

Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung

Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen

Peer Pasternack
Halle-Wittenberg

Das frühpädagogische Tätigkeitsfeld wird vom Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers dominiert. Von diesem wird typischerweise in der weiblichen Form gesprochen – zu Recht: 2010 waren nur 2,7 % des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen Männer.¹ Diese Situation resultiert sowohl aus der

historischen Herkunft des Berufs als auch aus seiner aktuellen Platzierung im System der pädagogischen Berufe.

Ältere und jüngere Geschichte

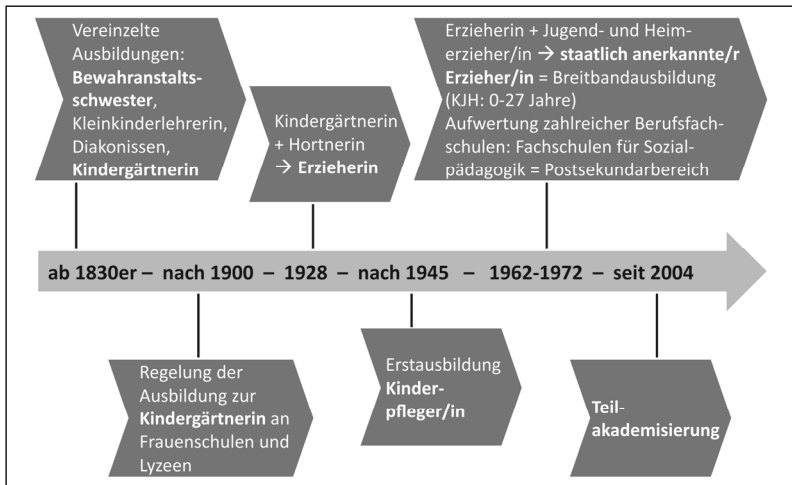
Die Entwicklung des Berufs der Erzieherin nahm ihren Ausgang bei den „Wärterinnen“, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in sog. Kleinkinderbeschäftigungsschulen, Bewahranstalten, Warte- oder Spielschulen, Verwahrungs-, Aufsichts- oder Hüteschulen die Aufsicht führten. Zunächst wurden die Wärterinnen von berufserfahrenen Aufseherinnen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Seit den 1830er Jahren sind kleine Ausbildungsstätten für „Kleinkinderlehrerinnen“ nachweisbar. Im Rahmen einer Wiederbelebung des Diakonissenamtes und der Ausbreitung von Diakonissenhäusern entstand dann eine schließlich weit verbreitete Ausbildungsform für berufliche Tätigkeiten in der Vorschulerziehung. Im katholischen Bereich wurde die Ausbildung zur sog. Bewahranstaltsschwester etabliert. Friedrich Fröbel (1782-1852) begann um das Jahr 1840 mit der Ausbildung

¹ Das Bundesamt für Statistik weist einen Anteil männlicher Beschäftigter von 3,7 % (15.827) aus. Dabei werden allerdings Praktikanten, Zivildienstleistende, Männer im Freiwilligen Sozialen Jahr (von 2.678 dort tätigen FSJlern sind 567 männlich), ABM-Kräfte, Verwaltungsmitarbeiter, freigestellte Leitungskräfte sowie Schulhortpersonal mitgezählt. Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ rechnet diese Personengruppen heraus und kam auf den erwähnten Anteil von 2,7 % (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, http://www.koordination-maennerinkitas.de/fileadmin/company/pdf/Koordinationsstelle/Maenneranteil_BL-07-12.pdf, 4.6.2013).

von „Kindergärtnerinnen“ eine erste Initiative zur Pädagogisierung der Tätigkeit. Ab 1908 wurden in Preußen – im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens – die Ausbildung zur Kindergärtnerin geregelt und 1911 „Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen“ sowie eine „Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen“ erlassen. Damit kam es zu einer ersten Formalisierung der Berufsausbildung. (Amthor o.J.)

Bei all diesen Bemühungen dominierte allerdings – trotz reformpädagogischer Alternativansätze, etwa bei Fröbel – die fürsorgerische Idee gegenüber dem Bildungsgedanken: „Die frühe Einordnung der vorschulischen Erziehung und Bildung in das Fürsorge- bzw. später das Wohlfahrtssystem ist ein wesentlicher Grund für die schleppende Professionalisierung des Erzieherinnenberufs“ (von Balluseck 2009: 3). Man wird die Bemühungen vom Beginn des 19. bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts daher als Kryptoprofessionalisierung der Frühpädagogik kennzeichnen müssen.

Übersicht 1: Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten



Im heutigen Beruf der Erzieherin sind drei ursprünglich eigenständige Berufe zusammengeführt. Bereits im Jahre 1928 waren die Berufe Kindergärtner/in und Hortner/in zusammengefasst worden. Zwischen 1962 und 1972 erfolgte in Westdeutschland die Vereinigung mit dem Beruf

„Jugend- und Heimerzieher/in“. Zugleich wurde die postsekundäre Fachschulausbildung mit dem Abschluss „staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ bundesweit eingeführt.

423 Fachschulen (in Bayern Fachakademien) für Sozialpädagogik verantworten heute diese Ausbildung. Die Zugangsregelungen sind in den 16 Ländern sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 118-124). Vereinfachend können sie so zusammengefasst werden: Neben einem mittleren Bildungsabschluss wird für die Ausbildung in der Regel ein Abschluss als Familienhelfer/in, Erziehungshelfer/in, Kinderpfleger/in oder Sozialassistent/in und eine entsprechende Berufspraxis vorausgesetzt. Zugelassen werden aber auch Bewerber/innen mit Hochschulzugangsberechtigung, sofern sie ein in der Regel mehrmonatiges Berufspraktikum absolviert haben, oder Bewerber/innen mit mittlerem Schulabschluss und einem einjährigen Vorpraktikum. In Bayern wird auch Familienarbeit, d.h. eigene Kindererziehung, als Zugangsvoraussetzung anerkannt.

