische Entwicklung findet ihren Ausdruck in der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)“. Ziel dieses umfangreichen Projektes ist es, Qualität, Transparenz und Durchlässigkeit des frühpädagogischen Weiterbildungssystems zu erhöhen. Dabei wurden vier Schwerpunkte gesetzt:

- a) Durchführung von empirischen Erhebungen an den unterschiedlichen Qualifizierungsstellen Fachschulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen,
- b) Beschreibung von fachlichen Anforderungen und Kompetenzen im Rahmen themenspezifischer WiFF-Wegweiser zur Weiterbildung,
- c) Förderung durchlässiger und anschlussfähiger Bildungswege,
- d) Erarbeitung eines Memorandum zur Qualität der Weiterbildung.

Diese Themenbereiche spiegeln die aktuellen Trends in der Fort- und Weiterbildung – sowie angrenzend zur Ausbildung – in der Pädagogik der frühen Kindheit wider. Ein Ausgangspunkt für diese Schwerpunktsetzungen ist die, auch im Rahmen der WiFF-Initiative festgestellte, Heterogenität und Unübersichtlichkeit im Markt der Weiterbildungsanbieter. Dieser Markt zeichnet sich durch ein beträchtliches Maß an Intransparenz aus, wobei hier vor allem die Erkennbarkeit der Qualität der Fort- und Weiterbildung der kritische Punkt ist (vgl. Balluseck, 2010).

### 3.4 *Zuwächse in der Wissensbasis: Forschung, Publikationen, wissenschaftlicher Nachwuchs*

Die Forschungslage in Deutschland wurde von der OECD-Untersuchergruppe im Rahmen der Starting-Strong-Studie 2004 folgendermaßen beschrieben: zusammen mit der geringen Zahl an bestehenden Lehrstühlen im Bereich frühkindlicher Forschung „gibt es auch wenige Postgraduiertenprojekte, wenige Dissertationen und überhaupt keine akademischen Zeitschriften mit diesem Schwerpunkt. Dies bedeutet wiederum eine sehr kleine Forschungsbasis in Deutschland“ (OECD, 2004, S. 62).

Ausgehend von dieser Situation zeichnen sich auch hier neue Entwicklungen ab: So wurden zumeist im Umfeld von Hochschulen und Universitäten Forschungsressourcen auf- und ausgebaut, sei es im Rahmen bestehender Lehrstühle oder in Forschungsinstitutionen. Teilweise bildeten sich Netzwerke kooperierender Institutionen, wie z.B. das

„Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung“ oder das „Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg“. Erschwerend erweist sich allerdings die Tatsache, dass die meisten einschlägigen Studiengänge und damit auch Forschungskapazitäten an Fachhochschulen aufgebaut wurden. Diese haben aufgrund des hohen Lehrdeputates eingeschränktere Kapazitäten zur Forschung.

Der Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs wurde vor allem im Rahmen des dynamischen Aufbaus von Studiengängen ersichtlich. Es fehlen die für den Aufbau, die Lehre und die Qualitätssicherung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten dringend benötigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, was die weitere Professionalisierung des Feldes behindert.

In der Publikationslandschaft, insbesondere von praxisorientierten Büchern und Zeitschriften, zeichnen sich bereits deutliche Zuwächse ab. Für wissenschaftliche Veröffentlichungen wird dieser Markt von Verlagen oftmals als zu klein eingeschätzt, eine mögliche Erklärung dafür, dass es bisher keine wissenschaftliche Zeitschrift für den Fachbereich frühkindliche Bildung gibt. Dies könnte sich ändern, wenn ab Herbst 2011 im Hogrefe-Verlag die Zeitschrift „Frühkindliche Bildung“ erscheinen wird.

Insgesamt zeigen sich auch in der „Wissensbasis“ von Forschung, wissenschaftlichem Nachwuchs und Publikationen deutliche Zuwächse und Tendenzen zur Professionalisierung.

