



Leseprobe aus Friederich, Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung, ISBN 978-3-7799-3636-7

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3636-7>

# 1. Einleitung

## 1.1 Problemstellung

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist seit knapp 20 Jahren Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Frühpädagogik. Während zunächst nur wenige Beiträge der Frage der Professionalität der Fachkräfte aus theoretischer oder empirischer Sicht nachgingen (z. B. Andermann, Dippelhofer-Stiem & Kahle 1996; Dippelhofer-Stiem 1999; Rabe-Kleberg 1996), stieg die Zahl der Publikationen nach 2004 deutlich an. Gründe hierfür waren verschiedene Entwicklungen. Mit den Ergebnissen der Schulleistungsvergleichsuntersuchung PISA im Jahr 2002 gewann das Thema frühkindliche Bildung an Bedeutung und erlangte eine hohe gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit. Konsequenz war die Erarbeitung und Einführung von Bildungsempfehlungen für Kindertageseinrichtungen, die die Bearbeitung von Bildungsthemen sicherstellen sollen. Parallel dazu hat der Bologna Prozess die Möglichkeiten der Einführung neuer Studiengänge vereinfacht. Im Zuge dessen wurden frühpädagogische Studiengänge eingerichtet, die das Ausbildungsportfolio für Kindertageseinrichtungen um eine akademische Qualifizierung erweitern. Diese Entwicklungen vereint, dass sie Einfluss nehmen auf Themen und Ausbildungsinhalte, die die Tätigkeit der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen betrifft (Rauschenbach 2006). Seitdem sind zahlreiche Werke erschienen, die Themen der Professionalität und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte bündeln (z. B. Hammes-Di Bernardo & Hebenstreit-Müller 2005; Balluseck 2008c; Thole, Fölling-Albers & Roßbach 2008; Grubenmann & Schöne 2013; Betz & Cloos 2014a; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Neuss 2014a; Schmidt & Smidt 2015a; Friederich, Lechner, Schneider, Schoyerer & Ueffing 2016). Hinzu kommen zahlreiche Einzelbeiträge, Gutachten und Expertisen sowie Forschungsprojekte, die einen empirischen Beitrag zur Debatte leisten. Trotz der vielen Beiträge lässt sich in der Durchsicht feststellen, dass zu den Begriffen Professionalität und Professionalisierung zum Teil keine theoretischen Bezüge hergestellt werden (Cloos 2015), diese weder einheitlich verwendet werden, noch der Gegenstand geklärt ist.

Die Diskussionen über Professionalisierung, Professionalität und Profession in der Frühpädagogik lassen sich in Debatten über Modernisierungsprozesse einordnen (Beck 1986; Giddens 1997). Modernisierungsprozesse zeigen sich durch die Auflösung von vormals Selbstverständlichem (z. B. Auflösung klassischer Familienmodelle) sowie in gesellschaftlichen Veränderungen (z. B. Individualisierung, Globalisierung, zunehmende Komplexität), deren Folgen sich auch in den pädagogischen Arbeitsfeldern niederschlagen. Die Individuen sind zunehmend aufgefordert, Entscheidungen zu treffen, die nicht mehr von Traditionen geleitet werden (z. B. Aufgabe der Berufstätigkeit nach der Geburt eines Kindes), sondern auf ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Reflexionen beruhen. Entsprechend relevant wird Bildung, die sowohl die Individuen in ihren Entscheidungen unterstützen als auch für die ungewisse Zukunft handlungsfähig machen soll (Dewe 2009). Das formale Bildungssystem bietet dabei jedoch nur eingeschränkt Orientierung, daher geraten auch Bildungsbereiche in den Blick, die offiziell nicht zum Bildungssystem gezählt werden, aber einen bedeutenden Beitrag zur Bildung leisten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). In diesen Kontext ist auch die gestiegene Bedeutung der frühkindlichen Bildung zu verorten, die zunächst zu Veränderungen in Kindertageseinrichtungen und in der Folge zu Veränderungen der Ausbildung der dort tätigen Fachkräfte geführt hat. Die Forderung nach einer Professionalisierung der Fachkräfte ist demnach von der Zielsetzung getragen, auf Veränderungsprozesse in der Gesellschaft zu reagieren und zu gewährleisten, dass die Fachkräfte angemessen mit den Anforderungen umgehen können. Professionalisierung ist daher letztendlich „ein strukturelles Erfordernis im Zuge der Modernisierungsprozesse“ (Buschle & Tippelt 2012, S. 189).