An den Fachschulen für Sozialpädagogik absolvieren seit den 70er Jahren angehende Erzieher/innen eine Breitbandausbildung, die auf verschiedenste berufliche Einsatzmöglichkeiten vorbereitet: Kindertagesstätten (Kinderkrippen, Kindergärten, Schulhorte), Kinder- und Jugendheime, Ganztagschulen, Freizeit- und Ferieneinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Behindertenhilfe, beratende Funktionen. Eine Besonderheit ist dabei die Heterogenität der Altersgruppen, mit denen Erzieher/innen arbeiten können: Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, d.h. die Altersjahrgänge Null bis 27. Im Unterschied dazu gab es in der DDR bis 1989 vier Berufe statt einem, deren Angehörige in je spezifischen Altersgruppen bzw. Einrichtungstypen tätig waren: Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Horterzieherin und Heimerzieher/in.²

Dem breiten potenziellen Einsatzfeld von Erzieher/innen zum Trotz herrscht landläufig die Vorstellung, sie arbeiteten allein im frühpädagogischen Segment, also in der Altersgruppe Null bis Sechs. Das ist insofern nicht ganz falsch, als etwa 85 % (westdeutsche Länder) bzw. 89 % (ostdeutsche Länder) der Erzieher/innen tatsächlich in Kindertageseinrichtungen tätig sind (Behr 1999: 19ff.). Daneben bilden die Erzieher/innen, nach den LehrerInnen, die zahlenmäßig zweitgrößte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens.

² Vgl. KMK (1995: 2); zu den DDR-Ausbildungen zur Krippenerzieherin vgl. Nentwig-Gesemann (1999), zur Kindergärtnerin Maiwald (2006).

Das Lehrpersonal der ausbildenden Fachschulen für Sozialpädagogik wurde seit den 70er Jahren fast vollständig akademisiert. Allerdings hat, im Unterschied zum sonstigen berufsbildenden Schulwesen, über die Hälfte der Lehrkräfte kein Lehramtsstudium absolviert (Rauschenbach et al. 1995). Zugleich aber entfremdete sich, so Ebert (1997: 126), die Ausbildung immer mehr von der Berufspraxis, verbunden mit einer strukturellen und inhaltlichen Verschulung. Im Jahre 2000 bezeichnete Wassilios E. Fthenakis (2002: 15) die Erzieher/innen-Ausbildung als „vergesener Klient der Bildungsreform“.

Thole/Cloos (2006) werteten seinerzeit empirische Studien zur Zufriedenheit von ErzieherInnen mit ihrer eigenen (Fachschul-)Ausbildung aus und kamen zu dem Ergebnis:

„Der ErzieherInnenausbildung wird, bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben, allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben. [...] Werden ... die vorliegenden Befunde stichwortartig zusammengefasst, dann scheint die ErzieherInnenausbildung vorwiegend auf die ‚Kernbereiche‘ erzieherischer Tätigkeit vorzubereiten. Ausreichende Wissensressourcen vermag die Ausbildung den AbsolventInnen jedoch durchgängig nicht bereitzustellen. Strittig ist auch, ob die fachschulische Qualifikation so etwas wie ein Berufsbewusstsein bei den ErzieherInnen befördern kann.“ (Thole/Cloos 2006: 50)

Einige Schlaglichter: Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe entfernte, desto unvorbereiteter fühlten sich die AbsolventInnen. Die Befassung mit abstrakten Zusammenhängen glaubte nur jede/r Vierte gut, fast jede/r Zweite nur zum Teil gelernt zu haben (Dippelhofer-Stiem 1999: 87). Und Erzieher/innen, die ihre Ausbildung positiv beurteilten, erlebten nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil über die Ausbildung negativ ausfiel (Thole/Cloos 2006: 50-52). Thole/Cloos resümierten:

„ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Ebd.: 53)

Diese Einschätzung stützten Daten. So rechnete Nottebaum (2006: 151) am Beispiel der Fachschulausbildung in Nordrhein-Westfalen vor, dass sich „die zweijährige vorwiegend fachtheoretische Phase der Erzieherinnenausbildung von den auszugehenden 104 Wochen durch Abzug der Ferien, Praktika, Exkursionen, Feier- und Springtage etc. ... auf etwa 52 Wochen reduziert, die sich bei extremer Ausnutzung der möglichen 14

Wochen Projektphase, in denen kein Unterricht stattfinden darf, nochmals auf etwa 26 Wochen verringern“.

Gleichwohl hatte es auch seit den 70er Jahren Ausbildungsreformen an den Fachschulen gegeben. Die Ergebnisse waren ambivalent: Ein Fachschulinsider resümierte 2006, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert“, „wohingegen sie für Bildungsaufgaben ... unterqualifiziert“ seien (Prott 2006: 217).

Eine ganze Reihe von Fachschulen reagierte in der Folge auf die kritischen Befunde. Zahlreiche Einrichtungen begaben sich auf den Weg, ihre Ausbildung stärker auf Professionalisierung hin zu orientieren.³ Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wurde dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden.⁴ Dabei wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. Den Bemühungen setzten (und setzen) allerdings einige einschränkende Randbedingungen deutliche Grenzen. Das betrifft insbesondere das hohe Lehrdeputat der FachschuldozentInnen von 26 Wochenstunden.

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts vollzieht sich in der frühpädagogischen Ausbildung ein dynamischer Professionalisierungsprozess. Dieser erhält seine entscheidenden Impulse zum einen durch Bildungspläne für die frühkindliche Phase, die mittlerweile in allen Bundesländern vorliegen.⁵ Diese bauen auf dem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung auf. Damit überschreiten sie das zuvor dominierende Verständnis, wonach die Arbeit mit Kindern im Alter von null bzw. drei bis sechs Jahren vorrangig Betreuung zu gewährleisten habe.

