

Kindergärtnerin – Erzieherin – Kindheitspädagogin. Zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland

Sigrid Ebert

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag skizziert die Geschichte des Erzieherinnenberufs vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses. Seit den Anfängen der familienergänzenden institutionellen Kindertagesbetreuung gilt die Sorge um Kleinkinder als eine genuin weibliche Tätigkeit. Impulse der Fröbelpädagogik zur Professionalisierung dieses Berufsfelds, die von der bürgerlichen Frauenbewegung aufgegriffen wurden, scheiterten bereits vor rund einhundert Jahren auf der Reichsschulkonferenz. In der Folge wurden mehrere Chancen verpasst, die frühkindliche Betreuung und Bildung aufzuwerten und systematisch im Bildungssystem zu verankern. Dies schließt auch jüngste Versuche ein, die Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte neu zu definieren und entsprechend zu taxieren.

Schlagerworte: Frühpädagogik, Erzieherberuf und Erzieherausbildung, Geschlechtsstereotype, Professionalisierung

Kindergarten teacher – educator – childhood pedagogue.

The century-old problem of early childhood educators in Germany

Abstract

Taking into account the current debate about professionalization, this article provides an historical overview of the job profile of (female) educators (in Germany). Since the beginnings of institutional childcare, looking after young children has been considered a task for women. Although Froebel's philosophy to enhance professionalization in the field of early childhood education and care was adopted by the bourgeois women's movement, it already failed one hundred years ago at the school conference of the German Reich. Since then various opportunities have been missed to strengthen the field of early childhood education and care and to systematically make it an integral part of the education system – including the most recent efforts which aimed to redefine and reestimate qualification requirements and tasks of staff working in early childhood education and care.

Keywords: Pedagogy for early childhood, (preschool) educator, vocational training of educators, gender stereotypes, professionalization

1 Einführung

In aktuellen Diskursen zur Lage des Erzieherinnenberufs werden Organisationsgrad, Arbeitsbedingungen und nicht zuletzt die mangelnde Wertschätzung der frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsarbeit kritisiert (*Aktionsrat Bildung* 2012; *BMFSFJ* 2014; *Bundesjugendkuratorium* 2008). Die Zukunftsfähigkeit des „Kindergartens“ wird davon abhängen, ob es gelingt, den als „Frauenberuf“ stigmatisierten Beruf der Erzieherinnen und Erzieher aus seinen historisch und gesellschaftspolitisch bedingten, geschlechtlich konnotierten Zuschreibungen zu befreien.

Als soziale Konstruktion ist der Beruf eng mit den Zielen der bürgerlichen Frauenbewegung im 19. Jahrhundert verknüpft. So diente das Argument, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts und ihrer sozialen Erfahrungen im privaten Raum der Familie besonders geeignet wären, sich fürsorgerisch um die Armen – darunter vor allem Frauen und Kinder – zu kümmern, den Frauen als Strategie, soziale Arbeit, höhere Bildung und standesgemäße Erwerbsmöglichkeiten für sich zu erobern (*Allen* 2000; *Bock* 2000; *Reyer* 1987). Heute zählt der Erzieherinnenberuf zu den so genannten personenbezogenen Dienstleistungsberufen, die überwiegend von Frauen in den Bereichen Gesundheit, Pflege und Erziehung ausgeübt werden. Gemeinsam ist diesen Berufen, dass es sich um Dienstleistungen handelt, die in der Regel auch im Privathaushalt von Frauen erbracht werden, weshalb bis heute gemeinhin angenommen wird, dass Frauen für diese Berufe in besonderer Weise geeignet sind (*Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* 1990; *Ebert* 1996). Die Stimmigkeit einer solchen Behauptung wird in der Regel nicht nur an den Arbeitsformen und Arbeitsinhalten festgemacht, sondern vor allem an einem besonderen – geschlechtsspezifischen – Arbeitsvermögen, das dem „Wesen“ der Frau entspreche. Solche – auf einem binären „Geschlechtscharakter“ basierenden – Plausibilitätsannahmen bestimmen noch heute Struktur und Organisationsgrad des Berufs.

2 Ein Rückblick auf die Anfänge der Frauenberufsbewegung

Die Geschichte des Erzieherinnenberufs ist gleichzeitig Kultur- und Gendergeschichte. Und sie ist aufs Engste verbunden mit der Geschichte des Kindergartens in Deutschland. Die Rechte der Frauen auf Erwerbstätigkeit, Bildung und Gleichstellung waren zentrale Themen der organisierten Frauenbewegung im 19. Jahrhundert, wobei eine Gleichstellung mit dem Mann vor allem in moralischer, politischer und kultureller Hinsicht erreicht werden sollte. Die Frauenbewegung stellte nicht die Rolle der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter in der Familie in Frage, sondern die eheliche Unterordnung, Beschränkung und Gehorsamspflicht der Frau. *Malwida von Meysenburg*, eine der führenden Protagonistinnen der Fröbelbewegung, sah in der demokratischen Ehe die Grundlage einer gesamtgesellschaftlichen demokratischen Verfasstheit (*Allen* 2000). Der bürgerlichen Frauenbewegung ging es also nicht um Aufhebung der Geschlechterdifferenz und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Vielmehr bestand der Emanzipationskampf ganz wesentlich darin, die Frau aus ihrem Eingeschlossensein im privaten Raum der Familie zu befreien und ihr jenseits dieser Grenzen Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und politischen Leben zu erschließen. Mehrheitlich ging „frau“ davon aus, dass der Staat zwar „männlich“ sei

(„Vater Staat“), war jedoch zutiefst davon überzeugt, dass weibliche Wohltätigkeit – die Betonung liegt auf „Tätigkeit“ (also „soziale Arbeit“) – dem Allgemeinwohl zu Gute käme.

Was die Fröbelbewegung mit der bürgerlichen Frauenbewegung verband, war die kulturelle Bedeutung, die sie der Mutterrolle gab. Mit Nachdruck verwiesen die Fröbel-Schülerinnen darauf, dass die Mutterrolle – also die Erziehung und Bildung kleiner Kinder – keine ausschließlich private Funktion hat. Dazu nutzten sie den emanzipatorischen Ansatz seiner Kindergartenpädagogik und machten die Bedeutung einer „Bildung von Anfang an“ für alle Kinder zu einem öffentlichen Thema (Allen 2000; Bock 2000; Ebert 2006; Weiland 1983).

