

Charis Förster
Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.)



Qualifikation in der Frühpädagogik

**Vor welchen Anforderungen stehen
Aus-, Fort- und Weiterbildung?**

HERDER

Qualifikation in der Frühpädagogik





FACHBUCH 2014

Herausgegeben im Auftrag des pfv
Fachverband für Kindheit und Bildung

Qualifikation in der Frühpädagogik

Charis Förster / Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.)

Qualifikation in der Frühpädagogik

Vor welchen Anforderungen stehen
Aus-, Fort- und Weiterbildung?



FREIBURG · BASEL · WIEN

Fragen, Anmerkungen, Wünsche und Kritik richten Sie bitte an:



Barbarossastraße 64
10781 Berlin
Telefon: +49 30 23639000
E-Mail: pfv@pfv.info

Die Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2014
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Christiane Hemmerich – Konzeption und Gestaltung, Tübingen
Redaktion: Susanne Lütticke
Innengestaltung: post scriptum, Emmendingen/Hinterzarten

Herstellung: Graspö CZ, Zlín
Printed in the Czech Republic

ISBN 978-3-451-32845-9

E-ISBN 978-3-451-81040-4

Inhalt

Einleitung	7
Charis Förster / Eva Hammes-Di Bernardo	
Qualifizierung – Standortbestimmung und Perspektiven	
Professionalisierung in der Frühpädagogik: Potenziale, Probleme, Perspektiven	12
Charis Förster	
Pädagogik der Kindheit studieren – Professionalität und Professionalisierung der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen	19
Werner Thole	
140 Jahre pfv – Blick auf ein bewegtes Feld der Frühpädagogik	29
Eva Hammes-Di Bernardo	
Quo vadis Professionalisierung?	
Diskurs unter Mitgliedern des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes von 1960 bis heute	37
Heribert Mörsberger	
Qualifizierung – die Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft	
»Was sollte eine gute Erzieherin/ein guter Erzieher können?«	
Woran die Kinder die Qualität der Aus- und Weiterbildung festmachen	46
Barbara Leitner	
Das Berufspraktikum der Fachschulausbildung als Erprobungsraum professioneller Identität – Entwicklung von Kompetenzen professionellen Verstehens im Bezug von Praxis und Theorie	56
Kerstin Weike-Bierbüsse / Susanne Henze-Schröder	
Kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität	64
Anika Göbel / Peter Cloos	

Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte	73
Klaus Fröhlich-Gildhoff / Dörte Weltzien / Nicole Kirstein / Katharina Rauh / Stefanie Pietsch	
Wie begreifen Erzieherinnen und Erzieher ihren pädagogischen Auftrag? Erste Eindrücke einer cross-nationalen Videostudie	90
Katja Gramelt	
 Qualifizierung – eine Aufgabe in der Weiterbildung	
Stillstand oder Innovation? Anmerkungen zur frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft	102
Angelika Diller	
Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen – Einblicke in die Arbeitsweisen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)	113
Anke König	
Seiteneinstiege in die Ausbildung und in den Beruf	121
Detlef Diskowski	
Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	133
Pamela Oberhuemer	
 Anhang	
pfv: Selbstverständnis – Ziele – Aufgabenfelder	154
Verzeichnis der Autorinnen, Autoren und Herausgeberinnen	157

Einleitung

Unbestritten liegt das Fundament der zukünftigen Bildungskarrieren unserer Kinder in den ersten Lebensjahren. Wie der gesetzlich verbürgte Anspruch jedes Kindes auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung muss auch der Anspruch, diese Kinder für das Lernen zu begeistern, selbstverständlich werden. Doch ausschlaggebend dafür sind eine gute Qualität der Bildungsangebote und der Zugang aller Kinder zu **vielfältigen** Lerninhalten. Eine Schlüsselrolle spielt hierbei das pädagogische Personal. Die verändernden und sich weiterhin wandelnden gesellschaftlichen Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte als Bildungsbegleiter der Kinder setzen ein koordiniertes Gesamtkonzept für eine angemessene Aus-, Weiter- und Fortbildung auf verschiedenen Ausbildungsebenen voraus.

