pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Thole, Werner

# Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 206-222*

urn:nbn:de:0111-opus-71434

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

*http://www.juventa.de*

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

*Jahrgang 56 – Heft 2*
*März/April 2010*

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Frühpädagogik*

*Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach*
Einführung in den Thementeil ..... 151

*Frithjof Grell*
Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen ..... 154

*Marcus Hasselhorn*
Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-
psychologischer Sicht ..... 168

*Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers*
Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –
Ergebnisse einer Meta-Analyse ..... 178

*Bernhard Kalicki*
Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung
und Familie ..... 193

*Werner Thole*
Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes ..... 206

*Deutscher Bildungsserver*
Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ ..... 223

### *Allgemeiner Teil*

*Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer*
Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? ..... 229

*Petra Bauer*
Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht ..... 249

*Josef Schrader*
Reproduktionskontexte der Weiterbildung ..... 267

## *Besprechungen*

*Fritz Osterwalder*
Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. ..... 285

*Cristina Allemann-Ghionda*
Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland

David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions

Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain ..... 288

*Kerstin Rabenstein*
Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. ..... 291

*Hans-Ulrich Grunder*
Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht. ..... 293

*Merle Hummrich*
Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. ..... 296

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 300

Impressum ..... U 3

*Werner Thole*

# Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen

*Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag referiert und diskutiert das vorliegende Wissen zu Fragen der Professionalisierung und der Professionalität von pädagogischen MitarbeiterInnen in den Handlungsfeldern der frühkindlichen Pädagogik. Der empirische Kenntnisstand zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik ist, so wird begründet ausgeführt, trotz einiger nationaler und internationaler Studien diffus, unsicher und letztendlich als unbefriedigend anzusehen. Beispielsweise scheint zwar akademisch qualifiziertes Personal den pädagogischen Alltag fachlich fundierter und in einer höher symbolischen Sprache zu reflektieren als pädagogische Fachkräfte mit einem berufsqualifizierenden Abschluss. Aber Befunde, dass höhere schulische und akademische Qualifizierungen die Qualität des beruflichen Engagements der MitarbeiterInnen nachweislich fördern, werden durch andere Studien angezweifelt. Resümierend wird festgehalten, dass aussagekräftige und belastbare Studien zu fast allen professionstheoretischen und -politischen Fragen fehlen. Parallel zur gegenwärtigen Konzentration auf die Entwicklung von neuen Studienprogrammen ist vor dem Hintergrund dieser Diagnose der Aufbau einer auf die Pädagogik der frühen Kindheit fokussierten Forschungslandschaft wünschenswert.

Fast resignierend konstatierten Wolfgang Tietze und Hans-Günther Roßbach (1993, S. 126f.) vor gut 15 Jahren, „Forschungen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit haben gegenwärtig keine gesellschaftliche Priorität“. Inzwischen erfahren Fragen der Pädagogik der Kindheit einen damals nicht zu erwartenden Bedeutungsgewinn. Der Beitrag fragt danach, ob sich diese verstärkte Aufmerksamkeit inzwischen auch in empirischen Studien und in einem angehäuften Wissen zu Fragen der Professionalisierung und der Professionalität niederschlägt. Vorgestellt und diskutiert wird der Erkenntnisstand zum empirisch ausgewiesenen Wissen zu Fragen der Professionalität und Professionalisierung der pädagogischen MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen für Kinder.

## 1. Qualifikation der Fachkräfte in den Institutionen der frühkindlichen Pädagogik

Die Vermessung der institutionalisierten Pädagogik der frühen Kindheit kann sich auf den Bereich der Tageseinrichtungen für Kinder konzentrieren. Im Kontrast zu anderen institutionalisierten kindheitspädagogischen Angeboten, etwa den Hilfs- und Unterstützungsangeboten der erzieherischen Hilfen oder etwa therapeutisch-pädagogischen und therapeutisch-medizinischen Fördermaßnahmen, stellen Kindertageseinrichtungen, also

Kinderkrippen, Kindergärten und Horte, ein gesellschaftlich vorgehaltenes Handlungsfeld dar, das nach Bedarf und freiwillig von allen Kindern in Anspruch genommen werden kann. Insbesondere der Besuch von Kindergärten stellt inzwischen nicht nur ein gesellschaftlich vorgehaltenes Standardangebot dar, sondern ist für die Mehrzahl aller Kinder in der Bundesrepublik Deutschland auch Bestandteil der Normalbiographie.[1]

Parallel zu dieser Entwicklung vollzieht sich – fast zwangsläufig – ein deutlicher Anstieg des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen. Arbeiten 1974 in den Kindertageseinrichtungen der heutigen sogenannten alten Bundesländer gut 72.000 und 1991 gut 175.000 MitarbeiterInnen, so sind es im Jahr 2008 schon über 294.000. Insgesamt sind in den Kindertageseinrichtungen 2008 379.146 pädagogische MitarbeiterInnen mit den unterschiedlichsten Qualifikationen engagiert. 98,1% der in den Kindertageseinrichtungen tätigen Personen sind weiblich. Auf eine fachliche, weitgehend einschlägige Qualifizierung für eine pädagogische Tätigkeit im Feld der Pädagogik der Kindheit können immerhin 88,3% der MitarbeiterInnen verweisen. In den zurückliegenden drei Dekaden realisierte sich demnach ein deutlicher Verfachlichungsprozess, denn noch 1974 konnten lediglich 60% der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen auf eine fachliche Qualifizierung als ErzieherIn, KinderpflegerIn oder auf einen entsprechenden akademischen Abschluss verweisen (vgl. Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009). Dieser Blick auf das formal zertifizierte Qualifizierungsniveau trübt sich jedoch bei näherer Betrachtung, denn nur 71,4% der Beschäftigten in den unterschiedlichen Varianten von Kindertageseinrichtungen verfügen über eine fachschulische Qualifikation und nur 4,2% der Beschäftigten über einen akademischen Abschluss. Somit verfügen lediglich gut 75% des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen über eine einschlägige, formal als fachlich hinreichend anzusehende Qualifikation – mit anderen Worten: 25% der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen können lediglich auf eine Qualifikation unterhalb der Fachschulebene, also auf eine Ausbildung zur Kinderpflegerin oder Sozialassistentin verweisen oder verfügen gar wie 11,7% der MitarbeiterInnen, von denen sogar knapp 500 eine Kindertageseinrichtung verantwortlich leiten, über keinen irgendwie pädagogisch akzentuierten Abschluss (vgl. Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 248). Immerhin können aber 75,6% des pädagogischen Personals in den bundesrepublikanischen Kindertageseinrichtungen auf eine akademische oder auf eine mindestens dreijährige einschlägige Fachschulausbildung verweisen, also auf eine formal-fachliche Qualifizierungsphase zurückblicken, auf die nicht alle pädagogischen MitarbeiterInnen in den europäischen Ländern hinweisen kön-