Zum anderen sind hier die zahlreichen Initiativen zur Akademisierung der Berufsrolle der Erzieherin – nunmehr als Früh- oder Kindheitspädagogin bzw. -pädagoge – zu nennen. Die ersten Hochschulstudiengänge starteten 2004 und strahlen auch auf den Bereich der Fachschulen aus (vgl. Pasternack/Strittmatter 2013): Die Stichworte der Ausbildungsreformen im Fachschulbereich sind ganz ähnlich denen, welche die Konzipie-

³ Vgl. Ebert (2004); Langenmayr (2005); ZEVA (2007); Bundesweite Arbeitsgruppe (2009); Pasternack/Strittmatter (2013).

⁴ Zum Beispiel SenBJS (2003: 5.150); MfBFJ (2004: 11-75); KM S-A (2009: 26-58).

⁵ Vgl. <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html> (6.5.2013); vgl. auch Rabe-Kleberg (2005); Eibeck (o.J.); Becker-Stoll/Nagel (2009).

rung der Hochschulstudiengänge anleiten: Professionalisierung, Reflexivität, Deutungskompetenz, Bildung statt Betreuung usw.

Professionalisierung und Teilakademisierung

Mittlerweile können an ca. 70 Hochschulen fast 90 frühpädagogische Studienangebote wahrgenommen werden. Die Variantenvielfalt dabei ist beträchtlich: Es finden sich Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogramme, grundständige und berufsbegleitende Angebote sowie differenzierte inhaltliche Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin,⁶ frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaften sowie managementorientiert).⁷ Bislang starten in jedem neuen Studienjahr weitere Hochschulangebote.

Der Etablierung der Studiengänge liegen verschiedene Motive zu Grunde: Im Beruf stehenden ErzieherInnen sollen zusätzliche Qualifizierungs- und entsprechende berufliche Aufstiegschancen eröffnet werden. Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf‘“ abstreifen. Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone“ ablegen. (Rauschenbach 2005: 20/26) Diese Forderungen finden zunehmend Gehör, weil Anforderungen der Berufspraxis, die bereits länger bestehen, seit neuerem auch von Politik und Gesellschaft zunehmend akzeptiert werden. Ursächlich dafür ist ein Syndrom, das sich aus vier Elementen zusammensetzt:

- den Ergebnissen der diversen Schulleistungsstand-Untersuchungen (PISA, TIMSS usw.),
- neueren Ergebnissen der Hirnforschung,⁸
- der demografischen Entwicklung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010) und
- ökonomischen Humankapitalansätzen (vgl. Fritschi/Oesch 2008).

„Auf den Anfang kommt es an!“, lautet die zum Schlagwort gewordene Kernaussage (VBE 2004): Was in frühen Lebensjahren versäumt wurde, ist auf späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder

⁶ Zum Beispiel Straßenkinderpädagogik, Kindertanzpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich oder Naturspielpädagogik (Pasternack/Schulze 2010: 19f.).

⁷ Vgl. ebd.: 13-20, Pasternack (2008) und <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html> (29.1. 2012).

⁸ Zusammenfassend: Kasten (2008, 2009)

nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Aus pädagogischer Sicht ist diese Erkenntnis nicht sehr neu. Doch wird sie nun ergänzt durch Anforderungen, die auf Grund gesellschaftlich gewandelter Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund rücken. Dazu zählen insbesondere Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten (hier: Eltern) sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen (Bauer 2006: 113).

Die Aufgaben, die Erzieher/innen den Bildungsplänen zufolge wahrzunehmen haben, sind höchst komplex. Zu unterstützen und anzuleiten sind das Erlernen sozialer Kompetenzen durch das Miteinander in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Körperpflege, z.T. Essenszubereitung, kreative Beschäftigungen – musizieren und singen, malen und basteln –, Sport- und Bewegungsspiele sowie sprachliche Förderung, dies insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zu fördern sind die Entwicklung von Konzentration und Ausdauer der Kinder. Zu begleiten sind Konfliktsituationen als Mediator/in. Zu erkennen sind Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten; ggf. müssen entsprechende Hilfsmaßnahmen eingeleitet werden. Für all dies bedarf es der Dokumentation und Planung von pädagogischen Maßnahmen sowie der Beratung der und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit sozialpädagogischen Einrichtungen, etwa dem Jugendamt.

Nicht mehr vorgetragen werden heute Positionen wie die des seinerzeitigen baden-württembergischen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder, der 1982 rhetorisch fragte, „weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche“, um zu antworten: „Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen“ (Thole/Cloos 2006: 69).

Karin Beher (2006: 88) liefert eine prägnante Zusammenfassung der Rollenkomplexität, die das Berufsbild einer Erzieher/in heute kennzeichnet, und nennt 18 Rollenelemente (Übersicht 2).

Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder müssen Erzieher/innen die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, anderen – und zwar Fachleuten wie Laien – kommunizieren, sie (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können. Dies legt ein professionelles Selbstverständnis nahe, das die Anwendung inhaltlichen Wissens durchaus zu den vorrangigen Erfordernissen zählt – allerdings eingebettet in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz.⁹

⁹ Vgl. statt vieler Rabe-Kleberg (1999, 2005) und Ebert (1999, 2002).

Übersicht 2: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen

Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieher/innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	
<ul style="list-style-type: none">• SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen• ExpertInnen für das einzelne Kind und die Gruppe• BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse• ‚SozialpolitikerInnen‘ vor Ort• SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander• Integrationsfachkräfte• PartizipationsstrategInnen• MedienexpertInnen• DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen	<ul style="list-style-type: none">• ExpertInnen für Familienarbeit• NetzwerkarbeiterInnen• Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt• GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen• InnovationsexpertInnen• SpezialistInnen für Qualitätsfragen• ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken• StrategInnen für Genderfragen• WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder

Quelle: Beher (2006: 88)

Den Befürwortern frühpädagogischer Hochschulstudiengänge gilt dabei wissenschaftliche Expertise als notwendige Basis: Professionelle handeln typischerweise in Situationen, die charakterisiert sind durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit, durch gesellschaftliche Normenkonflikte, Heterogenität der Klientel und durch Zeitdruck, d.h. den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschub, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen Entscheidungen treffen und diese umsetzen zu müssen. Kurz: Es geht um klientenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln.