Die Debatte über Professionalisierung im Rahmen von Modernisierungsprozessen wird auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen (z. B. der Erwachsenenbildung) geführt. Im Gegensatz zur Professionalisierungsdiskussion in der Frühpädagogik dauert dort der Diskurs jedoch bereits seit Jahrzehnten an (z. B. Böllert & Gogolin 2002; Combe & Helsper 1996b; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992c; Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg 2000; Nittel 2000; Otto, Rauschenbach & Vogel 2002; Rapold 2006). Dennoch beziehen sich die Debatten in den verschiedenen Teildisziplinen kaum aufeinander und stehen häufig unverbunden nebeneinander (z. B. Böllert & Gogolin 2002; Nittel 2011b; Helsper & Tippelt 2011). Dies ist angesichts der Gemeinsamkeiten, die pädagogische Tätigkeiten in den verschiedenen Arbeitsfeldern aufweisen, zu bedauern. Letztlich wird für alle Arbeitsfelder betont, wie situationsbezogen, interaktiv und unplanbar die

Tätigkeiten pädagogischer Fach- und Lehrkräfte sind und wie wichtig ein breites Wissen für die erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit ist. Damit wird einerseits auf die Komplexität und den Anspruch der Aufgabe verwiesen, andererseits aber auch auf die hohen Anforderungen an die Fachkräfte. Die Theorien, die zur Erklärung der Relevanz und Struktur der Tätigkeit genutzt werden, sind dabei weitgehend die gleichen, wenn auch zum Teil mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Die Frage, wie Fachkräfte auf diese Aufgaben systematisch vorbereitet werden können, beantworten die Theorien jedoch nur im Ansatz. Im Fokus stehen die Erfüllung der Aufgabe durch pädagogisches Handeln bzw. die Funktion der Übernahme der Aufgabe für die Gesellschaft. Es besteht demnach eine theoretische Leerstelle bezüglich der Professionalisierung, der Vorbereitung der Fachkräfte auf ihre zukünftige Aufgabe. Da sich die frühpädagogische Forschung erst seit wenigen Jahren in relevantem Umfang mit diesen Themen befasst, ist von Interesse, wie andere erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen mit dieser Frage umgehen. Möglicherweise liegen hier Theorien vor, die an Professionstheorien anknüpfen und diese für pädagogische Berufe ausdifferenzieren und Hinweise geben können, wie eine Professionalisierung der Fachkräfte angelegt sein muss, um auf die zukünftige Aufgabe vorzubereiten.

Tatsächlich ist in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen die Ausbildung der jeweiligen Fachkräfte seit jeher Gegenstand von Kritik und Reformen sowie zentraler Bezugspunkt von Professionalisierungsdebatten. Insbesondere für die frühkindliche Bildung, die noch bis 2004 keine akademische Ausbildung für Fachkräfte aufweisen konnte und deren Fachkräfte mehrheitlich die Breitbandausbildung zur Erzieherin<sup>1</sup> abgeschlossen haben, wurde in Frage gestellt, inwiefern diese Ausbildung den heutigen Ansprüchen an frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen noch gerecht wird. Die vorliegenden Arbeiten zeigen, dass Professionalisierung in der Frühpädagogik häufig mit der Anhebung der Qualifikation der in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte verbunden wird (z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Ein anderer Schwerpunkt in der Diskussion bezieht sich auf das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte, das durch Professionalisierung an die aktuellen Anforderungen angepasst werden soll. Daneben beschäftigen sich andere Autor/innen mit Fragen der Entwicklung einer frühpädagogischen Profession und in diesem Zusammenhang mit deren Beitrag zur Professionalisierung der Fachkräfte. Hinzu