Denn das pädagogische Personal braucht alle gebotene Unterstützung, um seiner Rolle in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in den Tageseinrichtungen bestmöglich gerecht werden zu können. Nach Jahren der Verunsicherung und des Aufruhrs, der Suche nach Lösungsansätzen durch Neustrukturierung der praxisorientierten Fachschulausbildung, der Akademisierung, und der immer wieder neu definierten Weiterqualifizierung machen neue Aspekte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Professionalisierung notwendig: Dazu gehören die Erweiterung des Rechtsanspruchs auf die Gruppe der Kinder ab dem ersten Lebensjahr, die Konsequenzen des demografischen Wandels für die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte, ein regional teilweise

bereits nachhaltig erlebter Fachkräftemangel, andere Erwartungen an Bildung und Erziehung von Kindern durch veränderte gesellschaftliche Zusammenhänge und Globalisierung, neue wissenschaftliche Erkenntnisse – um hier nur einige Aspekte zu nennen.

Die öffentliche Diskussion vor allem in der »Nach-PISA-Zeit« hat zu vielfältigen und bedauerlicherweise oftmals unkoordinierten Reformbestrebungen in der Pädagogik der frühen Kindheit geführt. Doch nachdem der Aufruf »Auf den Anfang kommt es an!« das Feld in Bewegung gebracht hat, gilt es jetzt, lösungsorientierte Fragen bezüglich der Anforderungen an die Quantität und Qualität des pädagogischen Personals und seine Qualifikation zu stellen.

Seiner Tradition treu bleibend, hat der Pestalozzi-Fröbel-Verband sich im September 2013 anlässlich seiner jährlichen Bundesfachtagung intensiv mit einigen dieser Aspekte auseinandergesetzt. Auf die Frage »Quo vadis Professionalisierung?« haben Fachleute aus verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Blickwinkeln einen Versuch gewagt, den Richtungsschwenk der Qualifizierung und Professionalisierung in der Frühpädagogik zu kommentieren und Lösungen zu definieren. Diese und weitere Beiträge sind im vorliegenden Fachbuch zusammengestellt. Allen Autorinnen und Autoren sei dafür herzlich gedankt. Unser Dank gilt ebenso den Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, die zuverlässig und kompetent die Herausgabe des Buches unterstützt haben.

Qualifizierung – Standortbestimmung und Perspektiven

Den Einstieg macht pfv-Vorstandsmitglied **Charis Förster** mit ihrem Beitrag zur **Professionalisierung in der Frühpädagogik: Potenziale, Probleme, Perspektiven**. Sie zeigt auf, dass die Professionalisierung in der Frühpädagogik seit Beginn des neuen Jahrtausends durch eine große Dynamik, vielfältige Entwicklungen, große Veränderungen und Herausforderungen geprägt ist und leitet fachliche und gesellschaftspolitische Perspektiven für die Frühpädagogik ab.

Werner Thole analysiert im Anschluss unter dem Aspekt **Pädagogik der Kindheit studieren – Professionalität und Professionalisierung der Pädagogik in Kindertageseinrichtungen** die Professionalisierung am Beispiel der Etablierung und Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge. Aufgrund empirischer Belege, die insbesondere Bezüge zum Qualifikationsniveau hergestellt haben, schlägt er für die Weiterentwicklung und Implementierung vor, sowohl sozial- wie grundschulpädagogische Verknüpfungen aufzunehmen.

Mit **140 Jahre pfv – Blick auf ein bewegtes Feld der Frühpädagogik** zeigt **Eva Hammes-Di Bernardo**, seit 2004 Vorsitzende des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, auf, wie der Verband in seiner 140-jährigen Geschichte mit den Fragen der Professionalisierung der Fachkräfte und damit verbunden deren gesellschaftlicher Anerkennung umgegangen ist. Sowohl in den jeweils nach historischer Periode postulierten Thesen als auch aus den Themen der Fachtagungen und Jahrbücher lässt sich klar nachvollziehen, dass der **pfv** diesen Themenschwerpunkt immer und immer wieder in den Mittelpunkt seiner fachlichen Überlegungen und Diskussionen gestellt hat.