Zugleich müssen sich die Hochschulstudiengänge bemühen, insbesondere dem Einwand, sie seien zu theorielastig, zu begegnen. Sie widmen daher ihre besondere Aufmerksamkeit der Theorie-Praxis-Verflechtung. Die hochschulseitige Begleitung von Praktika sowie deren Nachbereitung in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten sind in allen frühpädagogischen Studiengängen fest verankert. (Vgl. Pasternack 2010)

Allerdings ist auch bei Fortsetzung der aktuellen Dynamik, welche die Etablierung entsprechender Hochschulstudienangebote kennzeichnet, nicht damit zu rechnen, dass kurz- oder mittelfristig die überwiegende Zahl der Erzieher/innen an Hochschulen ausgebildet wird. Sobald alle gegenwärtig bereits laufenden fast 90 Studienangebote ihre ersten AbsolventInnen entlassen, werden daraus jährlich etwa 3.000 akademische Fachkräfte hervorgehen. Dem stehen ca. 16.500 Erzieher/innen gegenüber, die pro Jahr ihre Ausbildung weiterhin an den Fachschulen für So-

zialpädagogik abschließen (Rauschenbach/Schilling 2009). Folglich werden die Fachschulen auf absehbare Zeit die quantitativ wesentlichen Lieferanten von Berufsnachwuchs im frühpädagogischen Bereich sein und bleiben. Insoweit ist mittel- und ggf. langfristig von einer *Teillakademisierung* des frühpädagogischen Berufsfeldes zu sprechen.

Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘

Neben dem Anliegen der Qualitätssteigerung in den Kindereinrichtungen, das auf gesellschaftliche Breitenwirkungen zielt, gibt es ein professionspolitisches Motiv für die Teillakademisierung der Frühpädagogik: Mit höherwertigen Ausbildungen soll eine Höherwertigkeit des Erzieher/innen-Berufs erzeugt werden. Diese macht sich insbesondere an vier Punkten fest: höherem Sozialprestige, verbesserter Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten und einer ausgewogeneren Geschlechtermischung im Berufsfeld.

Zunächst soll der Beruf in seiner gesellschaftlichen Wertschätzung steigen. Dafür gestalten sich die Rahmenbedingungen derzeit vergleichsweise positiv: Die Bedeutung frühkindlicher Bildung ist seit einigen Jahren nicht allein ein Thema der einschlägigen Fachdebatte, sondern wird auch politisch und in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit deutlich anerkannt. Dass in diesem Zusammenhang der Erzieher/innen-Beruf einer Aufwertung bedarf, hat mittlerweile allgemeine Akzeptanz erlangt. Im politischen Raum wird dabei zwar der Weg einer Aufwertung durch höherwertige Ausbildung noch nicht durchgehend für zwingend erachtet. Dem stehen einstweilen noch Befürchtungen entgegen, dass eine Akademisierung zu deutlichen Steigerungen der Personalkosten führen würde. Faktisch jedoch wird der Weg der Akademisierung toleriert: Keine Landesregierung legt Initiativen zur Etablierung von frühpädagogischen Studiengängen Hindernisse in den Weg; häufig werden diese auch als die Fachschulausbildung ergänzende Angebote wohlwollend begleitet, z.T. werden sie explizit gefördert.

Gleichwohl drückt sich das Sozialprestige des Berufs am unabwiesbarsten darin aus, dass die Erzieher/innen-Tätigkeit allgemein als unterbezahlt gilt. Das Gehalt richtet sich nach der Entgeltgruppe 6 und liegt bei ca. 1.900 bis 3.000 Euro brutto. Zudem ist im Kita-Bereich Teilzeitarbeit sehr verbreitet – nur 44 % der Erzieher/innen sind vollzeitlich tätig (OECD 2004: 33) –, und außerhalb des öffentlichen Dienstes der Kommunen wird häufig unter Tarif entlohnt. Derart ergeben sich vielfach problematische individuelle Einkommensverhältnisse, die z.B. eine angemessene Familienfinanzierung nicht zulassen. Darin liegt auch ein we-

sentlicher Grund für die Unterrepräsentanz von Männern im Erzieher-Beruf.

In den meisten anderen Fächern und Berufsfeldern geht es darum, Chancengleichheit für Frauen herzustellen. In einigen Berufsfeldern hingegen bestehen grundsätzlich andere Konstellationen. In der Grundschulpädagogik etwa gibt es ein deutliches Missverhältnis zwischen dem großen Frauenanteil an der Lehrerschaft einerseits und den männlich dominierten Besetzungen von Leitungspositionen andererseits. Ähnlich wie dort ist auch in der Frühpädagogik nicht die Unterrepräsentanz von Frauen als Problem zu notieren. Vielmehr besteht – darin z.B. dem Pflegebereich vergleichbar – eine Unterprivilegiertheit der Berufsrolle: hinsichtlich ihres sozialen Status und Prestiges, ihrer Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten. Auf diese problematische Verortung der frühpädagogischen Berufsrolle innerhalb des allgemeinen Berufssystems werden die Unterrepräsentanz von Männern und die Überrepräsentanz von Frauen zurückgeführt. Sie gelten aus pädagogischen Gründen als zu überwindende Umstände, da männliche Rollenvorbilder bereits in frühkindlichen Bildungssituationen präsent sein sollen.