1 Besuchen in den 1960er Jahren noch weniger als 30% der drei- bis sechsjährigen Kinder in der damaligen Bundesrepublik, aber immerhin schon gut 50% in der Deutschen Demokratischen Republik einen Kindergarten, so besuchen in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig knapp 90% aller drei- bis fünfjährigen und immerhin noch gut 20% aller zweijährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Rabe-Kleberg 2006b).

nen (vgl. Karila 2008).[2] In den nordamerikanischen Staaten wird dieses Qualifikationsniveau in einigen Feldern der frühkindlichen Pädagogik sogar deutlich unterschritten. Zwar verfügen alle pädagogischen MitarbeiterInnen in den Public Elementary Schools über einen akademischen Bachelorabschluss, aber in dem vorschulischen Segment der Public Schools besitzen lediglich 87%, in dem Head Start-Programmen, also in den Angeboten der integrativen, auf die existierenden sozialen Ungleichheiten reagierenden Maßnahmen, lediglich 30% und im Bereich des Child Care, also den Angeboten, die den Preschools vorangehen, lediglich zwischen 31% und 47% einen Bachelorabschluss (vgl. Barnett 2004). Die Frage, was eine angemessene, fachlich-fundierte akademische Qualifizierung für eine öffentlich verantwortete frühkindliche Bildung darstellt, scheint also nicht nur für die Bundesrepublik Deutschland, sondern für eine Vielzahl der hochentwickelten Staaten der nördlichen Hemisphäre unbeantwortet (vgl. u.a. Whitebook 2003; Barnett 2004; Bogard/Traylor/Takanishi 2008).

Unstrittig ist in den deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussionen weitgehend, dass eine generelle Qualifizierung der Ausbildungen auf den unterschiedlichen Ebenen notwendig und der Anteil von akademisch qualifizierten pädagogischen MitarbeiterInnen in den Handlungsfeldern der Pädagogik mit Kindern deutlich zu steigern ist (vgl. u.a. Fried u.a. 2003; Rabe-Kleberg 2006; Thole/Cloos 2006; Roßbach/Frank 2008; Thole 2008). Strittig ist allerdings, wie und in welchem Zeitfenster die damit verknüpften Herausforderungen zu bewältigen sind und welche inhaltliche Kontur die akademischen Studienprogramme zeigen sollten. Zudem scheint die eingängige Forderung nach einer allgemeinen Akademisierung der fachschulischen ErzieherInnenausbildung an Popularität nur wenig eingebüßt zu haben (vgl. u.a. Sell 2005; König/Pasternack 2008). Auch wenn in den meisten neuen Studiengangkonzeptionen die Studierenden für eine Tätigkeit in der frühkindlichen Pädagogik qualifiziert werden sollen, wird sie doch appellhaft weiterhin kommuniziert. Undiskutiert bleiben dabei die bisherige, keineswegs eng auf die Pädagogik der Kindheit hin ausgerichtete Struktur der bundesrepublikanischen ErzieherInnenausbildung (1.) sowie die mit dieser Forderung verbundenen strukturellen Kapazitätsfragen (2.).

1. Die sozialpädagogischen Fachschulen qualifizieren ihre AbsolventInnen zwar primär und schwerpunktmäßig auf das Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, aber nicht ausschließlich. ErzieherInnen sind in den erzieherischen Hilfen ebenso beruflich etabliert wie in der Kinder- und Jugendarbeit, der sozialen Arbeit mit älteren Erwachsenen und verein-

2 In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 28. Januar 2000 wird vorgeschlagen, dass der gesamte Ausbildungsweg für ErzieherInnen – also einschließlich der berufspraktischen Vorbereitungsphase – in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre dauern sollte. Die schulische Ausbildungszeit selbst sollte drei, mindestens jedoch zwei Jahre umfassen. Tatsächlich benötigen derzeit angehende ErzieherInnen in fast allen Bundesländern mindestens drei Jahre, davon entfallen in der Regel zwei Jahre auf die schulische Ausbildungsphase und ein weiteres Jahr auf ein tariflich bezahltes, in berufspraktischen Handlungsfeldern zu absolvierendes, berufspraktisches Anerkennungsjahr.

zelt sogar im Gesundheitsbereich (vgl. Beher/Gragert 2004). Von den insgesamt gegenwärtig 293.502 berufstätigen ErzieherInnen sind zwar über 87% in der frühkindlichen Pädagogik engagiert, aber beispielsweise immerhin über 24.000 in dem Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung, 5.474 in der Kinder- und Jugendarbeit und weitere 5.640 Personen in anderen Feldern der sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009). Eine lediglich strukturelle Überführung der Fachschulausbildung in akademisierte Fachhochschul- oder Universitätsstudiengänge ohne grundsätzliche curriculare Neujustierung der Ausbildungsinhalte würde demnach die bisherige akademische Qualifizierungslandschaft zwar quantitativ erweitern, inhaltlich jedoch nur partiell modifizieren.[3]

2. In den kommenden fünf Jahren werden altersbedingt cirka 27.000 Personen aus dem hier diskutierten pädagogischen Feld ausscheiden.[4] Um diese altersbedingte Lücke in dem Zeitraum 2010 bis 2014 mit akademisch qualifizierten Personal zu schließen, müssten jährlich weit über 8.000 pädagogisch qualifizierte AkademikerInnen entsprechende Studienprogramme erfolgreich abschließen und bereit sein, sich beruflich in Kindertageseinrichtungen zu engagieren (vgl. Schilling/Rauschenbach 2008, S. 313; Rauschenbach/Schilling 2009; Nottebaum 2005). Sollte darüber hinaus der mit dem Kinderförderungs-Gesetz (KiföG) anvisierte personelle Ausbau der bildungsorientierten Betreuungsangebote für die unter dreijährigen Kinder auch nur teilweise über akademisch qualifizierte Personen gedeckt werden, dann müssten in dem genannten Zeitraum insgesamt jährlich cirka 18.000 Studierende auf ein erfolgreich abgeschlossenes Studium zurückblicken können und dann auch eingestellt werden. In den kommenden Jahren werden jedoch lediglich cirka 1.900 Personen jährlich ein weitgehend kindheitspädagogisches Studium in einem der gegenwärtig 59 existierenden Studiengänge (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2009) erfolgreich abschließen, 16.000 SchülerInnen jährlich eine sozialpädagogische Fachschule und 8.200 SchülerInnen eine für eine Tätigkeit im Sozialbereich qualifizierende Berufsfachschule erfolgreich beenden. Nicht einmal die sich darüber errechnende Gesamtabgängerquote, geschweige denn die der akademischen Studienprogramme, werden den notwendigen Personalbedarf abdecken können.[5]

---

3 Mit der Überführung der Fachschulausbildung in akademische Studienprogramme würde zudem einer erheblichen Anzahl von SchulabgängerInnen ohne Hochschulzugangsberechtigung ein berufsqualifizierender Ausbildungsgang vorenthalten.