---

1 Da die Mehrheit der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen weiblich ist, wird im Folgenden die weibliche Berufsform verwendet. Gleichwohl sind damit auch die männlichen Fachkräfte gemeint.

kommen weitere Themen wie die Bedeutung des Wissens für die Professionalität der Fachkräfte, die Auswirkungen des Geschlechts auf den Professionalisierungsprozess sowie kompetenztheoretische inspirierte Professionalisierungsdiskurse. Damit wird deutlich, dass Professionalisierung keineswegs als geklärter Begriff in der Frühpädagogik gelten kann. Thole (2008) konstatiert, dass professionstheoretische Konzepte in die Professionalisierungsdebatten der Pädagogik nur punktuell und häufig in unreflektierter Form Eingang finden (siehe auch Cloos 2014; Dippelhofer-Stiem 2001b). Vor diesem Hintergrund scheint es lohnenswert, eine strukturierte Analyse des Umgangs mit den Begriffen Professionalisierung, Professionalität und Profession in der Frühpädagogik vorzunehmen und den aktuellen Stand der pädagogischen Professionalisierungsdiskussion zu reflektieren, um die Herkunft und Bedeutungskonnotationen der Begriffe zu klären sowie einen Vorschlag für die Verwendung der Begriffe in der Frühpädagogik zu machen.

Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und den damit angesprochenen verschiedenen Ebenen lässt sich festhalten, dass sich die Beiträge zur Professionalisierung aus einer übergeordneten Perspektive als Debatte über Qualität in Kindertageseinrichtungen identifizieren lassen. Denn es gibt empirische Evidenz, dass frühpädagogische Fachkräfte mit ihrem Handeln maßgeblich die Qualität der Einrichtungen bestimmen. Strittig ist der richtige Weg zu einer höheren Qualität in den Einrichtungen, wenn diese über die Fachkräfte erzielt werden soll. Dabei lässt sich auch nicht ausblenden, dass zunehmend eine Instrumentalisierung der frühkindlichen Bildung zu beobachten ist, da die Lernprozesse der Kinder nicht nur der Entwicklung von deren Mündigkeit und Selbständigkeit dienen, sondern auch ökonomische und politische Zielsetzungen damit verbunden werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007; Kutscher 2013; Leu & Kalicki 2014). Auch die Professionalisierung der Fachkräfte kann sowohl als Beitrag zur Qualität in den Kindertageseinrichtungen als auch als Aufwertung des Bildungsbereichs sowie der dort tätigen Berufsgruppen gesehen werden. Insbesondere die Forderung nach der Akademisierung der Fachkräfte trägt dazu bei, den Status und die Anerkennung der frühpädagogischen Fachkräfte zu erhöhen und zielt auf eine Gleichstellung mit Lehrkräften ab. Die verschiedenen Zielsetzungen der Professionalisierung werden bislang in der Frühpädagogik nur selten scharf getrennt. Entsprechend sind in der Debatte über Professionalisierung in der Frühpädagogik unterschiedliche Begriffsbedeutungen und Zielsetzungen zu beobachten, die eine präzise Bestimmung der Begriffe Professionalisierung und Professionalität erschweren.