Das frühpädagogische Berufsfeld war bislang dadurch gekennzeichnet, dass es nur geringe Karriereperspektiven bot. Bis in die 1970er und 80er Jahre gab es für aufstiegsorientierte Erzieherinnen die Karriereoption, als sog. Jugendleiterin Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik werden zu können (Ebert 1997: 25; vgl. Cloos/Hoffmann 2001). Dann setzte dort die vollständige Akademisierung des Lehrkörpers ein. Seither bestand als nahezu einzige verbliebene Aufstiegsmöglichkeit, die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu übernehmen.¹⁰ Im Ausnahmefall konnte daraus eine weitere berufliche Perspektive in der Leitungsebene eines Einrichtungsträgers entstehen.

Vor diesem Hintergrund galt die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Darauf wurde auch zurückgeführt, dass es eine vergleichsweise hohe Fluktuation aus dem Berufsfeld hinaus gibt. Diese hat die bildungsökonomisch problematische Folge, dass faktisch drei frühpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden müssen, um dauerhaft zwei für das Berufsfeld zu gewinnen. Rauschenbach (2006: 20) schätzt auf Grund von Mikrozensusdaten, dass – wenn man überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten Er-

¹⁰ Insgesamt sind dies ca. 45.000 Personen, von denen ca. 5 % ein Hochschulstudium absolviert haben. Knapp 30 % der Leitungskräfte – 13.500 Personen – führen so große Einrichtungen, dass sie vom Gruppendienst vollständig freigestellt sind; von ihnen verfügt bislang rund ein Viertel über einen akademischen Abschluss. (ABB 2008: 54f.)

zieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – nur noch 63 % dieser ausgebildeten Erzieher/innen im Berufsfeld tätig sind.

Übersicht 3: Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft unter Einbeziehung der ausbildungsniveauspezifischen Berufsverbleibsquoten

	Fachschule	Fachhochschule		Universität	
1	2	3	4	5	6
Kosten je Ausbildung vor Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten	€ 9.754	€ 10.992		€ 12.682	
Berufsverbleibsquoten*	65%	90%	83%	90%	83%
Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft in Folge unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten	€ 15.006	€ 12.213	€ 13.243	€ 14.091	€ 15.279

* Die Berufsverbleibsquoten beziehen sich auf empirisch ermittelte Werte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (Spalte 2) und für akademisch ausgebildete PädagogInnen, wobei unterschiedliche Untersuchungen auf die Werte 90 % (Spalte 3 und 5) bzw. 83 % (Spalte 4 und 6) kamen. Die der Tabelle zugrundeliegende Annahme lautet, dass sich das Berufsverbleibverhalten akademisierter FrühpädagogInnen demjenigen der AbsolventInnen anderer pädagogischer Studiengänge angleicht.

Quelle: Pasternack/Schildberg (2005: 53)

Gleichwohl gab (und gibt) es für Erzieher/innen eine Reihe von Weiterbildungsangeboten, so zum Fachwirt für Erziehungswesen oder Sozialarbeit, zur Betriebswirtin des Sozialwesens, zum Facherzieher für verhaltensauffällige Kinder oder zur Arbeitserzieherin. An einer akademischen Fortbildung Interessierte waren bislang auf das Studienfach Sozialpädagogik verwiesen. Insgesamt war und ist der Haupteinsatzbereich von Erzieher/innen – der vorschulische Sektor – durch eine sehr geringe Akademisierungsquote gekennzeichnet. Damit unterscheidet er sich von allen anderen pädagogischen Handlungsfeldern.¹¹ Mit einer langsamen, aber stetigen Veränderung dieser Situation ist durch die seit 2004 laufende Teilakademisierung der Frühpädagogik zu rechnen.

¹¹ Abseits des zu 100 % akademisierten Lehramtsbereiches weisen die anderen pädagogischen Handlungsfelder folgende Akademisierungsquoten auf: Jugendarbeit 43 %, Hilfen zur Erziehung 42 %, Jugendämter/-behörden 52 % und die Beratungsstellen 86 % (Rauschenbach 2006: 23).

Berufsrollenvielfalt

Der Erzieher/innen-Beruf ist in ein System frühpädagogischer Ausbildungen und Tätigkeiten eingeordnet, das sich nach dem Qualifizierungsniveau gliedern lässt. Es reicht von der Kindertagesmutter bzw. dem Kindertagesvater (vgl. Weiß et al. 2002) über beruflich qualifizierte Kinderpfleger/innen und SozialassistentInnen (vgl. Küls o.J.) sowie die Erzieher/innen mit postsekundärer Fachschulausbildung bis hin zur akademisierten frühpädagogischen Fachkraft (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Schnadt 2007; Balluseck 2008) (Übersicht 4).

Übersicht 4: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik

Ausbildungslevel	Ausbildende Einrichtungen	Abschluss, beruflicher Einsatz	Details	
Fortbildung	Volkshochschule, freier Bildungsträger	Zertifikat; Kindertagespflege	Ausbildungsumfang: 160 Stunden	
Sekundarstufe II: berufliche Erstausbildung	Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in; Zweitkraft in der Gruppenarbeit	447 Berufsfachschulen mit jährlich 8.200 AbsolventInnen (2008)	
Postsekundarbereich: berufliche Ausbildung	Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik	Staatliche anerkannte/r Erzieher/in (auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung)	423 Fachschulen/Fachakademien mit jährlich 16.600 AbsolventInnen (2007)	
Tertiärbereich: Frühpädagogik (auch: Elementarpädagogik, Frühkindliche Pädagogik, Kindheitswissenschaften)	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Zertifikat; Erzieher/in	berufsbegleitende Weiterbildung	fast 90 Angebote an ca. 70 Hochschulen
	Berufsakademie, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Bachelor; Erzieher/in, Einrichtungsleitung	6- bis 7-semestrige Studiengänge, auch als (berufsbegleitende) Weiterbildung	
	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Master; Einrichtungsleitung, Anleitungsfunktionen, Lehre und Forschung	viersemestrige Studiengänge	