#### **4. Inhaltliche Neudefinitionen professionellen Handelns im Elementarbereich**

Neben den Professionsbildungsprozessen haben in den letzten Jahren Entwicklungen in der Professionalität – verstanden als Qualität des frühpädagogischen Handelns – stattgefunden. Dies betrifft zum einen das pädagogische Handeln, zum anderen die Fragen der inneren Voraussetzungen für dieses Handeln, also der Kompetenzen, des Wissens und Könnens. Thole (2010) hat zum Stand des Wissens zu Fragen der Professionalisierung im Feld der Kindertageseinrichtungen eine Zusammenfassung vorgelegt. Er kommt zum Ergebnis:

Das empirisch abgesicherte Wissen zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik ist trotz einiger nationaler und internationaler Studien unsicher und letztendlich als unbefriedigend anzusehen. ... Weder sind belastbare Angaben zu dem allgemeinen Professionalisierungsniveau in diesem pädagogischen Feld möglich noch liegen über unterschiedliche empirische Zugänge abgefederte Erkenntnisse zu einzelnen Fragestellung und Aspekten der professionellen Entwicklung in der Pädagogik der frühen Kindheit vor. (Thole, 2010, S. 217)

Aufgrund dieser mangelnden Wissensbasis können keine Aussagen dazu gemacht werden, inwieweit sich die Professionalität des pädagogischen Personals in den letzten Jahren *entwickelt* hat.

Deshalb beschränkt sich die folgende Beschreibung auf die inhaltlichen Themen und Tendenzen der Professionalisierung, die die Forschungs-, Publikations-, Aus- und Fortbildungslandschaft der letzten Jahre bestimmten, und der daraus resultierenden Anforderungen und Weiterentwicklungserwartungen an die Professionellen im Feld.

#### 4.1 Theorieentwicklung und Berufsprofil

Im Zusammenhang mit dem ansteigenden gesellschaftlichen Interesse an der Frühpädagogik ist auch die Diskussion um die Qualität des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen und das dafür notwendige Wissen und Können verstärkt worden. Diese findet immer noch vor dem Hintergrund von historischen Diskursen um das Berufsprofil der pädagogischen Fachkräfte („verberuflichte Mütterlichkeit“ vs. „Professionalität der Lehrerin“) statt. Lange bestimmten nicht wissenschaftliche Erkenntnisse die institutionelle deutsche pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, sondern „Glaubensrichtungen“ z.B. des Situationsansatzes, der Waldorf-Pädagogik, des Montessori-Ansatzes. Die Weiterentwicklung vollzog sich in einzelnen Modellprojekten mit wenigen Forscherinnen und Forschern am Rande der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Durch die lange bestehende geringe disziplinäre Verankerung sind die historischen Ressourcen für eine originär frühpädagogische Theoriebildung und Forschung gering ausgebildet und die Wissensbasis damit schmal ausgeprägt. „Eine zentrale Diskussion wird darüber geführt, ob und in welchem Ausmaß Kinder ganzheitlich oder verstärkt in spezifischen Bildungsbereichen – wie Naturwissenschaften oder Sprache – in ihrer Entwicklung gefördert und gebildet werden sollen“ (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 80). Betrachtet man hierzu die fachwissenschaftliche Diskussion, so finden sich auf der einen Seite die Vertreter einer sozialpädagogischen Tradition, auf der anderen Seite bildungsbereichsspezifische Positionen mit eher grundschulpädagogischen, fachdidaktischen Ursprüngen. Diese Seiten finden sich zum einen in Diskussionen um das Berufsprofil – Generalisierung vs. Spezialisierung – zum anderen in der Ausrichtung der neu entstandenen Studiengänge wieder, die ebenfalls spezifischen Traditionen entstammen, die nicht originär „frühpädagogisch“ sind. Die verschiedenen Sichtweisen führen zu unterschiedlichen Empfehlungen für das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern, beispielsweise im Handlungsbereich der Beobachtung und Diagnostik kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse (praxisorientierte Beobachtungsverfahren vs. standardisierte Tests) wie Fröhlich-Gildhoff (2009) aufzeigt.