Darüber hinaus gilt mittlerweile als weitgehend unstrittig, dass eine einmal absolvierte Ausbildung nicht ausreicht, um eine berufliche Tätigkeit dauerhaft professionell ausüben zu können und auch die Organisation einen großen Einfluss auf das Handeln der Fachkräfte ausübt (z. B. Dippelhofer-Stiem 2012; Thole 2008). Empirische Befunde zeigen darüber hinaus, dass es der Ausbildung offensichtlich bislang nicht gelingt, die Fachkräfte auf die komplexen Anforderungen in ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld angemessen vorzubereiten (siehe im Überblick Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh 2014b; Thole 2010). Große Hoffnungen wurden daher in die Weiterbildung gesetzt, die jedoch aufgrund ihrer Formate und Strukturen kaum die Erwartungen erfüllen konnte (siehe am Beispiel der Sprachförderung Hoffmann 2008; Kammermeyer, Roux & Stuck 2013). Dennoch hat Weiterbildung das Potenzial, das Handeln der Fachkräfte nachhaltig zu beeinflussen und auf diese Weise zur Professionalisierung beizutragen. Bislang werden Befunde aus der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung nicht systematisch berücksichtigt, die Hinweise geben könnten, wie Weiterbildungen gestaltet sein müssten, um Wirkungen bei den Fachkräften erzielen. Hierin könnte ein Ansatzpunkt liegen, der Impulse für die Erweiterung eines frühpädagogischen Professionalisierungskonzepts liefert und auf empirischen Befunden fußt.

## 1.2 Zielsetzung der Arbeit

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit waren Forderungen von Werner Thole, der im Jahr 2008 einen Buchbeitrag zur „Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit“ (Thole 2008) veröffentlichte und ein Forschungsdesiderat formulierte. Er regte an, die frühpädagogische Diskussion in die allgemeine pädagogische Professionalisierungsdiskussion einzuordnen und zu reflektieren, darüber hinaus eine „Verzahnung mit dem schul-, lehrerbildenden und sozialpädagogischen Professionalisierungsdiskurs“ (S. 286) vorzunehmen sowie die Entwicklung eines „Professionalisierungsmodell[s], das die Vorteile und Erkenntnisse struktur- bzw. interaktionstheoretischer Deutungen pädagogischen Handelns [...] mit kompetenzorientierten Modellen verbindet“ (ebd.) anzustreben. Voraussetzung hierfür ist zunächst die theoretische Bestimmung der Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession, um ausgehend hiervon der Frage nachzugehen, welche Elemente Professionalität und Professionalisierung umfasst.

Mit den zahlreichen Arbeiten zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte geht ein breites Spektrum einher, das das Thema aus un-

terschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Vorrangig sind in den letzten Jahren empirische Arbeiten entstanden, die die Befunde über das Wissen, Handeln und die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte ergänzt haben. Die theoretische Ausdifferenzierung von Professionalisierung und Professionalität in der Frühpädagogik kam dagegen zu kurz. Auf diese Lücke zielt die vorliegende Arbeit ab, um einen Beitrag zur Theoriebildung in der Frühpädagogik zu leisten.

In anderen Disziplinen scheint die theoretische Auseinandersetzung weiter voran geschritten zu sein. Entsprechend werden neben den vorhandenen frühpädagogischen Arbeiten auch die Beiträge aus anderen Disziplinen herangezogen. Die Soziologie als Disziplin, in der Professionstheorien entstanden sind und die Rezeption in der allgemeinen Erziehungswissenschaft stellen dabei einen ersten Schritt der theoretischen Klärung dar. Die Auswahl von drei erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen erfolgte vor dem Hintergrund des Bezugs zur Frühpädagogik. Die Frühpädagogik wird als Bereich der Sozialen Arbeit gefasst, daher sind die dort geführten Debatten von Interesse. Die Schule schließt an Kindertageseinrichtungen an, was eine Zusammenarbeit der Fachkräfte erfordert. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung dagegen ist am anderen Ende der Bildungsbiografie verortet, hat jedoch mit der Frühpädagogik gemein, dass sie kein offizieller Teil des formalen Bildungssystems ist. Ein Blick in diese Teildisziplinen bestätigt, dass auch hier das Interesse an den Begriffen und den damit zusammenhängenden Fragestellungen ungebrochen ist. Sowohl in der Sozialen Arbeit als auch in der Lehrerbildung und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lassen sich Diskurse zu Professionalisierung, Profession und Professionalität finden. Darüber hinaus gibt es Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die zahlreiche Projekte zum Thema insbesondere im Bereich Schule fördern und der empirischen Bearbeitung von Professionalisierung im Bildungsbereich gewidmet sind (z. B. Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen<sup>2</sup>; die Förderlinie Steuerung im Bildungssystem<sup>3</sup>). Daneben ergänzen fachgebundene Vorhaben das Bild, indem diese fachwissenschaftliche Aspekte von Professionalität in den Blick nehmen (z. B. für den Bereich Sprache die Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) und die Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)). Es liegt nahe, diese Diskurse zu sichten und mit den Diskussionen in der Frühpädagogik in Beziehung zu setzen. Möglicherweise