4 Die Angaben beziehen sich wie auch die nachfolgenden Berechnungen, soweit nicht anders angegeben, auf Daten des Statistischen Bundesamtes, Statistiken zur Kinder- und Jugendhilfe: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder 2006–2008, Wiesbaden, sowie auf Analysen der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund (Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik 2009; vgl. auch Rauschenbach/Schilling 2009, S. 32). Jens Pothmann und Matthias Schilling danke ich für ergänzende Hinweise zu den Daten.

5 Die Berechnung und die Diskussion erfolgt weitgehend unabhängig von den damit verbundenen finanziellen Aufwendungen. Gegenwärtig werden ungefähr 15 Milliarden Euro jährlich für die Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindertageseinrichtungen aufgewendet (vgl. Schilling 2008). Für eine Erhöhung des Anteils der Beschäftigten mit Hochschulqualifi-

Die fachschulischen Ausbildungsprofile wie auch der notwendige Personalrekrutierungsbedarf begründen die inzwischen fast durchgängig geteilte Skepsis gegenüber der noch vor einiger Zeit deutlicher formulierten Forderung nach einer generellen „Akademisierung der ErzieherInnenausbildung“, liefern aber keineswegs Argumente gegen das Plädoyer, das Feld der institutionalisierten, frühpädagogischen Bildung, Erziehung und Betreuung auf der Personalseite zu akademisieren. Neben bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aspekten können und müssen für dieses Votum zudem – immer noch – geschlechtergerechtigkeitsbezogene Argumente zitiert werden, denn allein die Tatsache, dass in den entsprechenden Handlungsfeldern insgesamt 96,7% der pädagogisch Beschäftigten weiblich sind, es sich also wie auch beim schulischen Primarbereich über ein typisches berufliches Handlungsfeld von Frauen handelt, provoziert. Die bisherige Zurückhaltung gegenüber einer Professionalisierung der frühkindlichen Handlungsfelder über eine Akademisierung der pädagogischen Fachkräfte ist somit auch Folge der Tatsache, dass es sich hier um einen frauenspezifischen Arbeitsbereich handelt. In den gesellschaftlich vorherrschenden Deutungsmustern wird das berufliche Engagement mit Kindern immer noch an das Bild einer „verberuflichten Mütterlichkeit“ gekoppelt. Jüngere Diskussionen drehen die darin verborgene Abwertung und entdecken in dem „emphatischen Vermögen“, das sich hinter dem Bild der Mütterlichkeit verbirgt, eine unentbehrliche berufliche Kompetenz, weisen jedoch zugleich auch darauf hin, dass sich ein pädagogischer Habitus leichter „ohne Mütterlichkeit als gender-kulturelles und biografisches Gepäck“ (Rabe-Kleberg 2006, S. 106) entwickeln lässt.

Generell wird davon ausgegangen, dass die Überführung der beruflichen Ausbildung in eine akademische Qualifizierung den beruflichen Professionalisierungsprozess nachhaltig stützt. Mit Prozessen der Akademisierung werden Formen der Generierung neuer Wissensdomänen, der Verknüpfung von empirischer Forschung und Qualifizierung, der Entwicklung von Reflexivität, eine Dynamisierung des wissenschaftlichen Disziplinbildungsprozesses sowie Praxen der beruflichen Orientierung am Gemeinwohl und der autonomen Berufsausübung verknüpft (vgl. u.a. Stichweh 1992). Eine neuere Studie zu den 1.200 nordamerikanischen kindheitspädagogischen Studienprogrammen zieht den Ertrag von Akademisierungsprozessen zwar nicht generell in Zweifel, formuliert jedoch Skepsis gegenüber dem qualitätssteigernden Ertrag von handlungsfeldspezifischen, weitgehend forschungsentkoppelten und auf eine konkrete Berufspraxis hin orientierten Bachelor-Studienprogrammen (vgl. Hyson/Biggar/Morris 2009).

---

kation auf 20% wären cirka 300 Millionen Euro mehr Personalkosten aufzuwenden. Für die Verbesserung der Personalrelation von derzeit 1:12,6 auf 1:10 wären 1,9 Milliarden Euro und für die Erhöhung der Versorgungsquote für unter Dreijährige cirka 1,2 Milliarden Euro bereitzustellen (vgl. Klemm 2005).

## 2. „Die“ Professionalität der MitarbeiterInnen der Pädagogik der frühen Kindheit im Blick der Empirie

Pädagogische Professionalität spiegelt sich nur sehr eingeschränkt in formalen Qualifikationszertifikaten wider und auch merkmal- und indikatorengestützte Modelle können wie auch system-, struktur- und machttheoretische Modelle, die nach der Bedeutung, der gesellschaftlichen Funktion oder der funktionalen Eigenständigkeit beruflicher Tätigkeiten fragen, berufliche Professionalität nur unzureichend aufklären. Würden beispielsweise die formalen Parameter indikatorenbezogener Professionskonzepte – über ein akademisches Studium ausgewiesenes Fachwissen, Kompetenz zum autonomen Handeln, eine altruistische und ethisch abgefederte Handlungsorientierung, Bestehen einer disziplinären Kommunikationspraxis sowie die Existenz von Standesorganisationen und eigenen Publikationsformen (vgl. u.a. Combe/Helsper 1996) – auf die beruflichen Handlungsfelder der Pädagogik der Kindheit bezogen, wäre das hier anzutreffende Professionalisierungsniveau allein schon aufgrund der zu identifizierenden Qualifikationsprofile der Beschäftigten kritisch zu sehen. Das pädagogische Handeln wird hier formal lediglich zu einem minimalen Prozentsatz von Personen realisiert, deren Status und Kompetenz über die „soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert“ (Herrmann 1999, S. 414) ist.