Ergänzt wird dieser historische Aufriss durch den Beitrag von **Heribert Mörsberger**, der als langjähriges Mitglied in seinem Beitrag **Quo vadis Professionalisierung?** einen weiten Blick auf den Diskurs zum Thema Professionalisierung unter den Mitgliedern des **pfv** von 1960 bis heute spannt.

Qualifizierung – die Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft

Den Einstieg in das zweite Hauptkapitel bildet die (partielle) Mitschrift der einführenden und berührenden Tondokumentation von **Babara Leitner**, in der sich 38 Mädchen und Jungen zu der Frage **Was sollte eine gute Erzieherin/ ein guter Erzieher können?** äußern. Dabei erinnert sich die Autorin auch immer wieder an die eigene Kindergartenzeit.

Die **Entwicklung von Kompetenzen professionellen Verstehens im Bezug von Praxis und Theorie – das Berufspraktikum der Fachschulausbildung als Erprobungsraum professioneller Identität** ist das Thema von **Kerstin Weike-Bierbüsse** und **Susanne Henze-Schröder**. Den leitenden Fragen »Welche praktischen Kompetenzen sind für eine pädagogische Fachkraft zentral und wie können diese durch die Ausbildung und das Studium gefördert werden?« wird anhand der Praxisausbildung des Fröbelseminars nachgegangen.

Sowohl in dem Beitrag **Kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität** von **Anika Göbel** und **Peter Cloos** als auch bei der Frage nach den **Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte** von **Klaus Fröhlich-Gildhoff**, **Dörte Weltzien**, **Nicole Kirstein**, **Katharina Rauh** und **Stefanie Pietsch** steht die professionelle Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt. Göbel und Cloos zeigen auf, dass die pädagogische Fallarbeit eine notwendige Voraussetzung ist, um reflexive Deutungs- und Diagnosekompetenzen zu unterstützen. Gleichzeitige weisen sie darauf hin, dass diese Kernaktivität im Rahmen der pädagogischen Praxis durch eine Vielzahl von Herausforderungen und Unsicherheiten geprägt ist. Exemplarisch wird der Grundgedanke der kindheitspädagogischen Fallarbeit dargestellt. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Rauh und Pietsch stellen anhand ihrer bisherigen Studien Kernkompetenzen zusammen, die für die professionelle Tätigkeit im Bereich der Frühpädagogik zentral sind. Exemplarische Übungsmaterialien präzisieren in diesem Rahmen die theoretischen Annahmen.

Mit ihrer Projektskizze [Wie begreifen Erzieherinnen und Erzieher ihren pädagogischen Auftrag – erste Eindrücke einer cross-nationalen Videostudie](#) erlaubt uns [Katja Gramelt](#) einen ersten Einblick in die vergleichende Untersuchung der Professionalisierung und deren Wahrnehmung in deutschen und türkischen Fachkräfte-Teams. In der Bewältigung des pädagogischen Alltags greifen Erzieherinnen und Erzieher weniger auf das in der (akademischen) Ausbildung erlernte Fachwissen und mehr auf situationsanalytische und erfahrungsbasierte Deutungs- und Handlungsmuster zurück. Eines der Ziele der akademisierten Ausbildung ist es jedoch, die pädagogischen Fachkräfte auch zu einer wissenschaftlich-reflexiven Sichtweise zu führen. Das hier beschriebene Forschungsprojekt »EfilKi« = »ErzieherInnen filmen Kita-Alltag« bzw. »Educators film (everyday life) in kindergarten« setzt an eben diesem Punkt an.

Qualifizierung – eine Aufgabe in der Weiterbildung

Den Einstieg in das dritte Hauptkapitel macht [Angelika Diller](#) mit ihrem Beitrag [Stillstand oder Innovation? – Anmerkungen zur frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft](#). Rückblickend auf eine langjährige Erfahrung im Bereich der professionellen Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte erlaubt die Autorin uns in die Vielfalt der Thematik unter den Aspekten »Systematik – Angebotsqualität – Kompetenzorientierung – Europäische Direktiven« einzutauchen. Ihre beeindruckend reiche Zusammenstellung beschließt sie mit der Feststellung: »Stillstand bedeutet Rückschritt« und regt eine systemimmanente Umsetzung unter der vorrangigen Berücksichtigung aller Fakten in der Fachöffentlichkeit an.