## 4.2 Inhaltliche Schwerpunkte

Über diese grundsätzlichen Tendenzen hinaus fokussierten sich Professionalisierungsbestrebungen in den letzten Jahren auf inhaltliche Schwerpunktbereiche, von denen der Sprachbereich, die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sowie Beobachtung und Diagnostik hier aufgegriffen werden.

Umfangreichste Professionalisierungsbestrebungen beziehen sich auf den Bereich Sprache. Sprache wird als Schlüsselkompetenz für die frühkindliche Bildung verstanden. So haben 14 Bundesländer Sprachstandserhebungsverfahren eingeführt, wobei die sprachliche Entwicklung von Kindern mit deutscher Herkunft und mit Migrationshintergrund erfasst wird (vgl. Bildungsbericht 2010: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 57, 243). Die Anwendung dieser Verfahren ist in nahezu allen Bundesländern verpflichtend, ebenso wie die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen von Kindern, die als sprachförderbedürftig eingestuft wurden. Erste Evaluationen zeigten eine Verbesserung der Sprachfähigkeiten durch die Förderung bei bestehen bleibender Differenz zu den Kindern ohne Förderbedarf (S. 57, 243). Ein Zusammenhang mit einer erhöhten Professionalität der Erzieherinnen kann hier vermutet werden. Auf Sprachförderung wird jedoch nicht nur im Kontext festgestellter Defizite im Hinblick auf die Schulfähigkeit, sondern auch im Rahmen des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Der Auftrag hierzu kommt aus den Bildungsplänen für den frühkindlichen Bereich der Bundesländer. Im letzten Jahrzehnt wurden eine Vielzahl von Initiativen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene durchgeführt, Weiterbildungen angeboten (vgl. Behr & Walter, 2010) und Veröffentlichungen in unterschiedlicher Qualität vorgelegt. Ein Teil der Professionalität der Praxis muss in der Fähigkeit bestehen, die im Feld vorfindbaren Konzepte kritisch hinterfragen zu können. Neben der Professionalisierung der Bildungsprozesse im Bereich der Sprache wurden auch in anderen Bildungsbereichen die Bestrebungen verstärkt. Im Vergleich zu den Entwicklungen vor 2000 ist der MINT-Bereich, der den mathematischen, naturwissenschaftlichen, technischen Bereich umfasst, hervorzuheben.

Ein weiterer Schwerpunktbereich in den aktuellen Professionalisierungsbestrebungen ist die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grund hierfür ist der massive Ausbau der Angebote für Unter 3-Jährige. Wie Fröhlich-Gildhoff und Viernickel (2010) aus ihrer Analyse heraus darlegen, existieren am Großteil der Fachschulen und Hochschulen entweder überhaupt keine einschlägigen Qualifizierungsangebote für diese Altersgruppe, nur vereinzelte Angebote oder es findet eine unsystematische Erwähnung in verschiedenen Lehrveranstaltungen statt. Dies entspricht der Rationalität nach dem bisherigen Arbeitsmarkt, auf dem der Bereich U3 eine untergeordnete Bedeutung hatte. Es besteht also ein erheblicher Professionalisierungsbedarf für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Dieser spiegelt sich in der Zahl an Fortbildungsangeboten wieder (vgl. Behr & Walter, 2010).

Ein weiteres zentrales Thema in den Professionalisierungsbestrebungen sind Beobachtung und Diagnostik. Dieser Bereich erhält seine Bedeutung aus dem prinzipiellen Verständnis der heutigen Pädagogik, das eine individuelle Bildungsbegleitung für jedes

Kind beinhaltet. Liegle (2006) fasst pointiert zusammen: „Die hundert Kinder einer Tageseinrichtung ... brauchen hundert Bildungsprogramme“ (S. 102). Für eine solche Bildung schafft Beobachtung das notwendige Verständnis und das notwendige Wissen über die Kinder und ihre Lebenslagen. Beobachtung ist einer der Anforderungsbereiche, der in allen Bildungsplänen mit einer relativ hohen Konsistenz vertreten ist. Es wurden und werden weiterhin vielfach Projekte zur Entwicklung und Implementation von Beobachtungsverfahren einerseits, (z.B. Leu et al., 2007), und zur Wissensgewinnung über die ablaufenden Prozesse (Cloos, 2010; Wildgruber, 2011) andererseits durchgeführt. Die Zahl an praxisorientierten Publikationen hierzu ist im letzten Jahrzehnt sprunghaft angestiegen und es ist eines der meist angebotenen Fortbildungsthemen (vgl. Behr & Walter, 2010). Dies zeigt auch für diesen Bereich deutliche Professionalisierungstendenzen auf.