3 Professionalisierungsimpulse bei Fröbel

Mit seinem „Entwurf eines Plans zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens“ hatte sich *Fröbel* (1840) auch an die „deutschen Frauen und Jungfrauen“ gewandt und diese in ihrem wachsenden staatsbürgerlichen Bewusstsein angesprochen. So wünschte er sich in der Erziehung des kleinen Kindes nicht nur die Mitwirkung des mehr „von außen lehrenden männlichen Geschlechts“, demnach Männer, die als „Kinderführer“ bzw. „Erzieher“ bei Kindern des etwas „vorgerückten Alters“ und als Leiter bzw. Vorsteher von Kindergärten tätig werden sollten. Zu „Kindheitspflegerinnen“ bzw. „Kinderpflegerinnen“ für die unterste Stufe seiner Volkserziehung – quasi als Bindeglied zwischen leiblicher Mutter und Kind – sollten Frauen ausgebildet werden. Sein Ausbildungskonzept – Männer hatte er für diese Berufsaufgaben nicht gewinnen können – war mehrstufig angelegt und nach unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern gegliedert. Der Rahmenplan sah eine Ausbildung zur Erziehungsgehilfin in der (bürgerlichen) Familie vor sowie eine Ausbildung zu „Führerinnen und Erzieherinnen ganzer Kinderkreise und Kindervereine, gleichsam wahrer Kindergärten, also zu Kindergärtnerinnen“ (*Fröbel* 1847). In diesem Ausbildungskonzept taucht erstmalig in Verbindung mit dem Arbeitsfeld Kindergarten die Berufsbezeichnung der Kindergärtnerin auf. 1849 siedelte *Fröbel* nach Liebenstein, dem heutigen Bad Liebenstein (Thüringen), über, um dort die erste Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen zu gründen. Sie stellt gewissermaßen den über Jahrzehnte dominierenden Prototyp für die Organisation der Ausbildung dar: Neben der „Berufsschule“ als Lernort gab es den „Lernort Praxis“, den Fröbel-Kindergarten. Nicht allein was die Organisation der Ausbildung von Kindergärtnerinnen betrifft, auch was die Wissens- und Kompetenzbasis dieses Berufs betrifft, waren seine Vorstellungen sehr modern: So soll die Führung eines „Tagebuchs“ eine selbstreflexive Haltung, eine „prüfende Selbstbeachtung“ bei den Erzieherinnen fördern, die *Fröbel* – neben einem „Hingezogenseyn an die Kleinen“ – für diesen Beruf für unerlässlich hält (*Fröbel* 1843, zitiert nach *Heiland* 2015).

Eingerichtet und getragen wurde ein solcher Verbund von kostenpflichtiger „Berufsschule“ und einem Kindergarten, der täglich stundenweise von Kindern des begüterten Bürgertums besucht wurde, von privaten Fröbel-Vereinen.

Trotz des Kindergartenverbots in Preußen (1850-1861) gelang es der sich konstituierenden Fröbelbewegung, deutschlandweit Kindergärten und Ausbildungsstätten zu gründen, die bei den nach geistiger und beruflicher Selbständigkeit strebenden Frauen des Bürgertums auf großes Interesse stießen. Unterstützt wurden sie von führenden Frauen-

rechtlerinnen, die dem gemäßigten Flügel der Frauenbewegung angehörten und sich seit 1865 unter dem Dach des „Allgemeinen Deutschen Frauenvereines“ (ADF) für das Recht der Frauen auf Bildung und standesgemäße Erwerbstätigkeit einsetzten. Mehrheitlich gehörten die im Deutschen Fröbel-Verband (DFV) organisierten Frauen diesem bürgerlichen Flügel der Frauenbewegung an. Orientiert an der Geschlechterdifferenz und den Leitideen eines im Bildungsbürgertum verankerten Familien- und Frauenbildes entwickelte der DFV ein Aus- und Weiterbildungskonzept für den Beruf der Kindergärtnerin und Hortnerin sowie für den Aufstiegsberuf der Jugendleiterin. Die Ausbildung hatte ein auf bürgerliche Frauen zugeschnittenes Anforderungsprofil. So wurde zur Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen nur zugelassen, wer über eine Vorbildung verfügte, die dem „erfolgreichen Besuch einer höheren Mädchenschule“ entsprach (*Deutscher Fröbel-Verband 1895/Pestalozzi-Fröbel-Verband 1998*, S. 59).

Der berufsstrukturellen Ausgestaltung zu einem bezahlten und anerkannten Frauenberuf waren jedoch noch enge Grenzen gesetzt. Überwiegend wurde die weitgehend private, ehrenamtliche Arbeit von bürgerlichen Frauen im Rahmen von Wohltätigkeitsvereinen ausgeübt. Sie hatten sich in der Regel durch den Besuch eines Kindergärtnerinnenseminars, einer so genannten „höheren Töcherschule“, für diese Tätigkeit qualifiziert. Mit seinem Ausbildungskonzept verband der DFV primär das Ziel, bürgerlichen Frauen die Chance zu eröffnen, das in ihrer sozialen Rolle angelegte Spannungsverhältnis zwischen geschlechtsrollenkonformer Aufgabenzuweisung (dem „Beruf des Weibes“) und ihrem Wunsch nach Bildung und Erwerbstätigkeit aufzulösen. Selbstverständlich schied die Kindergärtnerin, die sich verheiratete, aus dem Beruf aus. Nur unverheirateten oder verwitweten Frauen war der Verbleib im Beruf bzw. der Aufstieg zur Jugendleiterin vorbehalten. Bezogen auf das formale Niveau und die Dauer der Weiterbildung zur Jugendleiterin war diese in den ministeriellen Regelungen von 1908 in Preußen der Volksschullehrerin gleichgestellt. Diese Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens sah eine zehnjährige, allgemeinbildende Schule vor. In einem darauf aufbauenden vierjährigen Bildungsgang konnten junge Frauen zum einen die Hochschulreife erwerben, die ihnen den Zugang zu einem Universitätsstudium eröffnete. Zum anderen wurden auf diesem formalen Niveau anspruchsvolle Berufsausbildungen für Frauen angeboten: Sie hatten die Wahl, sich entweder zur Volksschullehrerin ausbilden zu lassen oder eine Ausbildung zur Kindergärtnerin zu absolvieren mit der Option, sich nach mehrjähriger Berufstätigkeit zur Jugendleiterin weiterzubilden. Eine diesbezügliche Ausbildungs- und Prüfungsordnung von 1911 wurde von den im DFV zusammengeschlossenen privaten Fröbelseminaren übernommen. Denn sie sicherte nicht nur die staatliche Anerkennung der Berufsausbildung, sondern den mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung für die Berufslaufbahn und damit die Gleichstellung mit der Lehrerinnenausbildung (Ebert 2006; Konrad 2004). Da der Besuch dieser „Frauensschulen“ nicht kostenfrei war, war die Berufsausbildung als standesgemäße Erwerbsmöglichkeit hauptsächlich jungen Frauen des Bürgertums vorbehalten, was innerhalb des DFV kontrovers diskutiert wurde. Auch die Frage, wem der Kindergarten nun „gehören“ sollte, allen Kindern oder nur denen des Bildungsbürgertums, führte innerhalb des DFV zu berufs- und sozialpolitischen Konflikten, die letztlich ebenso wenig aufgelöst wurden wie die sozialpolitischen Anliegen, die der liberal-demokratische Freundeskreis um das Ehepaar Schrader vertrat. Für diese Männer und Frauen, die Helene Lange als Mitglied dieses Zirkels in ihren Lebenserinnerungen als „die führenden Geister des politischen Liberalismus“ in Deutschland beschrieben hat (zi-