Die verantwortliche Projektleiterin, [Anke König](#), gewährt in ihrem Beitrag [Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen](#) einen Einblick in die Arbeitsweisen der

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Sie hebt noch einmal hervor, dass kein anderer Bildungsbereich sich in den letzten Jahren so stark verändert hat wie der Kindergarten bzw. der Elementarbereich – einer der primären Gründe für die Einrichtung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die Initiative setzt sich auf der analytischen ebenso wie auf der beratenden Ebene mit allen Bereichen auseinander, die die Frühpädagogik tangieren – von Fragen des inhaltlichen Arbeitens und der Bildungsbereiche bis hin zur Aus- und Weiterbildung, der Inklusion und der Zusammenarbeit mit Eltern.

Kritisch hinterfragt [Detlef Diskowski](#) mit seinem Beitrag [Seiteneinstiege in die Ausbildung und in den Beruf](#) die aktuelle Debatte zu den »Seiteneinsteigern« im Bereich der frühkindlichen Pädagogik, die nach seiner Einschätzung von vielen Missverständnissen geprägt ist. Ihm zufolge sind keineswegs für alle Schritte zur Öffnung des Berufsfeldes für Seiteneinsteiger Veränderungen der Ausbildungsordnungen der Fach-Hoch-Schulen oder Abstimmungen in der KMK erforderlich. In seiner synoptischen Darstellung der Thematik stellt er einige Lösungsansätze vor, die aber keineswegs den Anspruch erheben, alle Fragen zu beantworten oder alle Probleme zu lösen – vielmehr sollen sie zum gemeinsamen Nachdenken anregen.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag [Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich](#) von [Pamela Oberhuesmer](#). Als unbestrittene Kennerin der internationalen Szene im Bereich der frühkindlichen Pädagogik stellt die Autorin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und den Ländern Dänemark, England, Italien, Slowenien, Schweden und Ungarn heraus und widmet sich dabei insbesondere den Themen Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht, Anrechnungsverfahren und berufliche Aufstiegschancen sowie den Inhalten der Fort- und Weiterbildungen.

Charis Förster

Eva Hammes-Di Bernardo

Der eine wartet, dass die Zeit sich wandelt, der andere packt sie kräftig an und handelt.

Dante Alighieri

Qualifizierung – Standortbestimmung und Perspektiven

Professionalisierung in der Frühpädagogik: Potenziale, Probleme, Perspektiven

Charis Förster

Seit Beginn des neuen Jahrtausends hat die frühe (institutionelle) Bildung, Betreuung und Erziehung eine besondere Aufmerksamkeit erfahren. Dies ist zum einen auf die von der OECD initiierten PISA-Studien zurückzuführen, die einen wesentlichen Impuls für die künftigen Veränderungen und Reformbewegungen gesetzt haben. Zum anderen gab es gesamtgesellschaftliche und politische Entwicklungen, die diese Prozesse begünstigt haben.

Der folgende Beitrag wird anhand von zwei Themenfeldern strukturiert:

1. Potenziale: Dabei werden einige zentrale Meilensteine der Professionalisierung innerhalb der Frühpädagogik in Deutschland zusammengefasst, die in den letzten 10 bis 15 Jahren besondere Bedeutung hatten. Hier werden vor allem Ereignisse herausgegriffen, durch die große bildungsrelevante Veränderungen angestoßen wurden.
2. Probleme – Perspektiven – Herausforderungen: Keine Entwicklung und keine Veränderung vollzieht sich problemlos, insbesondere wenn sie schnell und auf vielen Ebenen erfolgt. Einige der Herausforderungen, die sich in den vergangenen Jahren gezeigt haben, werden hier exemplarisch dargestellt. Aus diesen Überlegungen ergeben sich weitere mögliche Entwicklungsstränge in der multiprofessionellen Frühpädagogik.