Die Bestrebungen konzentrieren sich auch darauf, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse des Kindes über die Kita hinaus in ihrer Einbindung in den sozialen und institutionellen Kontext zu sehen. Dies bezieht sich zum einen auf den Übergang in die Schule und die Berücksichtigung aller Akteure in diesem Kontext. Zum anderen stehen die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Stärkung von deren Erziehungskompetenz und die Öffnung von Kindertageseinrichtungen hin zur Einbindung von familienorientierten Angeboten unter einem netzwerkorientierten Ansatz im Zentrum von Entwicklungen (Eltern-Kind-Zentren).

Die Professionalisierungsbestrebungen in der Pädagogik der frühen Kindheit sind also mehrdimensional und vielfältig. Nicht nur erfolgt eine Fokussierung auf bestimmte Inhalte und Zielgruppen, sondern sind grundsätzliche Entwicklungen der Herausbildung einer Disziplin, verbunden z.B. mit Diskussionen um Berufsprofil oder Didaktik, zu beobachten.

## **5. Bewertungen und Ausblick**

Unter der Perspektive der Professionsbildung ließ sich für das letzte Jahrzehnt eine Vielzahl von wesentlichen Entwicklungen identifizieren. Mit der Akademisierung entwickelte sich eine Studiengangslandschaft, die der Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung im Fachbereich nachkommt. Gleichzeitig entstanden dadurch auch andere Professionsbildungs- und Professionalisierungstendenzen, wie Forschung und Entstehung von Interessens- und Berufsverbänden. Darüber wurde dadurch auch ein oftmals produktiver Wettbewerb zwischen den Ausbildungsinstitutionen der verschiedenen Bildungssysteme der Fachschulen und Hochschulen ausgelöst, der stark zur Professionalisierung des Feldes beigetragen hat. Zentrales Thema ist die Konturierung der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen, die sich bei den Hochschulen an der Wissenschaftlichkeit festmacht. Auf der einen Seite werden an die Bachelor-Studiengänge auch verstärkt Ansprüche der stärkeren Handlungsorientierung und Berufsvorbereitung gestellt, was eine Annäherung an den beruflichen Bereich nahe legt. Dies erwächst zum einen aus dem kompetenzorientierten Aufbau des Studiums, zum anderen

aus den Forderungen von Anstellungsträgern. Neben der Theoriekompetenz kommt damit dem Theorie-Praxis-Transfer im Rahmen von Studiengängen eine besondere Bedeutung zu. Zum anderen sind Diskussionen um eine „Überführung“ von Bildungsgängen von Fachschulen an Hochschulen zu erwarten. Letztendlich erscheint die Qualität der Ausbildungsgänge zur Begegnung der gesellschaftlich und fachlich definierten Aufgaben entscheidend. Die erhöhten Anforderungen an Frühpädagogen machen eine deutliche Steigerung des Ausbildungsniveaus notwendig. Hierzu sind sowohl die Stärken der Fachschul-Ausbildung als auch die der Hochschulqualifikation zu nutzen.

Bei der Analyse der Professionsbildungsprozesse wird deutlich, dass es sich hierbei um „Professionalisierung in lebenslangen Lernprozessen“ handelt. Der Akademisierung kommt eine hohe Bedeutung für die gesamte Ausbildungslandschaft des Feldes zu. In den letzten Jahren ließ sich ein starker Anstieg an Weiterbildungsangeboten feststellen, die ebenfalls maßgeblich die Professionalisierung des Feldes bestimmen. Um Veränderungen im Feld zu erzielen, dürfen Impulse nicht nur bei der Ausbildung ansetzen, sondern müssen die Weiterbildung einbeziehen. Damit haben Professionalisierungsimpulse die Chance, zeitnah zu wirken. Weiter kann das fachliche „Passungsverhältnis“ zwischen den aktuell Ausgebildeten und den bereits länger im Feld Tätigen verbessert werden. Die Erhöhung von Durchlässigkeit ist dabei ein hervorgehobenes Ziel, denn sie erhöht unter anderem die individuelle Motivation zur Weiterentwicklung, und damit zur individuellen Professionalisierung.