tiert nach *Allen* 2000, S. 174), war die Kleinkindpädagogik keine marginale, private Angelegenheit von Frauen, sondern Teil des von ihnen entwickelten sozialpolitischen Programms. Sie kritisierten die von *Bismarck* erlassenen, staatlich gestützten Sozialversicherungsmaßnahmen als bürokratisches „Zwangsversicherungsgesetz“ und beriefen sich dabei auf *Fröbel*, der erkannt habe, „dass die sich immer mehr zuspitzenden Konflikte zwischen den verschiedenen Lebensverhältnissen und Ständen der menschlichen Gesellschaft nicht durch äußere Gesetze behoben werden können“ (zitiert nach *Allen* 2000, S. 175). Die liberal-demokratisch eingestellten Fröbelanhängerinnen, zu denen neben *Henriette Schrader-Breymann* auch *Henriette Goldschmidt*, *Eleonore Heerwart*, *Lina Morgenstern* gehörten, hielten an der Intention von *Fröbel* fest, der im Sinne der Elementarbildung angestrebt hatte, dass der Kindergarten von allen Kindern besucht wird. Angesichts der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Arbeitermüttern hatte *Henriette Schrader-Breymann*, eine Großnichte *Fröbels*, für das städtische Milieu Ende des 19. Jahrhunderts das Modell eines „Volkskindergartens“ konzipiert und einen sozialpädagogischen Handlungsansatz entwickelt, der sich an der Lebenswelt der Kinder ausrichtete: „Mit der Interpretation *Fröbelscher* Spielpraxis aus der Optik der Familien- bzw. Sozialpädagogik *Pestalozzis* und der Abwendung von der mehr formal gehaltenen kategorialen Bildungskonzeption *Fröbels* hin zu einer lebensweltlichen Betätigungspragmatik verbindet sich zugleich eine Abschwächung der Orientierung des Kindergartens am schulischen Elementarunterricht“ (*Heiland* 1999a, S. 61).

Das von *Schrader-Breymann* propagierte Berufskonstrukt der „geistigen Mütterlichkeit“ steht für ein anspruchsvolles, sozialpädagogisches Professionskonzept, das sie am Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin in Lehre und Praxis umsetzte. *Fröbels* Leitidee, die Erziehung, Bildung und Betreuung kleiner Kinder in Kindergärten als eine spezifische Form weiblicher Kulturarbeit zu verstehen, wurzelt somit in einer sozialphilosophischen und sozialpolitischen Geistestradition des 19. Jahrhunderts (*Allen* 2000; *Ebert* 2006).

Zum Selbstverständnis der in der sozialpädagogischen Arbeit sich engagierenden Frauen wie *Anna von Gierke* oder *Alice Salomon* gehörte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, dass sie sich in Fachverbänden organisierten und politisch aktiv waren.

4 Sozial- und bildungspolitische Weichenstellungen in der Weimarer Republik

Auf der Grundlage der neuen Reichsverfassung von 1919 gelang unter der sozialdemokratischen Regierung auf dem Gebiet der Sozialpolitik mit dem Reichjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG, 1924) ein entscheidender sozialpolitischer Durchbruch. Im Vorfeld hatte man auf der Reichsschulkonferenz von 1920 drei Positionen zur Organisation der vorschulischen Erziehung in Kindertageseinrichtungen erörtert:

- Die konfessionellen Trägerverbände hielten – unterstützt durch die nationalkonservative Zentrumsparterie – daran fest, dass der Kindergarten als ein freiwilliges Angebot mit primär fürsorgerischem Auftrag in freier, das hieß konkret in konfessioneller Trägerschaft verbleiben sollte.
- Von den Vertretern der SPD sowie vom „Bund entschiedener Schulreformer“ wurde angestrebt, dass der Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens in staatliche bzw. kommunale Trägerschaft überführt werden sollte.

- Der Deutsche Fröbel-Verband schlug zusammen mit dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein vor, den Kindergarten zwar dem Bildungswesen zuzuordnen, jedoch als freiwilliges Angebot zu organisieren.

Mehrheitlich entschied man sich für die Position der konfessionellen Trägerverbände. Damit wurde vor knapp 100 Jahren eine herausragende Gelegenheit verpasst, den Frauenberuf einer Pädagogin für die frühe Kindheit aufzuwerten und weiter zu professionalisieren.

Auch wenn nunmehr Genehmigungs- und Aufsichtspflicht zur Betriebsführung eines Kindergartens gesetzlich geregelt waren (Jugendamt) und eine entsprechende Ausbildung erforderlich war, verfügten die kirchlichen Einrichtungsträger über genug Macht, um im Rahmen ihrer Beratungsfunktion Einfluss auf die Rahmenbedingungen zu nehmen. Schon aus Kostengründen wollten sie das Qualifikationsniveau der Fachkräfte niedrig halten. Mit der Etablierung der anspruchslöseren Kinderpflegerinnenausbildung eröffnete sich zudem für die Träger die Möglichkeit, diese Kinderpflegerinnen anstelle der Kindergärtnerinnen einzustellen (Ebert 2006; Konrad 2004). Die Folgen dieser Entwicklung lassen sich bis heute nachweisen.