Da diese beiden Themenfelder wiederum eine Menge an Einzelereignissen und spezifischen Themen integrieren, werden diese entsprechend der beteiligten Akteure nochmals in drei Bereiche untergliedert – politisch, fachlich und gesellschaftlich. Die Sicht der Eltern und Kinder wird dabei dem gesellschaftlichen Bereich zugeordnet.

Anstöße der aktuellen Professionalisierung in der Frühpädagogik

Die Frühpädagogik hat sich in den letzten beiden Dekaden mit einer ausgesprochen großen Dynamik entwickelt, die ohne die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland während der 1990er Jahre kaum denkbar gewesen wäre. Doch trotz der Chancen, die die politische Wende 1989

auch für den Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung bot, blieb das Zusammenwachsen zweier unterschiedlicher politischer und auch institutioneller Systeme zunächst ohne nachhaltige Konsequenzen, die sich grundsätzlich in der professionellen Tätigkeit niedergeschlagen hätten (Aktionsrat Bildung 2011). Umso erstaunlicher sind die Initiativen, die Anfang des neuen Jahrtausends quasi über Nacht als Reaktion auf die Ergebnisse

der ersten Pisa-Studie angestoßen wurden und die mit einer großen Dynamik den Bereich der frühen institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung tangierten.

Als im Dezember 2001 die Ergebnisse der ersten Pisa-Studien veröffentlicht wurden, lösten diese eine mittlere sozial- und bildungspolitische Krise aus. Die Schulleistungen der 15-Jährigen in Deutschland stellten sich im europäischen Vergleich als so ernüchternd heraus, dass die 16 Kultusminister sofort in Aktion traten. Auf der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) wurden bei ihrer Sitzung Anfang Dezember 2001 sieben Handlungsfelder identifiziert, in denen ein dringender und großer Veränderungsbedarf bestand. Diese umfassten auch den Bereich des Kindergartens, insbesondere hier die Sprachkompetenz, aber auch naheliegendere Handlungsfelder wie die Verbesserung der Lehrerbildung und der Unterrichtsqualität. Einige der Handlungsfelder, die die Ergebnisse der Pisa-Studie nahelegten, waren eher Querschnittsaufgaben wie zum Beispiel Migration oder Armut.

Potenziale

Politische Potenziale

Anfang des neuen Jahrtausends gab es einige politische Entscheidungen, gesetzliche Neuerungen und Initiativen, die für den Bereich des Kindergartens Veränderungen nachhaltig anstoßen sollten. Insbesondere die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) legten Beschlüsse vor, die die fachschulische und die hochschulische Ausbildung betrafen. Für den Bereich der Frühpädagogik besonders relevant sind die Empfehlungen zur Regelung der Anerkennung von Leistungen, Kenntnissen und Fähigkeiten für ein Hochschulstudium, die außerhalb der Hochschule erworben wurden (2002, 2008).

Diese Beschlüsse brachten eine enorme Flexibilisierung mit sich, und das zu einem Zeitpunkt, bevor der erste neue einschlägige Studiengang für

den Bereich Frühpädagogik an den Start ging. Der Beschluss von 2002 regelte zuerst einmal lediglich, in welcher Weise Leistungen außerhalb des Studiums anrechenbar sind. Dieser Beschluss wurde dann im Jahr 2008 erweitert, indem auch die Möglichkeit der Anerkennung äquivalenter Leistungen in Europa zusammengefasst wurde. Diese bilden die Grundlage für die Anerkennungspraxis an den Hochschulen bis heute. Bis zu 50 Prozent der Studienleistungen und Kompetenzen können durch die Hochschule anerkannt werden.

Diese Beschlüsse hatten wesentliches Potenzial in Bezug auf die vertikale Durchlässigkeit innerhalb der Ausbildung und des Studiums. Sie boten darüber hinaus vielfache Möglichkeiten des Austauschs zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen – waren also auf die Qualifizierung bereits ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher fokussiert. An manchen Standorten wurden gemeinsame Ausbildungs- und Studienangebote von Fach- und Hochschule, beispielsweise in Form dualer Studiengänge, entwickelt.