Richtet sich der Blick auf Professionalität im Sinne der Qualität des Handelns in der Frühpädagogik, wird schnell deutlich, dass Akademisierung und Weiterbildung alleine nicht ausreichen werden: angemessene Rahmenbedingungen, insbesondere Zeit für Reflexion und Planung von Bildungsarbeit sowie ein Personalschlüssel, der die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen auch möglich macht, unterstützen das in Aus- und Weiterbildung erworbene Wissen und Können. Auch die Attraktivität des Berufes erscheint als wesentlicher Faktor für die Motivation, damit Personen mit einem hohen Potential diesen Beruf ergreifen und sich im Sinne des lebenslangen Lernens darin weiterentwickeln.

Die Professionalisierungsprozesse sind im Kern mit Erwartungen an eine stärkere frühkindliche Bildungsförderung verbunden. Diese wurden in den letzten Jahren über vielfältige bildungsbereichsbezogene Strategien umgesetzt. Dabei besteht die Gefahr, dass die Förderung *einzelner* Kompetenzen im Vordergrund steht und damit ein vorrangig lernzielorientierter Unterricht. Dies widerspricht den Bedürfnissen von Kindern in der frühen Kindheit unter anderem nach einem ganzheitlichen Weg des Lernens. Die verschiedenen Bildungsdimensionen sind Elemente einer vielschichtigen Weltaneignung, wie dies Kinder im frühen Kindesalter aus eigenem Antrieb leben. Rauschenbach (2010) hat dies jüngst wieder mit dem Begriff der „Alltagsbildung“ als „die Summe all jener Gelegenheiten an Bildungs- und Weltaneignungsprozessen, mit denen wir alle im Laufe des Lebens jenseits der vorgefertigten Pfade der Curricula und Lehrpläne von Schulen und Ausbildungen konfrontiert werden“ (S. 6) umschrieben. Damit sich Kinder diese Welt aneignen können, damit sie „explorieren“ können, brauchen sie enge zwischenmenschliche Beziehungen, müssen sich sicher gebunden fühlen. Dies führt wieder zur Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung, die weiterhin Leitbild der Frühpädagogik ist. Ziel

der Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit muss es somit sein, Inhalte, Gelegenheiten und Vermittlungsformen von Bildung in den Mittelpunkt zu stellen. Dies bedeutet ein bildungsbereichsspezifisches Wissen, dies bedeutet aber vor allem eine Didaktik und Methodik, die diesem Bildungsverständnis entspricht und die bildungsbereichsspezifisches Wissen zu einer angemessenen Anwendung führt. Ein solches Wissen in offenen Situationen einzusetzen, die pädagogische Umsetzung mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln und die individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Lernzielen zu verbinden, stellt einen wesentlich höheren Anspruch dar als curricular vorzugehen.

Professionalisierung im letzten Jahrzehnt hat sich neben dem Thema der bildungsbereichsspezifischen Förderung unter anderem konzentriert auf die Themengebiete Unter 3-Jährige, Beobachtung und Diagnostik, Übergänge, Zusammenarbeit mit Eltern und Vernetzung mit dem Umfeld im Rahmen von Eltern-Kind-Zentren. Aufgrund des weiteren Ausbaus an Betreuungsplätzen für unter 3-Jährige ist davon auszugehen, dass der Professionalisierungsbedarf in diesem Bereich weiter anhält. Auch ist zu erwarten, dass sich Kindertageseinrichtungen zunehmend zu gemeinwesenorientierten Eltern-Kind-Zentren weiterentwickeln. Dies erfordert Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Sozialraum. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Unterstützung der Eltern in deren Erziehungskompetenzen sowie Vernetzung sind Tätigkeitsbereiche, in denen Erzieherinnen und Erzieher traditionell einen Weiterentwicklungsbedarf haben, entweder aufgrund mangelnder Vorbereitung durch die bisherige Ausbildung oder aufgrund veränderter Leitbilder des Handelns. In der Kompetenz solche Settings zu gestalten, besteht ein zukünftiger Professionalisierungsbedarf.