Im Bereich der Kindertagesstätten, in dem 86 % aller ausgebildeten Erzieher/innen tätig sind, reicht das Tätigkeitsspektrum von der Zweitkraft

in einer Kindergruppe über die Gruppenleitung und die Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf bis hin zur Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit. Zugleich sind mit diesem Spektrum auch Überlappungen zu den nach unten und oben bestehenden qualifikatorischen Anschlussebenen markiert: Zweitkräfte sollten vorzugsweise beruflich Erstausgebildete – Kinderpflegerin z.B. – sein, während die Gruppenleitung üblicherweise von einer staatlich anerkannten Erzieherin wahrgenommen wird; Einrichtungsleitungen, vor allem solche mit Vollfreistellung, werden von den Trägern gern mit akademisiertem Personal besetzt – bislang mit AbsolventInnen der Sozialpädagogik, seit der Teilakademisierung der Frühpädagogik zunehmend mit studierten FrühpädagogInnen.

Darüber hinaus sind in der Frühpädagogik Berufsrollen außerhalb der Kindertageseinrichtungen anzutreffen: von fachlichen Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern und Lehrkräften an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik über Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in an einer Hochschule bis hin zur Professorin bzw. zum Professor mit – je nach Hochschultyp – differenzierter Gewichtung von Lehre und Forschung sowie entsprechend unterschiedlicher Reputation.

Qualifikationsabstufungen und geschlechtsspezifische Chancenverteilungen

Mit dem Wandel zur teilakademisierten Zone ist eine spannungsreiche Herausforderung zu bewältigen: Das frühpädagogische Berufsfeld soll einerseits für Männer attraktiviert werden, um eine ausgewogenere Geschlechtermischung herzustellen. Eine Erhöhung des Anteils von Männern in diesem Berufsfeld kann, ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau, für die Jahre ab 2008 festgestellt werden. Die Bundesregierung führt dies auf eigens durchgeführte Kampagnen zurück, durch die dem Thema auch in den Medien stärkere Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. BMFSFJ 2011; vgl. auch dass. 2010).

Andererseits soll die Professionalisierung den Frauen in diesem traditionell weiblich dominierten und zugleich unterprivilegierten Feld Karrierechancen eröffnen, die in männlich dominierten Feldern selbstverständlich sind. Hier liegt es nahe, dass sich ein Zielkonflikt ergibt:

- Indem der bislang weiblich dominierte Erzieher/innen-Beruf ein höheres Sozialprestige, verbesserte Bezahlung und interessante Auf-

stiegsoptionen erhält, wird er zugleich (und erwünschtermaßen) für Männer interessanter.

- Höherwertige Ausbildungen, dadurch gesteigertes Sozialprestige von Berufen und die damit entstehenden beruflichen Chancen werden aber tendenziell eher von Männern als von Frauen in die Wahrnehmung von Karriereoptionen umgemünzt.

Nach den Erfahrungen in anderen Berufsfeldern ist Professionalisierung typischerweise mit geschlechtsspezifischen Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozessen verbunden. Diese prägen selbst die Öffnung von zuvor für Frauen gänzlich verschlossenen Berufsfeldern für ebenjene. Wetterer (2002: 531f.) beschreibt das Muster am historischen Beispiel der Öffnung des Arztberufes für Frauen: Durch „professionsinterne Schließungsverfahren“ wurden die Ärztinnen „zu ‚weiblichen Ärzten für Frauen‘, zu einem Teil der Ärzteschaft, der sich durch eine besondere Klientel ebenso auszeichnet wie durch ... Ausgeschlossenheit von all den Teilbereichen der medizinischen Profession, die als prestigeträchtig und wissenschaftlich schwierig gelten und hohe Einkommenschancen“ eröffnen.

Dem Lebensmuster des bürgerlichen Mannes entsprechende Normen bestimmen die Professionskulturen. Sie führen dazu, dass sich Frauen durch subkutan wirksam werdende Mechanismen in Randfeldern oder weniger attraktiven Tätigkeiten konzentriert finden. In Entsprechung dazu werden sie von den zentralen Positionen mit professionsinternem Einfluss und professionsexterner Wirksamkeit ferngehalten.

Durchaus in Analogie zur Frühpädagogik ist hier das Beispiel der Geburtshilfe in Deutschland instruktiv: Die *praktische* Geburtshilfe verblieb im Zuge der schrittweisen Formalisierung der Hebammenausbildung vom 18. bis zum 20. Jahrhundert im Status einer nichtwissenschaftlichen Ausbildung (anders als in den meisten anderen europäischen Ländern, in denen Hebammen Ausbildungsprogramme durchlaufen, die den deutschen FH-Studiengängen vergleichbar sind). Die *wissenschaftliche* Geburtshilfe wird allein im Rahmen der oder als Appendix zur klinisch-akademischen Gynäkologie betrieben. Der Hebammenberuf ist nach wie vor eine weibliche Domäne, der Frauenarztberuf eine männliche: Die erste Berufung einer Frau auf eine Universitätsprofessur für Gynäkologie fand in Deutschland im Jahr 2000 statt (an der TU München).¹² Für den Hebammenberuf lässt sich von einer Art steckengebliebener Professionalisierung sprechen – wobei es inzwischen Ansätze gibt, analog zur Pflegewissenschaft zu einer „Hebammenwissenschaft“ zu gelangen: 2008 wurde die Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft gegründet und 2009

¹² Vgl. Loytved (2001); Sayn-Wittgenstein (2007).

an der FH Osnabrück die erste Professorin für dieses neue Fach berufen (vgl. FH Osnabrück 2009).