Etwa zeitgleich gab es weitere Initiativen, die insbesondere die Anerkennung internationaler Abschlüsse systematisch unterstützen sollten. Dazu zählt der Bologna-Prozess (Aktionsrat Bildung 2012). Die Hochschulen befanden sich nun in einem großen Umstrukturierungsprozess, der unter anderem mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen verbunden war. Für die Einführung und Etablierung frühpädagogischer Studiengänge an Hochschulen erwies sich dieser Prozess als günstig.

Der Kopenhagen-Prozess, der ebenfalls 2002 angestoßen wurde, hatte zum Ziel, die beruflichen Abschlüsse innerhalb Europas vergleichbar und damit anrechenbar mittels der Beschreibung erworbener Kompetenzen zu machen (BMBF 2002). Damit verbunden war eine Aufwertung der beruflichen Qualifikation im Verhältnis zum Hochschulstudium. Die Ergebnisse des in Kopenhagen angestoßenen Prozesses finden sich im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR 2008) wieder.

Im Jahr 2011 wurde schließlich der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) veröffentlicht, in dem beispielsweise die fachschulische und die hochschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern als äquivalent charakterisiert wurden und beide Abschlüsse seitdem auf Niveau 6 eingestuft sind.

Im Jahr 2009 unterstützte die KMK den Zugang für beruflich Qualifizierte für ein Hochschulstudium, indem Absolventen der Fachschulen gleichzeitig der Hochschulzugang ermöglicht wurde. Damit konnten fortan Absolventen der sozialpädagogischen Fachschulen ein einschlägiges Studium der Frühpädagogik anschließen, auch ohne Hochschulreife.

In einer selten dagewesenen politischen Schnelligkeit und Einigkeit erfolgten gesetzliche Änderungen im Bereich der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern:

Im Jahr 2005 wurde der Rechtsanspruch auf institutionelle Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder ab drei Jahren (SGV VIII § 24; TAG 2005) gegeben. 2013 wurde dieser Anspruch im Kinderförderungsgesetz (KiföG) auf Kinder mit vollendetem ersten Lebensjahr ausgedehnt. Diese Initiativen sind zu begrüßen, da Kinder nun im Fokus der politischen, fachlichen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit standen, wie es kaum vorher der Fall gewesen war.

Diese verschiedenen politischen Impulse waren darüber hinaus von großer Tragweite, da sie auch die Entwicklung einschlägiger Studiengänge an den Hochschulen und verschiedene spezifische Forschungsprojekte förderten.

Zusätzlich begünstigte der im Jahr 2004 erschienene OECD-Bericht »Bildung auf einen Blick« diese Entwicklung. Darin wurde Deutschland im europäischen Vergleich ein unzureichendes Ausbildungsniveau für die institutionelle Betreuung und Erziehung attestiert. Im selben Jahr startete an der Alice-Solomon-Hochschule der erste neue Bachelor-Studiengang »Erziehung und Bildung im Kindesalter«, der im Jahr 2000 noch von der Bund-

Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung abgelehnt worden war. Dieser Studiengang war beispielgebend für Entwicklungen vor allem an den ehemaligen Fachhochschulen.

In Folge wurden vielfach Hochschulen durch die Politik angeregt, in manchen Fällen gedrängt, einen entsprechenden Studiengang anzubieten. Inzwischen gibt es in jedem deutschen Bundesland mindestens einen dieser Studiengänge, die meisten davon an (Fach-)Hochschulen. Deutschlandweit existieren inzwischen mehr als 90 Bachelor-Studiengänge – etwa die Hälfte sieht ein Teilzeitstudium bzw. ein berufsintegriertes Studium vor. Darüber hinaus werden etwa 15 Master-Studiengänge angeboten, Tendenz steigend. Es handelt sich also um ein Feld mit einem ungeheuren Potenzial – mit vielfältigen neuen Ideen und Spezialisierungsmöglichkeiten. Diese vorläufige Betrachtungsweise berücksichtigt vor allem, dass es bis dahin nur wenige einschlägige Studiengänge gab, die insbesondere