Gegen formale und indikatorengestützte, struktur- und machttheoretische Fassungen von Professionalität argumentieren einerseits empirisch ausgerichtete Professionalisierungsmodelle fall- und feldbezogenen. Professionalität lässt sich demnach in und über die pädagogischen Beziehungen, über die Genese, Konsistenz, Kontinuität und Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionen zwischen Professionellen und Kindern oder Jugendlichen, SchülerInnen oder AdressatInnen dokumentieren (vgl. zuletzt Reinisch 2009; Kurz 2009; vgl. u.a. auch Oevermann 1996; Combe/Helsper; 1996). Andererseits votieren gegen strukturelle Professionsmodelle Theoriekonzeptionen, welche die real sichtbaren oder theoretisch kodierbaren Kompetenzen von PädagogInnen als Kern einer Professionalisierungsidee betrachten. Demnach ist „erfolgreiches pädagogisches Handeln nicht eine Angelegenheit des Fallverstehens, sondern eine Frage der sorgfältigen pädagogischen Planung, die an über Erfahrung gesättigte und fachlich ausgewiesene Deutungs- und Handlungskompetenzen“ anknüpft (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 476). Im Kern liegen dieser Markierung von Professionalität messbarkeitsorientierte, wirksamkeitsevaluierende respektive qualitätssichernde Prämissen zugrunde (vgl. Klieme/Leutner 2006; vgl. auch die Beiträge in Zlatkin-Troitschanskaia u.a. 2009).

### *2.1 Berufswahlmotive und Bewertungen der fachschulischen Qualifizierungsphase*

Die Formen der beruflichen Professionalisierung sind eng mit den subjektiven Professionalisierungskonzepten verknüpft. So stellen bei den sozialpädagogischen Professionellen die in der Kindheit und Jugend gesammelten Erfahrungen einen vorberuflichen

Ressourcen-Pool bereit, auf den bei der Ausgestaltung des späteren beruflichen Alltags zurückgegriffen wird. Eine sozialpädagogische Berufstätigkeit motivieren kongruente, biographische Interessen und Lebensziele (vgl. Heinemeier 1994). Jüngere Studien konkretisieren diesen Befund und identifizieren in der über vorberufliche Lebenserfahrungen abgefederten beruflichen Praxis der pädagogischen MitarbeiterInnen einen „Typus der Verberuflichung eines biographisch herausgebildeten Engagements“ (vgl. u.a. Thole/Cloos 2000). Vor diesem Hintergrund sind auch die Berufswahlmotive von angehenden ErzieherInnen von Bedeutung. Fachlich motivierte Interessen stehen bei der Wahl, eine fachschulische Qualifizierung aufzunehmen, deutlich hinter Angaben wie die „Liebe zu Kindern“, „Freude an der Arbeit mit Menschen“, „Interesse am Werken und Basteln“ und allgemeinen sozialen Motiven zurück (vgl. Metzinger 2006).

Die FachschulabsolventInnen artikulieren, „besonders für die allgemeinen Aufgaben des Berufsalltags gut gerüstet“ zu sein (Andermann/Dippelhofer-Stiem/Kahle 1996, S. 149). Ausreichend qualifiziert sehen sich die AbsolventInnen von Fachschulen für die konkrete pädagogische Tätigkeit in kleineren Gruppen sowie für die Kooperation mit den KollegInnen in den Einrichtungen. Je mehr sich die Arbeit aus Perspektive der ErzieherInnen jedoch von der Bewältigung alltäglicher beruflicher Probleme in den Kindergartengruppen entfernt, desto unvorbereiteter fühlen sich die AbsolventInnen (vgl. Dippelhofer-Stiem 1999, S. 87). Verwiesen wird mit starken Belegen auch darauf, dass ErzieherInnen konkrete Interventionen durchaus begründen können, obwohl sie einen über die konkrete Intervention hinausgehenden Reflexions- und Abstraktionsrahmen nicht durchgängig ausweisen (vgl. Engelhardt/Ernst 1992, S. 427; Cloos 2008). Das fachschulische Lernsetting ist bis in die Gegenwart hinein anscheinend nicht darauf ausgerichtet, die erfahrungsgesättigten, alltäglichen Deutungen der angehenden ErzieherInnen über wissenschaftliches Wissen in einer Art und Weise zu irritieren, dass sie als entscheidende Ressource für die Gestaltung der beruflichen Praxis an Bedeutung verlieren (vgl. Ludewigt/Otto-Schindler 1992). Zwar weist das „Berufsbewusstsein über eine gleichsam ‚institutionalisierte Mütterlichkeit‘“ (Andermann/Dippelhofer-Stiem/Kahle 1996, S. 147) hinaus, der berufsspezifische Habitus der pädagogischen MitarbeiterInnen scheint sich jedoch weitgehend unabhängig von der beruflichen Qualifizierungsphase zu konstituieren (vgl. Dippelhofer-Stiem 1999). Die Modifikationen der Zulassungsbedingungen für eine Fachschulausbildung und die curricularen Reformen der Ausbildung, selbst im zurückliegenden Jahrzehnt, scheinen die beruflichen Orientierungsmuster von ErzieherInnen nur graduell, keineswegs jedoch substantiell neu modelliert zu haben. Jüngere Studien bestätigen die generelle Tendenz der referierten Befunde, wonach Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend einen wichtigen Bezugsrahmen für die Deutung und Bearbeitung beruflicher Praxen und für die Entwicklung pädagogischer Orientierungen darstellen. Die Erfahrungen mit der eigenen Erziehung und Sozialisation nehmen nicht nur maßgeblich Einfluss auf die Herausbildung bestimmter Bilder von Kindheit, sondern auch auf die Entwicklung pädagogischer Konzepte und die Generierung der subjektiven Theorien pädagogischer Fachlichkeit (vgl. Cloos 2001, 2008). Die Auseinandersetzung mit theoretischen, abstrakten und wissenschaftlichen Wissensformen kommt den vorliegenden Studien zufolge in der Erzie-

herInnenausbildung immer noch zu kurz und das theoretische Wissen und die „Anwendung von Fachkompetenz“ scheint sich zudem mit zunehmender Distanz zur Qualifizierungsphase (vgl. Frey 2003, S. 216) weiterhin zu verflüssigen.

### *2.2 Studien zu den Arbeitsbedingungen und zur Berufszufriedenheit*

Die in pädagogischen Institutionen und Einrichtungen entwickelten Kulturen des Umgangs mit finanziellen, normativen und regulativen Rahmungen, die Formen des Umgangs mit Hierarchie, die entwickelten Kooperationsweisen und Konfliktlösungsmuster, hierzu liegen hinreichende Ergebnisse aus der schul- und organisationspädagogischen Forschung vor (vgl. u.a. Göhlich 2005), haben eine entscheidende Bedeutung für die subjektiven Bewertungen der Arbeitsbedingungen und der beruflichen Zufriedenheit. Über 90% der ErzieherInnen sehen in sicheren, unbefristeten Arbeitsverhältnissen, in respektvollen Umgangsformen, ungefilterten Informationsflüssen, in den gegebenen Möglichkeiten zur Entfaltung von Kreativität, in den bestehenden Einkommensbedingungen, in der Betriebskultur sowie in einem ausreichenden Gesundheitsschutz zentrale Bewertungsaspekte von „guter Arbeit“ (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2008). Kritisch bewertet werden die Geräuschkulisse, die Anzahl der Kinder in der Gruppe, die räumlichen Bedingungen (vgl. hierzu auch Gebser 1997), die fehlenden Reflexionsangebote, die mangelnde Fachberatung und die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2008; auch Beher/Knauer/Rauschenbach 1996, S. 29). Skeptisch bis negativ eingeschätzt wird auch die berufliche Zukunft, die zu bewerkstelligenden körperlichen Anforderungen werden als belastend empfunden und die Einkommenssituation als unbefriedigend angegeben (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2008; vgl. auch Kahle 2000).