Es ist also festzuhalten: Typischerweise bewirkt Professionalisierung die Angleichung an eine Berufskultur, in der männliche Lebensentwürfe normsetzend wirken (Roloff 1992). Bezogen auf die Frühpädagogik liegt daher eines nahe: Ohne aktive Gegensteuerung muss erwartet werden, dass die Teilakademisierung der Frühpädagogik eine ‚nachholende‘ geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung erzeugt.¹³ Die historisch wirksam gewesene Unterscheidung, die „das akademische Expertenwissen dem einen und die Laienhaftigkeit dem anderen Geschlecht zuordnet“ (Wetterer 2002: 531), würde reproduziert – wenn auch in heutiger Zeit abgeschwächt. Entsprechend dem aus anderen (pädagogischen) Berufsfeldern bekannten Muster ergäbe sich dann: Die Leitungspositionen in den frühpädagogischen Einrichtungen sowie bei Einrichtungsträgern und die Professuren an Hochschulen werden in weit geringerem Maße von Frauen besetzt, als dies ihrem Anteil am gesamten Berufsfeld entspricht. Das Ziel, den Erzieherinnen Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt, das „Grundmuster ungleicher Verteilung der Lebenschancen“ reproduziert (Rabe-Kleberg/Rudolph 1991: 1).

Die gegenwärtig entstehenden Strukturen beinhalten zudem ein Element, das dieses Muster verfestigen dürfte (und durch das die Frühpädagogik sich von anderen pädagogischen Berufen unterscheidet): Während die Studiengänge für die verschiedenen schulischen Lehrämter an promotionsberechtigten Hochschulen konzentriert sind und nur ein Master-Abschluss zur vollen Berufsausübung berechtigt, entsteht im frühpädagogischen Bereich derzeit eine vielfältige Stufung der Qualifikationen. Neben die herkömmliche Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik treten Studiengänge an Berufsakademien (duale Ausbildung) und Fachhochschulen (beide nicht promotionsberechtigt), Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Diese sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie inhaltlichen Schwerpunktsetzungen: i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert (vgl. Pasternack 2008).

¹³ Marion Musiol (2009: 17), Studiengangsleiterin an der Hochschule Neubrandenburg: „Manchmal rufen Kindergärten bei mir an und fragen ganz offen, ob noch Männer unter den Absolventen sind – weil eine Führungsposition frei ist.“

Diese Stufung der Qualifikationen erfolgt entlang einer institutionell etablierten Verwissenschaftlichungskaskade, die sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen lässt: An den Fachschulen beträgt das wöchentliche Lehrdeputat der Dozierenden 26 Stunden, an Berufsakademien und Fachhochschulen 18 Stunden, an PHs 12 Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden. Entsprechend stehen den Lehrenden entweder keine, geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Diese führen zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre. Verwissenschaftlichung aber ist Bestandteil von Professionalisierung. Infolgedessen ergeben sich, je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution, unterschiedliche Professionalitätsgrade oder zumindest -profile.

Dies kann durchaus seine Berechtigung haben. Wenn das Tätigkeitspektrum im Berufsfeld durch Funktionsdifferenzierungen gekennzeichnet ist, mögen je spezifische Professionalitäten naheliegen. Doch führen Qualifikationsabstufungen immer dann, wenn sie auf entsprechende Funktionsdifferenzierungen im Tätigkeitsfeld treffen, auch zu Differenzierungen einer bisher vergleichsweise homogenen Berufsrolle, hier der Erzieherin bzw. des Erziehers.

Solche Berufsrolldifferenzierungen schlagen – ohne aktive Gegenstrategien – üblicherweise zu Ungunsten von Frauen aus: Durch das Wirksamwerden geschlechtsspezifischer Schließungsmechanismen besetzen Männer, die in das (nun attraktiver werdende) Berufsfeld eintreten und damit leichter als bisher verfügbar sind, überproportional dessen Führungspositionen. Soweit sich dieses Muster in der Frühpädagogik reproduzierte, würde das Anliegen konterkariert, einen traditionellen Frauenberuf für Frauen durch Aufstiegsoptionen zu attraktivieren. Stattdessen führte dann im Zusammenspiel mit geschlechtsspezifischen Schließungsmechanismen die gestufte Teilakademisierung zu einer geschlechtsspezifisch gestuften Professionalisierung im Berufsfeld. Daher besteht eine doppelte Herausforderung:

- Einerseits bedarf das Berufsfeld einer Entgeschlechtlichung. Nur so kann es sich vom überholten Bild der (als unprofessionell stereotypisierten) „Mütterlichkeit als Beruf“ emanzipieren und für Männer ebenso attraktiv werden wie für Frauen. Dies zielt auf die Überwindung von rollenzuschreibenden Geschlechterdifferenzierungen überhaupt.
- Andererseits bedarf es einer besonderen Geschlechtersensibilität: Nur so wird sich die Reproduktion einer Hierarchie des frühpädagogischen Feldes mit geschlechtsspezifischer Unwucht vermeiden lassen,

die durch die geschlechtsspezifischen Rekrutierungs- und Karriere-muster erzeugt würde, wie sie aus anderen Feldern bekannt sind.

Es handelt sich mithin um eine paradoxe Herausforderung: Die Geschlechterdifferenz ist (einstweilen) besonders zu thematisieren, um sie (dereinst) überflüssig zu machen (vgl. Wetterer 1997). Aus pädagogischen wie gleichstellungspolitischen Gründen müssen ebenso Männer für das Berufsfeld unterhalb der Leitungsebenen gewonnen werden, wie dies nicht zulasten der Aufstiegschancen für Frauen gehen darf. Die heute gegebene Aufgeklärtheit, wie sie durch empiriegesättigte Analysen und die einschlägige wissenschaftliche Debatte besteht, bietet einen Ansatzpunkt für eine Neuerung: In der Frühpädagogik ließen sich durch entsprechende Aufmerksamkeit und Interventionen Voraussetzungen schaffen, um erstmals eine zunächst geschlechtergerechte, im weiteren dann geschlechtsin-differente Professionalisierung zu gestalten.