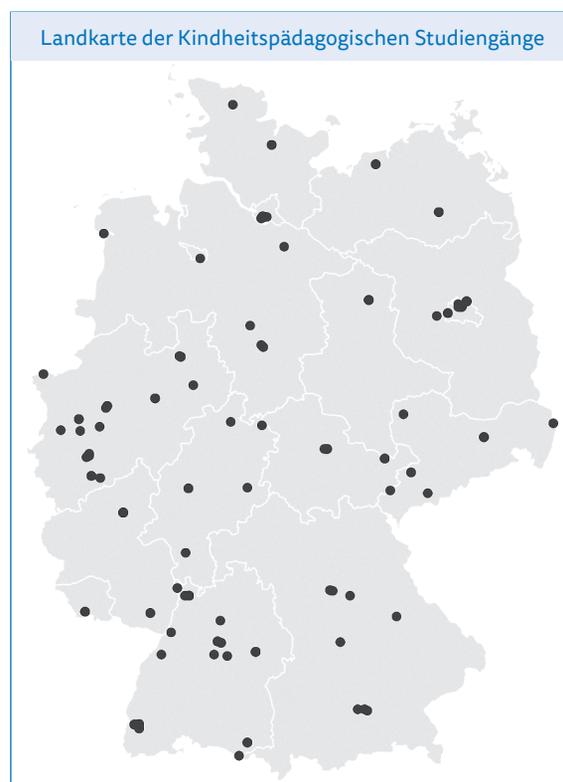


Abbildung 1: Frühpädagogische Studiengänge in Deutschland (Quelle: www.weiterbildungsinitiative.de)

durch die Reformbewegungen in den 1970er Jahren entstanden sind.

Frühzeitig wurde im Zusammenhang mit der großen Vielfalt und Heterogenität der Studiengänge jedoch auch auf eine beunruhigende Beliebtheit der spezifischen Studieninhalte hingewiesen. Daraufhin wurden beispielsweise Kerncurricula als Orientierungsrahmen erarbeitet – zum Beispiel innerhalb der Projekte »Profis für Kitas« (2005) oder durch die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Fachliche Potenziale

Mit den bereits beschriebenen politisch initiierten Beschlüssen und Aktivitäten war gleichzeitig eine intensive fachliche Auseinandersetzung verbunden. Dabei waren die vieldiskutierten Ideen größtenteils nicht wirklich neu – bereits in der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren waren viele wegweisende Ideen initiiert und umgesetzt worden. Insbesondere stand damals die kognitive Förderung von Kindern im Fokus, die als besondere Chance der frühen Jahre wahrgenommen wurde. Es gab in dieser Zeit auch Bemühungen, die Qualifika-

tion pädagogischer Fachkräfte zusätzlich auf Hochschulniveau anzubieten, zum Beispiel 1978 an der Freien Universität Berlin. Allerdings blieb zumindest dieser Punkt ohne nachhaltige Konsequenzen für die Ausdehnung des Angebotes in den folgenden 25 Jahren.

Darüber hinaus gab es zu Beginn des neuen Jahrtausends eine Vielzahl an Programmen und Initiativen, die mit der Perspektive auf die kindliche Förderung entwickelt und durchgeführt wurden. In vielen Fällen wurden sie letztlich verpflichtend für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Kitas. Vielfach waren Fachkräfte zeitlich herausgefordert, sehr viel wurde in Fort- und Weiterbildung investiert. In Westdeutschland wurden gleichzeitig die Betreuungsplätze ausgebaut. Die Dynamik im fachlichen Kontext war unglaublich – zumindest in der Außenwirkung. In die frühen Jahre sollte investiert werden, damit Deutschland im europäischen Vergleich schulischer Kompetenzen (!) nicht mehr abgeschlagen auf den hinteren Plätzen stand.