Trotz der nicht als zufriedenstellend beurteilten Einkommenssituation blicken 84% der ErzieherInnen mit Stolz auf ihre Arbeit. 80% teilen mit, dass sie von ihrer Arbeit begeistert sind und sie über diese auch Anerkennung erfahren (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2008, S. 16; vgl. auch Kallert 1988). Gleichwohl artikulieren 34% der Befragten, Anerkennung nie oder nur selten zu erfahren, und immerhin 54% geben an, sich nie oder nur selten mit den Einrichtungen verbunden zu fühlen (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 2008, S. 16). Dieses wenig konsistente Bild korrespondiert mit dem Erleben von mangelnder professioneller Anerkennung bei gleichzeitigen „hohen Erwartungen von außen“ (Hemmerling 2007, S. 233).

Studien zu den pädagogischen Organisationskulturen, Arbeitsbedingungen, zur beruflichen Zufriedenheit und zum Einkommen verdienen nicht nur unter tarif- und sozialpolitischen, sondern auch unter professionstheoretischen Aspekten Aufmerksamkeit. Preschool-Studien heben nachdrücklich hervor, „that teacher qualifications alone cannot guarantee effective teaching. Poor pay, poor work conditions, classes that are too large, inadequate leadership, and a lack of instructional focus are all problems that can block good teachers and good teaching, whatever the formal qualification required“ (Barnett 2004, S. 5; Early u.a. 2007, S. 577). Ein Zusammenhang zwischen den struktu-

rellen Rahmenbedingungen und der pädagogischen Arbeit wird in den älteren wie auch jüngeren deutschsprachigen Studien übereinstimmend herausgestellt. Allerdings irritieren Tietze u.a. (1998, S. 354) diesen Befund mit dem Ergebnis, dass „eher subjektive Faktoren wie die Berufszufriedenheit der Erzieherinnen, (…) ebenso wie die Kontextbedingungen der Einrichtung (Trägerschaft, sozialer Einzugsbereich), keinen nennenswerten Einfluss auf die konkrete Prozessqualität“ ausüben.[6]

### *2.3 Wissen über die Gestaltungen des pädagogischen Alltags und die Interaktionsprozesse in Kindertageseinrichtungen*

Nach der professionellen Kompetenz, dem Wissen, Können und Handeln von MitarbeiterInnen – insbesondere von ErzieherInnen – in den kindheitsbezogenen Handlungsfeldern wird nur in wenigen Studien nachdrücklich gefragt. Übereinstimmend wird in Selbsteinschätzungsstudien referiert, dass sich ErzieherInnen weitgehend kompetent fühlen, ihren beruflichen Alltag und die einzelnen pädagogischen Angebote zu planen und durchzuführen sowie alltägliche Problemsituationen situativ zu bewältigen (vgl. Beher 2004). Beobachtungsstudien schließen hieran an und heben hervor, dass das in der Qualifikationsphase erworbene Wissen und Können nicht durchgängig für die erfolgreiche Ausbuchstabierung des pädagogischen Alltags herangezogen wird und die Berufspraxis weitgehend ohne expliziten Rückgriff auf wissenschaftliches und methodisch-didaktisches Wissen realisiert wird (vgl. zusammenfassend Cloos 2008; Thole 2008). Die beruflich pädagogische Praxis und die professionelle Identität der pädagogischen Fachkräfte scheint sich demzufolge auch nicht primär unter Rückgriff auf wissenschaftlich unterfütterte Fachkompetenzen zu entwickeln (vgl. Egan 2004). Dieser allgemeine Befund findet sich in weiteren Studien spezifiziert. Höhere Qualifikationsabschlüsse scheinen mit höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtungen, komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags, höhersymbolischen Sprachstilen und der Aktivierung von komplexeren Wissensdomänen verbunden zu sein (vgl. Barnett 2004; Cloos 2008; Beher 2004). In einer Reihe von Studien wird zudem ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der formal zertifizierten Qualität des beruflichen oder akademischen Abschlusses, der pädagogischen Qualität der Angebote und Bildungserträgen herausgestellt (vgl. zusammenfassend Doherty-Derkowski 1995; vgl. auch Whitebook 2003; Oberhuemer 2006). Pointiert wird festgestellt: „The presence of BA-level teachers with specialised training in early education leads to better outcomes for young children“ (Whitebook 2003, S. 1). Ohne auf die konkret vorliegenden formalen Qualifikationen einzugehen, wird von Peter Cloos (2008, S. 311) diagnostiziert, dass „entsprechend der jeweiligen formalen Qualifikation (…) sowie abhängig von der jeweiligen Teamposition“ die MitarbeiterInnen in pädagogischen Einrichtungen „über eine je un-

6 Möglicherweise verweist dieser Befund jedoch lediglich auf die forschungsmethodische Schwierigkeit, Korrelationen zwischen den pädagogischen Praxen und deren Qualität sowie den Organisationsstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen forschungspraktisch zu operationalisieren und über Selbstauskünfte der pädagogischen Fachkräfte aufzuhellen.