Heiland bewertet „die Entscheidung des DFV, für die nichtstaatliche Trägerschaft des Kindergartens“ zu plädieren, als „faktische Freigabe der Einrichtung des Kindergartens für unterschiedliche pädagogische Konzepte“ (Heiland 1999b, S. 99). Diese Freigabe hatte aber auch zur Folge, dass sich außerhalb der universitären Schulpädagogik die erst in Ansätzen vorhandene frühpädagogische Forschung, insbesondere die Entwicklungspsychologie, die Psychoanalyse und nicht zuletzt die Reformpädagogik, für die „Kindergartenpädagogik“ interessierte, was jedoch mit dem nationalsozialistischen Regime ein jähes Ende nahm. So ist es unter anderem dem Freundeskreis um Herman Nohl zu verdanken, dass reformpädagogische Ideen in den sozialpädagogischen Handlungsansatz integriert wurden. Und den „Sozialpädagoginnen der ersten Stunde“ im DFV/PFV wie Anna von Gierke, Alice Salomon, Luise Besser, Elisabeth Siegel, Anneliese Buß und nicht zuletzt Erika Hoffmann und deren sozialpolitischem Engagement ist es zu verdanken, dass unser heutiges Verständnis von Sozialpädagogik weit über die Not- und Fürsorgehilfe für einen bedürftigen Personenkreis hinausgeht und sich auf ein differenziertes System präventiver, fürsorgerischer und pädagogischer Angebote mit vorrangig stützender, integrativer Funktion bezieht. Immer wieder stritt Erika Hoffmann auf fachpolitischer Ebene für den „eigenständigen“ Bildungsauftrag des Kindergartens und eine entsprechend qualifizierte Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte. In ihren Erinnerungen schreibt sie bezogen auf die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg: „Die Einrichtung Kindergarten musste wieder aus dem verengten sozialpädagogischen Verständnis als Nothilfe für die bedrängte und versagende Familie gelöst werden, es musste ihr der Sinn wieder gegeben werden, den Fröbel seiner Gründung (1840) erteilt hatte: neben der Familie und mit ihr, sie selbst in ihrem Ansatz unterstützend, Bildungsraum für die Kleinkindjahre zu sein – nicht Vorschule im Sinne der Vorbereitung und vorgreifenden Entlastung der Schule, sondern ganzheitliche Bildung des Kindes vor der Schule“ (Hoffmann 1986, S. 63). Diese Forderung lässt sich mühelos auch auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, also auf die 1950er und 1960er Jahre beziehen.

Auch wenn sich Fröbels Auffassung von der Bedeutung des Kinderspiels für die Entwicklung und Bildung des Kindes selbst in den kirchlichen Einrichtungen mehr und mehr durchgesetzt hatte, prägten der im RJWG verankerte sozialfürsorgerische Auftrag

des Kindergartens und die weitgehend aus kulturell-religiösen Grundsätzen abgeleiteten Familien- und Frauenbilder das Berufsprofil und das Rollenverständnis der Kindergärtnerin in den überwiegend konfessionell getragenen Praxiseinrichtungen und Ausbildungsstätten.

Im Kontext dieser traditionellen Denkfiguren verflachte das ursprünglich emanzipatorische sozialpädagogische Berufskonstrukt „Geistige Mütterlichkeit“ immer mehr. Dazu trug auch die Doppelstruktur des deutschen Bildungssystems bei. Denn mit dem Aufbau eines Berufsbildungssystems in der Weimarer Republik verfestigte sich die institutionelle Spaltung in berufliche Bildungsgänge und hochschulische Studiengänge. Dieses so genannte „Bildungsschisma“ markiert bis heute „soziale Klassengrenzen, die sich in Einkommensdifferenzen, gesellschaftlichen Teilhabechancen und Statusunterschieden niederschlagen“ (Baethge 2013, S. 105). Zugleich wurden mit der Institutionalisierung des beruflichen Bildungssystems zwei – jeweils an Männer- bzw. Frauenberufen ausgerichtete – Organisationen der Ausbildung eingeführt. Die Ausbildung in „Männerberufen“ – orientiert am Facharbeiter, der ein Leben lang erwerbstätig ist und von seinem Lohn die Familien ernähren soll – ist auf der Grundlage eines Bundesgesetzes dual organisiert. Das Curriculum der auf Länderebene vollzeitschulisch geregelten Ausbildung der Mädchen in haushaltsnahen, pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen war am „natürlichen Beruf der Frau“ orientiert. Formal handelte es sich bei den Schulen für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen – die bis dahin getrennten Ausbildungsgänge waren zusammen geführt worden – um Berufsfachschulen, die fast ausschließlich unter konfessioneller Trägerschaft standen. Ein Ministererlass von 1925 sah zudem vor, dass vor Eintritt in die Kindergärtnerinnenausbildung eine einjährige hauswirtschaftliche Ausbildung zu absolvieren war – eine Regelung, die bis zur Neuordnung der Ausbildung 1967 Bestand hatte (Ebert 2006).

Fachschulen waren und sind im dualen Ausbildungssystem weiterführende Schulen, an denen nach mehrjähriger Berufspraxis zum Beispiel ein Geselle zum Meister weiter gebildet wird. In Analogie dazu wurde die Jugendleiterinnenausbildung, die es ohnehin nur an wenigen sozialpädagogischen Ausbildungsstätten in Deutschland gab, auf das formale Niveau einer Fachschule angehoben. Der Jugendleiterinnenberuf als Aufstiegsberuf sollte der unverheirateten Kindergärtnerin eine berufliche Karriere ermöglichen. Nach mehrjähriger Berufserfahrung als Kindergärtnerin konnte sie in der zweijährigen Ausbildung zur Jugendleiterin zwischen drei Arbeitsschwerpunkten wählen: Leitung einer mehrgruppigen Kindertageseinrichtung, Referentin/Fachberaterin in einem Jugendamt oder eine nicht-akademische Lehrtätigkeit in einem Kindergärtnerinnenseminar.

5 Reformbestrebungen in den 1960er und 70er Jahren

Zwischen 1967 und 1972 erließen die Bundesländer erstmalig auf der Grundlage von Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Erzieherinnen und Erzieher, die als sozialpädagogische Fachkräfte sowohl in Kindergärten und Horten als auch in Jugendfreizeitheimen und Vollzeitheimen tätig sind.