Literatur

- Anthor, Ralph Christian (o.J.): „Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt“. Zur Berufsgeschichte der Erzieher, in: Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html> (27.12.2012).
- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld; auch unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (3.7.2008).
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen: Budrich.
- Balluseck, Hilde von (2009): Erzieher/in – Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung. Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung. URL: http://www.campus-berlin.de/fileadmin/_downloads/IHK-Berichte__Branchentrends/Erzieher_-_Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf (27.12.2012).
- Bauer, Jost (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen? In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 111-132.
- Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Behr, Karin (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Behr, Karin (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): Reform oder Ende der Erziehe-

- rinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 79-93.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Demographie konkret. Kommunale Familienpolitik neu gestalten. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin. URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Maennliche-Fachkraefte-in-Kitas_11.pdf (15.5.2013).
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Zahl der männlichen Erzieher Kitas von 2008 bis 2010 um ein Viertel gestiegen, Pressemitteilung vom 13.10.2011, URL <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=174880.html> (13.2.2012).
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“. URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (18.12.2009).
- Cloos, Peter/Hoffmann, Hilmar (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hilmar Hoffmann (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 51-96.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 77-90.
- Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen. In: Erziehen in der Risikogesellschaft (Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband). Weinheim/Basel: Beltz, 122-138.
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis, in: Renate Thiersch/ Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 143-155.
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 47-62.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept. In: Kindergarten heute 1/2004, 20-29.
- Eibeck, Bernhard (o.J.): PISA macht KITA neu. Zum Stand der Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary7359/PISA_macht_KITA_neu.pdf (28.4.2006).
- FH Osnabrück (2009): Erste Professorin für Hebammenwissenschaft. Pressemitteilung vom 11.12.2009. URL: <http://idw-online.de/pages/de/news348727> (11.12.2009).
- Fritsch, Tobias/Tom Oesch (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung; auch unter

- http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30351_3035_2_2.pdf (24.11.2009).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.) (2007): *Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München: Reinhardt.
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität*. In: Wassilios E.Fthenakis/Pamela Oberhuemer, (Hrsg.): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Weinheim: Beltz Verlag, 15-38.
- Kasten, Hartmut (²2008): *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Kasten, Hartmut (²2009): *4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): *Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 i.d.F. vom 27.01.1995, o.O. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf (15.5.2013)
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): *Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungbezogener Lernbereich*. Magdeburg. URL: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rrlfssozpaedgean.pdf> (22.12.2009).
- Küls, Holger (o.J.): *Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin*. In: Martin R. Textor (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html> (14.2.2007).
- Langenmayr, Margret (2005): *Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik*. In: *Kita spezial, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung“*, 39-45; auch unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html> (15.5.2013).
- Loytved, Christine (Hrsg.) (2001): *Von der Wehemutter zur Hebamme. Die Gründung von Hebammenschulen mit Blick auf ihren politischen Stellenwert und ihren praktischen Nutzen*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Maiwald, Annett (2006): *Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit*. In: *die hochschule 2/2006*, 157-178.
- MfBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): *Ahnen/Zöllner: Neuer Schub für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten durch bundesweit ersten berufsbegleitenden Fernstudiengang*. Pressemitteilung vom 4.11.2004. Mainz. URL: <http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=6025> (12.3.2006).
- Musiol, Marion (Interview) (2009): *„Die Zukunft gehört den Akademikern“*. In: *Mitbestimmung 7-8/2009*, 16-19.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nottebaum, Rudolf (2006): *Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule*. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge*

- zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 149-166.
- OECD (2004): OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany. Paris. URL: <http://oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> (14.12.2004).
- Pasternack, Peer (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008. In: *erzieherin-online*, 26.10.2008; URL: http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruhepaed.pdf (15.5.2013).
- Pasternack, Peer (2010): Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. In: *Das Hochschulwesen* 4-5/2010, 167-172.
- Pasternack, Peer/Schildberg, Arne (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: Dies./Ursula Rabe-Kleberg/Kathrin Bock-Famulla/Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*. Hrsg. von der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 9-133.
- Pasternack, Peer/Henning Schulze (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Wittenberg; auch unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (15.5.2013).
- Pasternack, Peer/Viola Strittmatter (2013): Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In: Peter Cloos/Sylvia Oehlmann/Maren Hundertmark (Hrsg.): *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 209-230.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Richard Auernheimer (Hrsg.): *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 15-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Frühkindliche Bildung und Professionalisierung, in: *Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten*. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.2.2005. URL: http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/sozial/basic/ad_vortraege.pdf, S. 4-8 (28.4.2006).
- Rabe-Kleberg, Ursula/Rudolph, Hedwig (1991): Schlüsselqualifikation und ‚weibliches Arbeitsvermögen‘. Frauen in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit. In: *Frauenforschung* 1-2/1991, 1-3.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: *Erziehungswissenschaft* 1/2005, 18-35.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 13-34.
- Rauschenbach, Thomas/Behr, Karin/Knauer, Detlef (1995): *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2009): Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertageseinrichtung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2009, 17-36.
- Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Angelika Wetterer (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 132-143.
- Sayn-Wittgenstein, Friederike zu (2007): Geburtshilfe neu denken. Bericht zur Situation und Zukunft des Hebammenwesens in Deutschland. Bern: Huber.
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003): Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin. 2. Dezember 2003. Berlin; auch unter: http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (12.4.2006).
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 47-77.
- VBE, Verband Bildung und Erziehung (2004): Auf den Anfang kommt es an! Positionen des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zur Elementarerziehung in Deutschland, Berlin, 28. Oktober 2004. URL: <http://www.vbe.de/uploads/media/041102abschlusspapier.pdf> (18.7.2006).
- Weiß, Karin/Stempinski, Susanne/Schumann, Marianne/Keimeleder, Lis (2002): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Wetterer, Angelika (1997): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Aylä Neusel. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag, 263-278.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK-Verlag.
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin. Hannover. URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (12.12.2007).