terschiedliche Definitionsmacht verfügen". In der Regel werden denjenigen, die einen fachlichen Ausbildungsabschluss und eine höhere formale Stellung vorweisen können, mehr Definitionsrechte zugestanden. Für das pädagogische Personal auf der Ebene von Gruppenleitungen in bundesrepublikanischen Kindergärten findet sich der Befund, höhere formale Qualifikation bedinge eine effektivere pädagogische Praxis, nicht bestätigt. Im Kontrast zu den referierten Befunden wird hervorgehoben, dass die gemessene Prozessqualität in den Gruppen mit der Höhe der allgemeinen Schulbildung und mit der Länge der Berufserfahrungen der GruppenleiterInnen geringer wird (vgl. Tietze u.a. 1998, S. 275). Dieses Ergebnis scheint jedoch auch Effekt der schlichten Tatsache zu sein, dass eine „vermutlich stark ausgelesene" Gruppe von PädagogInnen mit einem formal niedrigen Schulabschluss „aufgrund ihres fachlichen Könnens zu Gruppenleiterinnen aufgestiegen sind und in ihren Gruppen eine besonders hohe Prozessqualität realisieren" (ebd., S. 283). Die Stärke des Befundes, dass Fachkräfte mit einem formal hochgradigeren beruflichen oder akademischen Abschluss eine effektivere und qualitativ hochwertigere berufliche Praxis realisieren, wird allerdings auch in einem jüngeren Beitrag kritisch kommentiert (vgl. Early u.a. 2007). In dem Aufsatz werden die Ergebnisse eines sekundäranalytischen Projektes vorgestellt. Verglichen werden die Befunde von sieben Studien, die mehr oder weniger explizit den Zusammenhang von akademischer Qualifizierung und pädagogischer Qualität in den Preschool Programmen beleuchten. Keineswegs kann, so wird betont, über die Qualität und Höhe des akademischen Abschlusses der pädagogischen MitarbeiterInnen die Effektivität und Qualität der durchgeführten Erziehungs- und Bildungsangebote in den Einrichtungen identifiziert werden. „Most of the analyses yielded null findings. Although there were some statistically significant associations, no clear pattern emerged. For instance, two of the studies indicated that quality was higher when the teachers had a Bachelor's degree or more, one study indicated that quality was lower when the teachers had a Bachelors degree or more, and four studies found no association" (ebd., S. 573). Denkbar ist, dass dieser doch ernüchternde Befund darauf verweist, dass die jeweils gegebenen Rahmenbedingungen, die einrichtungsspezifischen Team- und Organisationskulturen sowie die institutionellen Konzeptionen und Vorgaben, die Beschaffenheit und Wirksamkeit der pädagogischen Angebote mit steuern und dementsprechend in den empirischen Analysen zukünftig stärker zu beachten wären.

Die Qualität pädagogischer Szenarien und Prozesse scheint über empirische Studien nicht eindeutig fassbar zu sein, die pädagogische Wirksamkeit lediglich über wenige Parameter zu messen suchen. Die Komplexität pädagogischer Programme, Projekte, Angebote und Situationen verlangt möglicherweise nach empirischen Zugängen, die sich sperrig gegenüber „Wenn-Dann" Erklärungen zeigen und offen sind für die Beschreibung und Rekonstruktion der in den Handlungsfeldern jeweils gegeben Bedingungen und Formen der Modulation von pädagogischen Szenarien. Auch durch diese Erkenntnis motiviert, konzentrieren sich neuere Studien auf die Rekonstruktion der Performativität pädagogischer Alltage (vgl. Cloos 2008; König 2009). Mit starken Belegen wird so von Anke König in ihrer videomaterialbasierten Studie darauf hingewiesen, dass bei den pädagogischen MitarbeiterInnen ein Bild vom Kind dominiert, das in den jeweils

vorhandenen Potenzialen eines Kindes die entscheidenden Ansatzpunkte für pädagogische Anregungen sieht. Allerdings erweist sich eine über diese Theorieperspektive entfaltete Alltagspraxis als sehr brüchig und unsicher (vgl. König 2009), orientiert sie doch stark auf die Selbstaktivierungskompetenzen von Kindern. Kinder, die aufgrund ihrer familialen Sozialisation kompetent und eigenaktiv Materialen und Lerngegenstände besetzen und experimentell aneignen können, nutzen die gegebenen Freiräume effektiver als Kinder, die über geringere Selbstaktivierungsfähigkeiten verfügen. Im Schatten der auf den ersten Blick erfreulichen Tatsache, dass 79% der ErzieherInnen der Aussage zustimmen, das „Kind sei AkteurIn seiner Entwicklung" (vgl. König 2009; Hemmerling 2007), verbirgt sich somit eine pädagogische Alltagspraxis, die nicht durchgängig darauf orientiert, Kinder mit geringen Fähigkeiten durch pädagogische Interventionen dazu anzuregen, sich selbst zu aktivieren. Wird A. König gefolgt, dann sind in Kindergärten, gesteuert über die starke Konzentration auf das Alltägliche, durchgängig routinisierte, reaktive und handlungsanweisende Interaktionsprozesse häufiger anzutreffen als dialogisch strukturierte, motivierende und animierende ErzieherInnen-Kind-Szenarien (vgl. König 2009, S. 222ff.; vgl. auch Honig/Joos/Schreiber 2004; Tietze u.a. 1998, S. 248). P. Cloos (2008) kommt in einer ethnographischen Studie aus einer professionstheoretischen Perspektive zu ähnlichen Ergebnissen. Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen vertrauen bei der Ausbuchstabierung ihres pädagogischen Alltags demnach überwiegend ritualisiertem Vermittlungs- und einrichtungsbezogenem Regelwissen. Nur unsicher und diffus beziehen sie sich auf wissenschaftliche Wissensdomänen.

## 3. Ausblick und Forschungsbedarf

Das Wissen über die pädagogische Professionalität in den Institutionen der Pädagogik der Kindheit – insbesondere in den Tageseinrichtungen – wie über die Bedingungen, die eine weitere Professionalisierung in den frühkindlichen Handlungsfeldern fördern könnte, scheint auf den ersten Blick keinesfalls gering zu sein – mit anderen Worten: Anscheinend könnten wir mehr wissen, als wir denken. Bei näherer Betrachtung und auf den zweiten Blick erweisen sich die empirischen Erkenntnisse über das Wissen, Können und Handeln sowie die Deutungs- und Handlungskompetenzen der pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen der Pädagogik der Kindheit jedoch insgesamt diffuser und divergenter als ein erster Blick vermuten lässt. Befunde, die zu dem Ergebnis kommen, dass höhere schulische und akademische Qualifizierungen das pädagogisch-fachliche Engagement der MitarbeiterInnen in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit nachweislich fördern und bedingen, werden durch andere Studien angezweifelt. Skepsis wird damit ebenfalls gegen empirische Erträge artikuliert, die sprachlich anspruchsvollere und ausdifferenziertere Alltagspraxen, situationsadäquatere Strategien der Problemlösung und erfolgreichere Formen des Umgangs mit kindlichen Lernschwierigkeiten bei den pädagogischen MitarbeiterInnen feststellen, welche über formal höhere und spezifischere Qualifizierungen verfügen. Und bei nähe-