Die länderübergreifenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenzen (1967, 1972) sahen für die Zulassung zur Ausbildung einen mittleren Schulabschluss vor und eine nicht mehr hauswirtschaftliche, sondern nun pädagogische Tätigkeit im Rahmen eines

Vorpraktikums oder den Besuch einer einschlägigen Berufsfachschule. Die Struktur der Ausbildung sah eine zweijährige, überwiegend schulische bzw. fachtheoretische Ausbildung vor. Ein sich daran anschließendes einjähriges Berufspraktikum war Voraussetzung für die Erteilung der „Staatlichen Anerkennung“ und der Zulassung zur Berufsausübung. Die Organisation der Praxisphasen hatte nunmehr die ganze Bandbreite der Arbeitsfelder zu berücksichtigen. Auf Länderebene wurden diese strukturellen Vorgaben nur bedingt umgesetzt. Auch die KMK-Vereinbarung von 1982 führte nicht zu der gewünschten Vereinheitlichung, „so dass die Erzieherinnen-Ausbildung wegen des Bildungsföderalismus“ und des Trägerpluralismus“ weiterhin (und bis heute) im Blick auf Trägerschaft, Dauer und erforderliche Vorbildung von Uneinheitlichkeit geprägt war (und ist)“ (Konrad 2004, S. 201; vgl. auch Janssen 2010). In der politisch-administrativen Praxis der Fachkräftegewinnung ist der Status der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik und damit das Qualifikationsprofil der Erzieherinnen und Erzieher auf Länderebene nach wie vor ungesichert („unechte“ Fachschulen, *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 67). Zeitgleich standen auf Fachtagungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes die schulischen Strukturen, die geringe fachliche Fundierung und die zunehmende Entkoppelung der Berufspraxis von der Ausbildung in der Kritik (*Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* 1983; *Pestalozzi-Fröbel-Verband* 1977). Anlass waren die Ergebnisse eines Forschungsprojekts am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, die einen dringenden Reformbedarf nahelegten (v. Derschau 1974). Auf der Grundlage des an der Lebenswelt des Kindes orientierten frühpädagogischen Handlungsansatzes („Situationsansatz“) und des für den Elementarbereich entwickelten Curriculums „Soziales Lernen“ (Zimmer 2013) unterbreitete eine Autorengruppe beim Deutschen Jugendinstitut Vorschläge zur Weiterentwicklung der Ausbildung und der Qualifikationsanforderungen (Rabe-Kleberg/Krüger/v. Derschau 1983).

6 Zur Entwicklung des Erzieherinnenberufs im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts

Aus der Berufsforschung ist bekannt, dass die Wissens- und Kompetenzbasis grundlegend ist, um die Aufgaben und Anforderungen der Arbeit in einem Betrieb, einer Behörde oder einem Dienstleistungsunternehmen bewerten zu können. Obwohl in der BRD die Neuordnung der sozialen Berufe (Ende der 1960er Jahre) mit einer Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf Fachschulniveau verbunden war – allerdings um den Preis der Zusammenführung der bis dahin getrennten Ausbildungsgänge für die Arbeitsfelder Kindergarten und Hort einerseits sowie Heimerziehung und Jugendarbeit andererseits zu einer so genannten „Breitbandausbildung“ –, stritt man auf Trägerebene über die Frage, „wie viel“ an Ausbildung für den Erzieherinnenberuf überhaupt notwendig sei, da er doch nur zeitlich begrenzt ausgeübt würde und den ohnehin vorhandenen Fähigkeiten einer Frau entspräche (Ebert 1996). Vorherrschende Meinung bei den Arbeitgebern des öffentlichen Dienstes war, dass die Tätigkeit von Frauen in Kindertageseinrichtungen lediglich eine „Teilbefähigung der für den Haushalt und Kinder erforderlichen Gesamtbefähigung der Frauen“ beanspruche, so die Einschätzung des Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Erich Frister von 1975 (zitiert nach Ebert 2006, S. 208).

Den Ausbildungsstätten wurde mit dieser Breitbandausbildung eine Ausbildungsleistung abverlangt, der sie weder in der Breite, noch in der gebotenen Tiefe jemals gerecht werden konnten: „Festzuhalten bleibt, dass Ausbildungsziel und Arbeitsfelder zumindest in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen kaum operationalisiert sind. Damit erscheint auch auf dieser Ebene das Berufsbild der staatlich anerkannten Erzieherin eher diffus und profillos“ (*Rauschenbach/Beher/Knauer* 1995, S. 185). Zudem führten der Wegfall der Weiterbildung zur Jugendleiterin und die fehlende Durchlässigkeit zwischen der Fachschulausbildung zur Erzieherin und der an der Fachhochschule angesiedelten Ausbildung zur Sozialpädagogin dazu, dass der Beruf in Westdeutschland als „Sackgassenberuf“ zunehmend unattraktiver wurde. Das normative Leitbild, das *Rabe-Kleberg* (2006) als „Geschlechtshabitus“ bezeichnet, hat das bis heute auf allen Ebenen des Aus- und Weiterbildungssystems immer noch anzutreffende, geringe Maß an Professionalisierung, Standardisierung und Tarifierung der Berufe im „Erziehungsdienst“ bewirkt (*Friese* 2013, S.134; vgl. auch *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014). Erst auf Initiative des Landes Brandenburg wurde 1997 eine Expertenkommission eingerichtet, die in Vorbereitung auf eine neue KMK-Vereinbarung (KMK-Beschlüsse von 2000/2002) unter der Federführung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (DV) Vorschläge zu den Themen Praxisanforderungen, Qualifikationsmerkmale, Strukturbedingungen der Ausbildung sowie Qualifikation der Lehrkräfte erarbeitete (*Ebert* 2002). In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass erst Anfang der 1990er Jahre universitäre Lehramtsstudiengänge für die Fachrichtung Sozialpädagogik eingerichtet worden waren (*Thiersch/Höltershinken/Neumann* 1999).

7 Professionalisierung im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Familienpolitische Vorbehalte gegenüber einer außerfamilialen, ganztägigen Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen, die die OECD (2004) in ihrem Länderbericht als „Maternalismus“ beschreibt, trugen zu dieser Entwicklung bei. Und dies, obwohl zeitgleich – unter dem Einfluss der 68er Studentenbewegung – ein erneutes Aufleben der Frauenbewegung dazu geführt hatte, dass mit dem neuen Ehegesetz die Verpflichtung der Frau zur Haushaltsführung – die so genannte „Hausfrauenehe“ – abgeschafft (1977) und immer mehr Kinderbetreuungsplätze von erwerbstätigen Müttern nachgefragt wurden. Dennoch unterstützten sozialpolitische Maßnahmen weiterhin die traditionelle Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen Mann und Frau. Im Unterschied zur Kindergärtnerin in der DDR, die nach Ausbildung und Status, Verdienst und sozialer Absicherung der Grundschullehrerin nahezu gleichgestellt und vollzeitbeschäftigt war, wurden in Westdeutschland die Widersprüche im Erzieherinnenberuf immer offensichtlicher und seine Zukunftsfähigkeit in Frage gestellt (*Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* 1994).