Aufgrund aktueller gesellschaftlicher Tendenzen der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen stehen Frühpädagoginnen und -pädagogen vor der Herausforderung Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in heterogenen Gruppen zu gestalten und an der individuellen Lebens- und Bildungssituation des Kindes anzusetzen. Aus der Spannung zwischen dem übergreifenden Geltungscharakter von (wissenschaftlichem) Wissen und der Singularität des individuellen Kindes bzw. der jeweiligen Situation erwächst der Anspruch an die Fähigkeit von pädagogischen Fachkräften auf selbstorganisiertes Handeln, auf kreative Entwicklung von neuen Denk- und Handlungsstrukturen. Es ist die Fähigkeit notwendig, die Situation verstehend zu deuten, individuelle Bedürfnisse mit curricularen Lernzielen zu integrieren, dies in offenen Lernsituationen flexibel am Prozess orientiert umzusetzen und fortlaufend zu reflektieren – mit „Herz, Hand und Verstand“. Dies stellt einen hohen Anspruch dar, der weit über die Anwendung von gelerntem Wissen hinausgeht – ein Anspruch, der auf akademischen Niveau liegt, was auch am Qualifizierungsniveau der handelnden Personen deutlich sichtbar sein sollte.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Balluseck, H. (2010). *Anforderungen an die Weiterbildung in der Frühpädagogik – ein Fachgespräch mit Angelika Diller und Ursula Rabe-Kleeberg*.  
<http://www.erzieherin.de/anforderungen-an-die-weiterbildung-in-der-fruehpaedagogik.php> [06.11.10].
- Behr, K., & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungs-landschaft Frühpädagogischer Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern*. Dortmund/München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [November 2010, in redaktioneller Endbearbeitung].
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Cloos, P. (2010). *Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen*.  
<http://www.forschungsverbund-fbe.de/index.php?id=52> [06.11.10].
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE* (Sonderband, 19. Jg.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Diller, A., & Rauschenbach T. (2006). Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 7-12). München: DJI-Verlag.
- Ebert, S. (2006). *Erzieherin – Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). Individualisierte Pädagogik benötigt individualisierte Beobachtung und Diagnostik. *KiTa aktuell* BY, 21(11), 229-231.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Viernickel, S. (2010). Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in akademischen und fachschulischen Ausbildungsgängen. In F. Becker-Stoll, J. Berkic, B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 106-127). Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Kasüschke, D., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Carl Link Verlag.
- Kühl, S. (2006). *Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung* (Working Paper, 4/2006).  
[http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf) [30.10.10].
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: Verlag Das Netz.
- Liegler, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. (2004). Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 93-104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* (26. November 2004).  
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> [07.11.10].

- Olk, T. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Pasternack, P., & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung* (HoF-Arbeitsberichte, 2, 2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Rauschenbach, T. (2010). Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. Ein Berufsprofil zwischen Mütterlichkeit und Akademisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5, 4-6.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 271-294). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206-222.
- Thole, W., & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47-78). München: DJI-Verlag.
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 11), 123-138.
- Wildgruber, A. (2011). *Kompetenzen von Erzieherinnen im Prozess der Beobachtung kindlicher Bildung und Entwicklung*. München: Utz.

### **Anschrift der Autoren**

Dr. Andreas Wildgruber, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstraße 9, Nordgebäude,  
80797 München, Deutschland  
E-Mail: andreas.wildgruber@ifp.bayern.de

PD Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstraße 9,  
Nordgebäude, 80797 München, Deutschland  
E-Mail: fabienne.becker-stoll@ifp.bayern.de