Themen, die bereits früher fachpolitisch mit eher mäßigem Erfolg gefordert wurden, waren zumindest in der politischen Forderung und im fach-



Abbildung 2: Fachliche Potenziale

lichen Diskurs ungleich leichter anzustoßen. Vielfach wurden Anregungen aus anderen Ländern übernommen und adaptiert. Einige dieser Potenziale sind in Abbildung 2 zusammengefasst. Zweifellos standen vor allem Überlegungen zu einer qualitativ guten, professionellen Arbeit in der Kita im Vordergrund. Diese wurden verstärkt aufgegriffen und fachlich kontrovers diskutiert, obwohl sie schon systematisch in den 1990er Jahren von einigen thematisiert worden waren (NQI, Tietze 1998; Tietze/Förster 2005). Qualität war vor allem mit Bildungsaspekten verbunden, Betreuung und Erziehung rückten deutlich in den Hintergrund. Zusätzlich wurden deutschlandweit professionstheoretische Debatten geführt (Thole; Rabe-Kleberg; Nentwig-Gesemann; Cloos) und Anregungen aus dem europäischen Ausland geprüft (Oberhuemer 2012; Oberhuemer/Schreyer 2010).

Darüber hinaus stieg die Anzahl der frühpädagogischen Tagungen und Veröffentlichungen. Die große Dynamik im fachlichen Diskurs wurde auch durch die Vielzahl und das Engagement einschlägiger Stiftungen, neuer Arbeitsgruppen (z. B. BAG-BEK), des Studiengangstags (PdK) und anderer Institutionen (WIFF) deutlich – der pfv hatte Konkurrenz bekommen.

Gesellschaftliche Potenziale

Zentral für diese Entwicklung war auf gesellschaftlicher Seite, dass ein verstärktes Bewusstsein und größere Aufmerksamkeit für die frühen Jahre angestoßen wurden. Zunehmend wurde das Thema »Frühkindliche Bildung« in den Medien aufgegriffen und so eine breite Öffentlichkeit dafür sensibilisiert. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie schien nicht nur eine kompromissbelastete Lösung zu sein, die frühe institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung schien sich auch zunehmend für die Kinder zu lohnen. Die Erwartungen von Eltern waren nicht nur auf flexible Öffnungszeiten ausgerichtet, sondern zunehmend wurden auch hochwertige Förderangebote eingefordert. Kitas nutzten diese Anfragen auch verstärkt, um neue Kooperati-

onen mit regionalen Anbietern im Bereich der frühen Kindheit aufzubauen. Vielfach fanden diese Vernetzungen und Kooperationen auch monetäre Unterstützung von kommunaler oder privatwirtschaftlicher Seite.

Probleme – Perspektiven – Herausforderungen

Die vielfältigen Veränderungen, die in sehr kurzer Zeit realisiert wurden, blieben nicht ohne zum Teil weitreichende, problematische Herausforderungen. Im Folgenden werden einige Bereiche exemplarisch herausgegriffen. Sicherlich bietet gerade diese problemfokussierte Sichtweise auf Professionalisierung vielfältige Anknüpfungspunkte zu kontroversen Diskussionen und nachfolgenden Handlungsalternativen.

Der Ausbau der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung stößt gravierend an quantitative und qualitative Grenzen. Nicht nur Kitas wurden ausgebaut, auch die Kapazität an

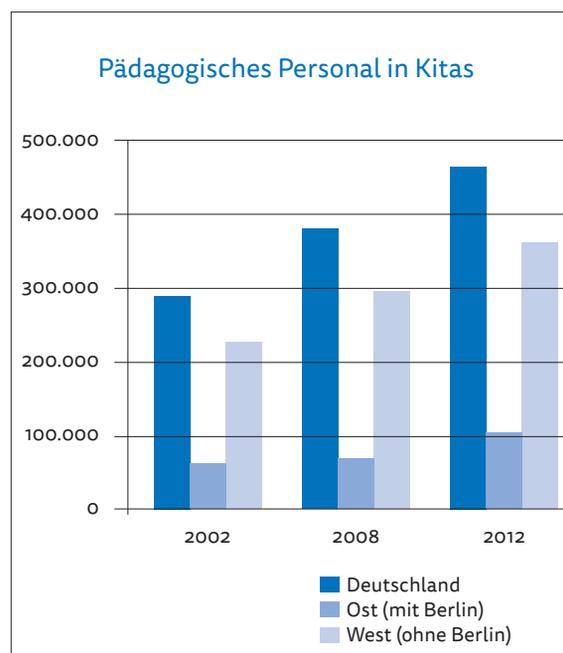


Abbildung 3: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen. (Daten: Bertelsmannstiftung 2013)