Während also in den alten Bundesländern berufliche Unzufriedenheit und Fluktuation vorherrschten, war die Situation in den neuen Bundesländern nach der politischen Wende prinzipiell eine andere. Auch in der DDR war der Beruf ein Frauenberuf. Aber im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland genoss er hohe gesellschaftliche Anerkennung. Die Verwerfungen, mit denen die Kindergärtnerinnen nach der politischen Wende von 1990 zu kämpfen hatten und die sich nicht nur in fachlichen Verunsicherungen („Anpas-

sungsqualifizierung“ [sic!]), sondern auch in persönlichen Identitäts- und Orientierungskrisen niederschlugen, hatten vor allem auch mit dem veränderten sozialen Status der Frauenrolle zu tun.

Doch auch in den alten Bundesländern waren die Widersprüche zwischen einer am traditionellen Familienbild orientierten Politik und der Lebenswirklichkeit von Familien zu offensichtlich geworden, sodass sich in den 1990er Jahren der Prozess allmählich umkehrte und die Lebenswirklichkeit der Familien in das politische Entscheidungssystem hineinwirkte. Das fand auf gesetzlicher Ebene seinen Niederschlag im Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996). Dass dieser jedoch überhaupt durchgesetzt werden konnte, ist dem Umstand zu danken, „dass es in allen Parteien Frauenverbände und einzelne politisch engagierte Frauen gab, die sich an maßgeblicher Stelle für eine Modernisierung der Familien- und Frauenpolitik einsetzten“ (Meyer 1999, S. 69).

Ein Quantensprung war dieser Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz vorerst dennoch nicht. Er führte keineswegs zu einer Aufwertung der Berufsarbeit in den Kindergärten. In einer Denkschrift des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes von 1994 („Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen“) heißt es: „Die Kindergartenarbeit wird trotz aller Innovationsbemühungen des Praxisfeldes nach wie vor spiegelbildlich zur privaten Erziehung von Müttern in den eigenen vier Wänden gedacht, und in den Köpfen vieler Politiker und Anstellungsträger ist die Erzieherinnenarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder nichts andere als die Fortsetzung der privaten Erziehungsarbeit an einem anderen Ort“ (Pestalozzi-Fröbel-Verband 1994, S. 9).

Mittlerweile ist die Kindertageseinrichtung (Kita) – neben Familie und Schule – zu einem unverzichtbaren Bestandteil der gesellschaftlichen Grundversorgung geworden. Im Kinderförderungsgesetz (KiföG, 2009) wurde der Fachlichkeitsanspruch an die Aufgabentrias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ dezidiert ausformuliert. Auch das empirische Wissen um den Stellenwert von Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen für die Qualität der frühpädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen hat sich deutlich erweitert (König/Leu/Viernickel 2015; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015).

Orientiert an dem jeweiligen Bildungs- und Erziehungsplan des Bundeslandes wird von den Fachkräften eine systematisierte, theoriebasierte gleichwohl kontextbezogene, reflektierte Moderation, Dokumentation und Evaluation kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse verlangt. Neu im Aufgabenspektrum der Erzieherinnen ist die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kleinstkinder. Darüber hinaus verpflichtet der Gesetzgeber die Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder, weil „der ‚Familienanteil‘ der Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Einrichtung [...] konzeptionell mitgedacht werden [muss]“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 26f.). Das Bundesjugendkuratorium schlägt deshalb vor, „angesichts der mit dem Bildungsanspruch einhergehenden Notwendigkeit, Eltern stärker und systematischer in die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Einrichtung einzubeziehen“, zu überlegen, wie sich die Kindertageseinrichtungen für Familien als Adressatengruppe organisatorisch öffnen können (ebd.).

Hier nun drängt sich die Frage auf, wie es um die aktuelle Lage des Erzieherinnenberufs und seinen sozialen Status bestellt ist. So hartnäckig, wie sich Stereotype in der Bewertung von Frauen- und Männerarbeit halten, halten sich auch die Begründungsmuster dafür, dass Frauen weniger verdienen als Männer: Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit und ergreifen die falschen Berufe. Zu einem solchen „falschen Beruf“ gehört offenbar auch der der Erzieherin. Denn – so das Ergebnis des Fachkräftebarometers „Frühe Bil-

dung 2014“ – an der Dominanz der Frauen, die in Kitas arbeiten (95 %), hat sich nichts geändert: „Die typische Kita-Fachkraft ist weiblich, über 40 Jahre alt, ausgebildet als Erzieherin und arbeitet in Teilzeit“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 9).

Vom Ausbau der Kindertagesbetreuung haben ganz offensichtlich auch Erzieherinnen profitiert, und zwar hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ob ihnen diese Vereinbarung von Beruf und Familie gelingt, hängt u.a. von der Familienkonstellation („modernisiertes Ernährer-Modell“, Alleinerziehend, Anzahl und Alter der Kinder) und auch von den Bedingungen am Arbeitsplatz ab, etwa davon, wie flexibel der Beschäftigungsumfang bestimmt werden kann. So zeigt eine diesbezügliche Analyse von Eva Strunz, dass es in Westdeutschland in erster Linie familiäre Gründe sind, warum Erzieherinnen in Teilzeit arbeiten. Hingegen arbeiten die meisten ostdeutschen Erzieherinnen in Teilzeit, weil sie keine Vollzeitstelle finden können (Strunz 2014, S. 71). Ein nicht unerheblicher Anteil der ledigen oder alleinerziehenden – in Teilzeit arbeitenden – westdeutschen Erzieherinnen wiederum gab an, gerne mehr arbeiten zu wollen, zumal das Lohnniveau in den Kitas gleichbleibend niedrig ist: „Die Gehälter der überwiegend fachschulisch ausgebildeten und staatlich anerkannten Erzieherinnen liegen leicht unterhalb der Entgelte für Krankenschwestern, die eine Ausbildung an der Berufsfachschule abgeschlossen haben und erheblich unter denen männlich dominierter Berufsgruppen auf Fachschulniveau, wie z. B. der Techniker bzw. Technikerinnen“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 9). Abgesehen davon, dass in Deutschland die Dienstleistungsarbeit grundsätzlich geringer entlohnt wird als die Arbeit in der Industrie, fehlen insbesondere in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen – so auch in den Berufen des Erziehungsdienstes – valide Kriterien, um die beruflichen Tätigkeiten zu bewerten. Solche Tätigkeitsmerkmale bilden jedoch die Grundlage für die tarifliche Eingruppierung.