rer Betrachtung ist selbst der zunächst überraschende, jedoch einleuchtende Befund, wonach die AbsolventInnen von spezifisch auf pädagogische Tätigkeiten im vorschulischen Bereich ausgerichteten Studienprogrammen professioneller, förderungs- und bildungsorientierter in der frühpädagogischen Praxis agieren als AbsolventInnen von unspezifischer modulierten Studiengängen, unsicher. Allerdings scheint akademisch qualifiziertes Personal, wird den vorliegenden Studien gefolgt, den pädagogischen Alltag fachlich fundierter zu reflektieren. Relativ belastbar scheint auch der Befund, dass die pädagogischen Alltagspraxen nicht unabhängig von den jeweils favorisierten Kindheitsbildern gestaltet werden. Die über die Ideen und Theorien von Kindheit gesteuerten pädagogischen Interaktionspraxen zeigen eine Dominanz von abwartenden, reagierenden, kommentierenden und anweisungsbezogenen Interventions- und Handlungsmustern. Demgegenüber scheinen dialogisch angelegte Interaktionsprozesse und pädagogische Praxen, die die Autonomie der Kinder und selbstständiges Handeln planvoll fördern, in der Praxis einen geringen Zuspruch zu erfahren. Argumentationen, die über eine fortschreitende, fachlich fundierte Akademisierung der Qualifikationen des Personals in den Handlungsfeldern der frühkindlichen Pädagogik eine inhaltliche und nachhaltige Qualitätsverbesserung der pädagogischen Angebote und Projekte realisiert sehen, operieren mit äußerst schwach belastbaren empirischen Befunden. Eine formale, hochschulische Qualifizierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen scheint allein keine andere, effektivere pädagogische Praxis zu konstituieren. Die institutionellen Rahmenbedingungen, Formen und Kulturen der Organisation und der Personalführung, die Größe der Kindergruppen, der Personalschlüssel sowie die finanzielle und sachliche Ausstattung der Einrichtungen scheinen die Qualität der pädagogische Arbeit und deren Wirksamkeit nachhaltiger mit zu bestimmen als zuweilen angenommen wird.

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. Die bislang vorliegenden Befunde zu den pädagogischen, fachlichen und sachlichen Wissensdomänen der in den Feldern der Pädagogik der Kindheit Engagierten – aber auch zu den pädagogischen Fachkräften in den Grundschulen –, zu den Modellen der Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissen und Können, Selbstbildern, ethischen Berufsauffassungen, Deutungs- und Handlungskompetenzen und Kompetenzen, den pädagogischen Alltag zu gestalten, sind insgesamt wenig ergiebig und als nicht ausreichend für eine Bestimmung von Professionalität anzusehen (vgl. u.a. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 20f.; Dippelhofer-Stiem 2003, S. 151; Beher 2004, S. 107ff.; Rossbach 2006). 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.

Auch wenn eine deutliche Verdunstung des traditionellen Desinteresses an der Entwicklung und Erforschung von Fragen der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit (vgl. Rabe-Kleberg 2006) zu erkennen ist, existieren nach wie vor enorme Heraus-

forderungen für die empirische Forschung.[7] Begrüßenswert und fortzuschreiben sind sicherlich die regionalen, partiell einrichtungsbezogenen Studien zu den professionellen Praxen der Dokumentation, Evaluation und Bewertungen von Bildungsprozessen, individuellen Bildungsgeschichten und konzeptionellen Einrichtungsphilosophien. Das hierüber gewonnene Wissen trägt wesentlich zur Fortschreibung der länderspezifischen Bildungs- und Entwicklungspläne bei. Wünschenswert sind sicherlich auch Studien, die die Formen des Aufwachsens unter sozialisationstheoretischen, entwicklungspsychologischen und anthropologischen – sowie möglicherweise auch unter physiologischen und neurobiologischen – Perspektiven beobachten und insbesondere auch die Möglichkeiten der institutionalisierten Betreuungs-, Förderungs- und Bildungsangebote empirisch evaluieren. Für die Rekonstruktion des gegenwärtigen Professionalisierungsniveaus und die Förderung der weiteren Professionalisierungsanstrengungen im Feld der Pädagogik der Kindheit wären darüber hinaus dringend empirische Expertisen zu dem allgemein pädagogischen, aber auch zu dem methodischen, themen- und sachbezogenen sowie dem fachdidaktischen Wissen, Können und Tun der MitarbeiterInnen und zu den Kompetenzen, organisatorische und institutionelle Settings zu gestalten, zu initiieren. In diesem Rahmen könnte auch den Umgangsformen mit bildungstheoretischen und curricularen Rahmungen und den vorgehaltenen subjektiven Theorien, Deutungs- und Handlungsmustern nachgegangen werden. Zudem fehlen belastbare Erkenntnisse zu den Inszenierungsformen pädagogischer Alltage, zu den Formen und Praktiken der Herstellung von pädagogischen Arbeitsbeziehungen, der Gestaltung und Orchestrierung spezieller Angebote. Insgesamt ist zu empfehlen und anzustreben, die Studien und Diskussionen mit dem allgemeinen, insbesondere aber auch dem schul- und dem sozialpädagogischen Professionalisierungsdiskurs zu verzahnen.

**Literatur**

Andermann, H./Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I. (1996): Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. Zu ihren beruflichen Orientierungen und zur Beurteilung ihrer Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Frauenforschung 14, S. 138–151.

Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (2009): Zahlenspiegel 2009 – Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik und aktuelle Bedarfsbestimmung des Personals. Dortmund: (MS).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld: Bertelsmann.

Barnett, St. (2004): Better Teachers, better preschools. Preschool policy matters of the National Institute for early Education Research. New Brunswick (NY).

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520.

7 Erfreulich ist immerhin, dass einige größere Forschungsinitiativen existieren, die professionstheoretischen Fragestellungen mit Blick auf frühpädagogische Handlungsfelder nachgehen (vgl. Mischo 2009; Cloos u.a. 2009; Roßbach u.a. 2009; Deutsches Jugendinstitut 2009).

Beher, K. (2004): Die Arbeitsfelder. Tageseinrichtungen für Kinder. In: Beher, K./Gragert, N.: Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund/München, S. 102–190.

Beher, K./Gragert, N. (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund/München.

Beher, K./Knauer, D./Rauschenbach, Th. (1996): Beruf: ErzieherIn. Daten, Studien und Selbsteinschätzungen zur Situation der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen und in der Heimerziehung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim u.a.: Juventa, S. 11–49.

Bogard, K./Traylor, F./Takanishi, R. (2008): Teachers education und PK outcomes. In: Early Childhood Research Quarterly 23, S. 1–6.

Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u.a.: Juventa.

Cloos, P. u.a. (2009): Professionelle Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. http://www.forschungsverbund-fbe.de/index.php?id=52 [28.08.2009].