Was das Qualifikationsgefüge des Fachpersonals in den Kitas anbelangt, ist ein Ost/West-Vergleich interessant: In den östlichen Bundesländern ist der Anteil an Beschäftigten, die nur über eine Berufsfachschulausbildung verfügen, äußerst gering (1,4%) im Vergleich zu den immerhin 16% der als „Fachkräfte“ im Westen beschäftigten Berufsfachschulabsolventinnen (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 31). Hierbei handelt es sich überwiegend um Kinderpflegerinnen, deren Fachkräftestatus – festgeschrieben in den Kita-Ausführungsgesetzen und Personalverordnungen weniger Bundesländer – jedoch umstritten ist. Ein weiteres Charakteristikum verdeutlicht die Problematik des Erzieherinnenberufs, der Organisationsgrad: Jede fünfte Kita in Deutschland hat keine nach landesrechtlichen Bestimmungen fachlich ausgewiesene Leitungskraft. In den Personalverordnungen der Länder überwiegen so genannte „offene Regelungen“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 38f.), was sich u.a. in der Vergütung bemerkbar macht (Eibeck 2014).

In diesem Zusammenhang wird auch nach dem Verbleib der Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge gefragt. Gestützt auf die Ergebnisse des so genannten „ÜFA-Projekts“ wird festgestellt, dass 70% der Absolventinnen in Tageseinrichtungen arbeiten. Unter ihnen sind 34% doppelt qualifiziert (Erzieherausbildung plus Studium). 19% von diesen sind als Einrichtungsleitung beschäftigt (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 106ff.). Bezogen auf die akademikeradäquate Vergütung der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen wird in der Studie einschränkend festgestellt, dass diese „zwar häufiger als die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher eine akademikeradäquate Vergütung erreichen können, aber i.d.R. – sicherlich vorrangig aufgrund der Bedingungen der Tarifstruktur in der Kindertagesbetreuung – ein Erzieher-

gehalt erhalten“ (*Züchner/Fuchs-Rechlin/Theisen/Göddeke/Bröring* 2014, S.45). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Tätigkeitsmerkmale der Entgeltordnung für den Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD-SuE) eine Tätigkeit, die die „Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse“ voraussetzt, nicht vorsieht (*Eibeck* 2014), was sicherlich mit der (Ab-)Wertung der frühpädagogischen Arbeit als „Frauenarbeit“ zusammenhängt. Bisher ist es nicht gelungen, die „seit dem Jahr 1970 unverändert geltenden Tätigkeitsmerkmale“ zu erneuern (*Eibeck* 2014, S. 57).

8 Diskussion

Das Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“, verabschiedet von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den zuständigen Landesministern, hält mit Bezug auf den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (*JMK/KMK* 2004) an einem fachlichen Anspruch fest, der dem Prinzip der „ganzheitlichen Förderung“ folgt und die Kindertageseinrichtung als eine „Bildungsinstitution mit eigenem Profil“ versteht (*JMK/KMK* 2004, S. 3). Orientiert an diesem Leitbild wird bezogen auf das Handlungsfeld „Qualifizierte Fachkräfte“ im Communiqué programmatisch ausgeführt (S. 4): „Die Ausbildung (muss) entsprechend der hohen Anforderungen optimiert werden. [...] Dazu gehört auch, die Kindertageseinrichtung als Lernort Praxis zu stärken.“ Was aber sind „hohe Anforderungen“? Und was heißt „den Lernort Praxis stärken“?

Professionelles Handeln ist einerseits zweckrational: Es erfordert von den frühpädagogischen Fachkräften kluge Vorausschau, Planung, Steuerung, Dokumentation und Evaluation der pädagogischen Prozesse. Andererseits (und das überwiegend) ist professionelles Handeln interaktiv und verständigungsorientiert. Charakteristisch für die Handlungsstruktur frühpädagogischer Arbeit ist, dass die Akteure zu Interpretations- und Handlungsentscheidungen herausgefordert werden, die sie „nötigen“, den Interaktionspartner als Ko-Konstrukteur in ihr Handeln einzubeziehen und ihre Handlungen selbstreflexiv zu organisieren, zu kontrollieren und zu regulieren. Die individuelle Handlungskompetenz der Akteure ist darüber hinaus im hohen Maße von der „institutionellen Einbettung“ (*Baethge* 2013, S. 113) abhängig. Die Wissens- und Kompetenzbasis für eine solche überwiegend interaktionelle Arbeit umfasst deshalb sowohl fundierte Fachkompetenzen als auch Expertise, was die erforderlichen personalen Kompetenzen anbelangt.

Ausgehend von der Handlungsstruktur interaktioneller, frühpädagogischer Arbeit eröffnet die Bildungsphilosophie des Deutschen Qualifikationsrahmens (*Ebert* 2013; *Leu* 2014) Wege, die Wissens- und Kompetenzbasis für die Berufe im Erziehungsdienst neu zu justieren und auf der Grundlage berufswissenschaftlicher Erkenntnisse berufspädagogische Strategien zu entwickeln, die den Strukturmerkmalen sozial- bzw. frühpädagogischen Handelns gemäß sind. Frühpädagogische Arbeit ist interaktiv, fallspezifisch, kontextgebunden, rekonstruktiv und ergebnisoffen. Die didaktische Frage nach der erforderlichen Wissens- und Kompetenzbasis ist deshalb nicht allein eine Frage des formalen Niveaus der Ausbildung und des Lehrplans. Neben systematisierten Wissensbeständen für und über die Praxis der Erziehung, Bildung und Betreuung, die in formalen Lernsettings vermittelt werden, ist zur Bewältigung der Arbeit auch systematisiertes Erfahrungswissen erforderlich; ein Wissen über die konkrete Handlungspraxis, das sich die Akteure durch

angeleitete Erforschung des eigenen, jeweils kontextbezogenen Handelns im Vollzug der Arbeit selbst erschließen. Ein solches Arbeitsprozesswissen schließt die Reflexion eigener Wertorientierungen und Zielsetzungen mit ein.

Lernen umfasst mehr als die bewusste kognitive Verarbeitung von Informationen (formales Lernen), es umfasst auch eine eher beiläufige, gefühlsmäßige Einordnung von Informationen. Dieser informelle Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen – insbesondere von persönlichkeitsnahen Kompetenzen wie Empathie, Selbstreflexivität, Dialog- und Ressourcenorientierung – ist Teil des beruflichen Alltagshandelns (Ebert 2013, 2014; Leu 2014). Ein solcher erweiterter Lernbegriff, der dem Deutschen Qualifikationsrahmen zu Grunde liegt, erfordert nicht nur eine enge Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, sondern unterstreicht auch die Notwendigkeit lernförderlicher Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz Kita. Die Forderung, Ausbildung zu optimieren, bedeutet deshalb auch, eine berufswissenschaftliche Forschung zu initiieren, „die [die] im Handeln [der Akteure] tatsächlich realisierten Kompetenzen in den Blick [nimmt]“ (Cloos 2013, S. 47) und nicht nur auf standardisierte Wissens- und Kompetenzpotentiale abhebt, wie sie im Deutschen Qualifikationsrahmen für den fachschulischen und hochschulischen Berufsabschluss definiert sind.

Angesichts der Komplexität der frühpädagogischen Arbeit kann deren Qualität nicht allein eine Frage der Ausbildung sein. Es bedarf der externen Steuerung durch lernförderliche Arbeitsbedingungen, auch um eine Professionalisierung des Gesamtsystems Kindertageseinrichtung zu sichern. Dazu zählen nicht nur eine Verbesserung des Personalschlüssels, das Bereitstellen von Zeitkontingenten für die „mittelbare“ frühpädagogische Arbeit, die Bereitstellung von Reflexionsräumen und eine professionelle Mitarbeiterführung, sondern vor allem auch ein differenzierendes und strukturierendes Professionskonzept für das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung* (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. – Münster.
- Allen, A. T. (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland, 1800-1914. – Weinheim.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* (1983): Erzieherausbildung zwischen inhaltlich-organisatorischer Weiterentwicklung und administrativen Regelungen. Tagungsdokumentation. – Bonn.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer* (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Baethge, M. (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleitungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 101-129.
- Bock, G. (2000): Frauen in der europäischen Geschichte: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. – München.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)* (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Eine Stellungnahme des BJK. Online verfügbar unter: www.bundesjugendkuratorium.de, Stand: 15.09.2015.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2014): Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de, Stand: 06.11.2014.
- Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* (Hrsg.) (1990): Unsere Geduld ist zu Ende. Dokumentation des Bundeskongresses. TPS extra 03/1998.
- Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* (Hrsg.) (1994): Widersprüche im Erzieherinnenberuf. Kongressdokumentation. TPS extra 15/1994.

- Cloos, P. (2013): Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: *Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 39-62.
- Derschau, D. v. (1974): Die Erzieherausbildung. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform. – München.
- Deutscher Fröbel-Verband (1895): Normallehrplan. In: *Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1998): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. – Freiburg im Breisgau, S. 59-60.
- Ebert, S. (1996): Beruf Erzieherin – zwischen Mütterlichkeit und Professionalität. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 2/1996, S. 112-116.
- Ebert, S. (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: *Fthenakis, W./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. – Neuwied, Berlin, S. 47-62.
- Ebert, S. (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. – Freiburg im Breisgau.
- Ebert, S. (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt neue Akzente im System der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: *Focali, E./Kimmerle, C./Naumann, G.* (Hrsg.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. – Berlin, S. 221-230.
- Ebert, S. (2014): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. – München, S. 70-77.
- Eibeck, B. (2014): Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita – Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München, S. 47-58.
- Frieße, M. (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: *Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 131-152.
- Fröbel, F. (1840): Kommt lasst uns unsern Kindern leben! Entwurf eines Plans zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens. In: *Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1951): Friedrich Fröbel Ausgewählte Schriften Band 1. – Godesberg, S. 114-125.
- Fröbel, F. (1847): Plan der Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen. In: *Lange, W.* (Hrsg.): Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrichs Fröbels über das Spiel und die Spielgaben des Kindes. – Berlin, S. 493-500.
- Heiland, H. (1999a): Henriette Schrader-Breymann – Das pädagogische Konzept des Volkskindergartens. In: *Archiv- und Dokumentationszentrum für soziale und pädagogische Frauenarbeit*: Festschrift 125 Jahre Pestalozzi-Fröbel-Haus. – Berlin, S. 13-63.
- Heiland, H. (1999b): Fröbels Pädagogik – ein nicht eingelöstes Projekt der Moderne. In: *Lost, C./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland. – Baltmannsweiler, S. 86-101.
- Heiland, H. (2015): 175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10, 4, S. 367-380.
- Hoffmann, E. (1986): Selbstdarstellung. In: *Kaiser, A./Oubaid, M.* (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. – Köln.
- Janssen, R. (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise Band 1. – München.

- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: www.kmk.org, Stand: 15.09.2015.
- König, A./Leu, H. R./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven und Professionalisierung in der Frühpädagogik. – München.
- Konrad, F.-M.* (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. – Freiburg im Breisgau.
- Leu, H. R.* (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise Band 40. – München.
- Meyer, T.* (1999): Kinderbetreuung im Wandel – Zur Modernisierung konservativer Sozialpolitik seit 1990. In: *Lost, C./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland. – Baltmannsweiler, S. 65-72.
- OECD* (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1977): Zur Erzieherausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Tatsachen, Überlegungen, Forderungen. – Berlin.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1994): Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven, eine Denkschrift. – München.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1998): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. – Freiburg im Breisgau.
- Rabe-Kleberg, U.* (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: *Diller, A./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. – München, S. 95-109.
- Rabe-Kleberg, U./Krüger, H./Derschau, D. v.* (Hrsg.) (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Kooperation in Arbeit und Ausbildung. DJI Materialien, Band 2. – München.
- Rauschenbach, T./Behr, K./Knauer, D.* (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. – Weinheim, München.
- Reyer, J.* (1987): Friedrich Fröbel, der Beruf der Kindergärtnerin und die bürgerliche Frauenbewegung. Sozialpädagogische Blätter 2/1987, S. 36-46.
- Strunz, E.* (2014): Wie vereinbaren Erzieherinnen Familie und Beruf? Eine Bestandsaufnahme auf Basis des Mikrozensus. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. – München, S. 59-81.
- Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K.* (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. – München.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K.* (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: *Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – Freiburg im Breisgau, S. 11-131.
- Weiland, D.* (1983): Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Biographien – Programme – Organisationen. Hermes Handlexikon. – Düsseldorf.
- Zimmer, J.* (2013): Die Entwicklung des DJI-Curriculums „Soziales Lernen“. DJI Impulse 2/2013, S. 30.
- Züchner, I./Fuchs-Rechlin, K./Theisen, C./Göddeke, L./Bröring, M.* (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. – München, S. 31-46.