Combe, A./Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–48.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2008): Wie ErzieherInnen ihre Arbeitsbedingungen beurteilen. Berlin: INIFES.

Deutsches Jugendinstitut (2009): Deutsche Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=857 [01.09.2009].

Dippelhofer-Stiem, B. (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim u.a.: Juventa, S. 80–92.

Dippelhofer-Stiem, B. (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, L./ Dippelhofer-Stiem, B./ Honig, M.-S./ Liegle, L.: Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 122–152.

Doherty-Derkowsky, G. (1995): Quality Matters. Excellence in Early Childhood Programs. Ontario.

Egan, B. E. (2004): Constructing a Professional Identity. In: European Early Childhood Research Journal 12, S. 21–32.

Engelhardt, W.J./Ernst, H. (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 419–435.

Early, D.M. u.a. (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. In: Child Development 78, S. 558–580.

Frey, A. (2003): Aus- und Weiterbildung. In: Fried, L./Roux,S./Frey, A./Wolf, B. (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 189–233.

Fried, F./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.-S./Liegle, J. (2003): Einführung in die Pädagogik der früheren Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz.

Gebser, K. (1997): Belastung im Kontext erzieherischen Verhaltens. In: Dippelhofer-Stiem, B./ Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 89–108.

Göhlich, M. (2005): Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich, M./ Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 9–24.

Heinemeier, S. (1994): Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? Zwischenergebnisse einer biographischen Studie zur Bedeutung von Studium und Berufsperspektive. In: Schatteburg, U.

(Hrsg.): Aushandeln, Entscheiden, Gestalten. Soziale Arbeit, die Wissen schafft. Hannover: Hemmingen, S. 173–216.
Hemmerling, A. (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
Herrmann, U. (1999): Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 408–426.
Honig, M.-S./Leu, H.-R./Nissen, U. (Hrsg.) (1996): Kinder und Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N. (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
Hyson, M./Biggar, H.T./Morris, C. (2009): Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education. In: Early Childhood Research & Practice 11. http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html [24.09.2009].
Kahle, I. (2000): Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Aachen: Shaker.
Kallert, H. (1988): Die Einstellung von Krippenmitarbeiterinnen zu ihrer Tätigkeit. In: Unsere Jugend 10, S. 418–421.
Karila, K. (2008): A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. In: European Early Childhood Reseach Journal 16, S. 210–223.
Klemm, K. (2005): Bildungsausgaben in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. Expertise im Auftrag der Friedrich Ebert Stiftung. Berlin u.a.
Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 876–90.
Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Wiesbaden: Springer.
König, K./Pasternack, P. (2008): Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, Universität Halle-Wittenberg.
Kurz, Th. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 45–53.
Ludewigt, I./Otto-Schindler, M. (1992): „… und irgendwann wühlt man sich wieder ans Tageslicht“. Ansprüche und Formen sozialpädagogischen Handelns von Heimerzieherinnen und Heimerziehern. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
Metzinger, A. (2006): Die Erzieherin am Anfang der Ausbildung. In: Blank-Mathieu, M. u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft Band 1. Stuttgart: Bildungsverlag Eins, S. 11–38.
Mischo, Ch. (2009): Ausbildung und Verläufe von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE). http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=7549 [26.07.2009].
Nottebaum, R. (2005): BA-Studium für ErzieherInnen das Ende der Fachschulausbildung? In: Pädagogik Unterricht 25, S. 45–49.
Oberhuemer, P. (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 367–376.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Springer, S. 70–181.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Paris u.a.

Rabe-Kleberg, U. (2006): Mütterlichkeit und Profession. In: Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Wiesbaden: DJI-Verlag, S. 95–110.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2009): Demographie und frühe Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 17–36.

Reinisch, H. (2009): Lehrprofessionalität als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 33–43.

Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1. München: DJI, S. 55–174.

Roßbach, H.-G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk. Weinheim u.a.: Beltz, S. 280–292.

Roßbach, H.-G./Frank, A. (2008): Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Leske + Budrich, S. 255–269.

Roßbach, H.-G. u.a. (2009): Längsschnittliche Auswirkungen von globaler und bereichsspezifischer Anregungsqualität in Familie, Kindergarten und Grundschule für die Kompetenzentwicklung von Kindern. http://www.uni-bamberg.de/?id=3337 [01.09.2009].

Schilling, M./Rauschenbach, Th. (2008): Die Last zuverlässiger Bedarfsbestimmung. In: Thole, W./Rossbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Leske + Budrich, S. 295–328.

Sell, S. (2005): Akademisierung der Erzieher/innenausbildung? Chancen und Grenzen einer Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau. In: KiTa spezial. Fachzeitschrift für Leiter/Leiterinnen der Tageseinrichtungen für Kinder Nr. 3, S. 19–23.

Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: Stichweh, R. (1992): Wissenschaft, Universität, Profession. Frankfurt a.M: Suhrkamp, S. 362–378.

Thole, W. (2008): Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, W./Rossbach, H.-G./ Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Leske + Budrich, S. 271–294.

Thole, W./Cloos, P. (2000): Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 277–297.

Thole, W./Cloos, P. (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld der Pädagogik der Kindheit. In: Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Wiesbaden: DJI, S. 47–77.

Tietze, W./Roßbach, H.-G. (1993): Das Früherziehungssystem in der Bundesrepublik (alte Bundesländer). In: Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 126–167.

Tietze, W. u.a. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied/Krieftel: Luchterhand.

Whitebook, M. (2003): Early Education Quality. Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments – A Review of the Literature. Berkley.

Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim u.a.: Beltz.

**Abstract:** The contribution reflects and discusses the available knowledge on questions of professionalism and professionalization among pedagogical staff in the fields of action of early childhood pedagogics. The state of empirical knowledge on questions of professionalism and professionalization in institutions of early childhood education is, thus the authors well grounded line of reasoning, despite a few national and international studies, to be considered diffuse, uncertain and, finally, unsatisfactory. Thus, although an academically qualified staff seems to reflect the pedagogical everyday life in a more professionally sound manner and in a more symbolic language compared to pedagogical employees with a degree obtained through vocational training. However, findings implying that a higher educational and academic qualification is proven to promote the quality of the staff's professional commitment are questioned again by other studies. In summary, it can be said that we are still lacking meaningful, reliable and tenable studies on almost all of the theoretical and political questions regarding this profession. Against the background of this diagnosis, the promotion of research focusing on the pedagogy of early childhood seems highly desirable, in addition to the present concentration on the development of new courses of studies.

**Anschrift des Autors**

Prof. Dr. phil. Werner Thole, Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung am Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter des Fachbereichs Sozialwesen der Universität Kassel, Arnold-Bode-Str. 10, DE-34109 Kassel
E-Mail: wthole@uni-kassel.de