---

2 [www.propaeda.de](http://www.propaeda.de)

3 [www.stebis.de](http://www.stebis.de)

können die dort erzielten Ergebnisse und theoretischen Entwicklungen für die Diskussion über die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte genutzt werden und zur Klärung der Frage beitragen, wie eine Professionalisierung für diese Berufsgruppe aussehen kann. Zudem wird auf diese Weise sichergestellt, dass eine frühpädagogische Theorie, die die Begriffe Professionalisierung und Professionalität nutzt, anschlussfähig zu anderen Diskursen in der Erziehungswissenschaft wird. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Betrachtung der Debatten in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen weiterführend, wenn die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession für die Frühpädagogik geklärt werden und ein Vorschlag für eine frühpädagogische Fassung der Begriffe erarbeitet werden sollen.

Eine zentrale Zielsetzung der Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern die Ausbildung für langfristiges, professionelles Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern ausreicht. Es wird angenommen, dass eine einmalig absolvierte Ausbildung professionelles Handeln in den Einrichtungen nicht auf Dauer sicherstellen kann. Daher ist nach weiteren Elementen der Professionalisierung zu fragen, z. B. Weiterbildung. Dabei wird nicht nur die Bedeutung der Weiterbildung in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in den Blick genommen, sondern auch das Lernen Erwachsener als Beitrag für deren Kompetenzentwicklung. Die Befunde aus der Erwachsenenbildung können nicht nur Hinweise darauf liefern, wie das Lernen von Erwachsenen deren Handeln beeinflusst, sondern auch wie deren Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt werden kann. Mit Hilfe dieser Befunde soll die Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalisierung bestimmt, aber auch benannt werden, wie diese ausgestaltet werden sein muss, um Wirkungen zu erzielen.

Die vorliegende Arbeit bearbeitet folgende Fragestellungen:

1. Wie werden die Begriffe Professionalisierung, Professionalität und Profession in der Frühpädagogik, der Soziologie und der allgemeinen Erziehungswissenschaft diskutiert?
2. Wie werden die Begriffe in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen diskutiert und welche Rolle spielt Weiterbildung hierbei?
3. Welchen Beitrag kann Weiterbildung zur Professionalisierung leisten?
4. Wie könnte ein frühpädagogisches Professionalisierungskonzept aussehen, das auf diesen Erkenntnissen aufbaut?

Ziel der Arbeit ist es, auf der Basis vorliegender Erkenntnisse und Debatten einen Überblick zu geben, bislang unzusammenhängende Diskussionsstränge zu verbinden und dadurch Querverbindungen zu schaffen, die neue Perspektiven und Schlussfolgerungen ermöglichen. Die fachpolitische Debatte bleibt hierbei weitgehend außen vor, da dort mit dem Begriff Professionalisierung vorrangig Statuswerb und zunehmende Anerkennung gemeint sind und diese nur wenige theoretische Bezüge aufweist. Schwerpunkt der Darstellung ist der wissenschaftliche Diskurs über Professionalisierung, Professionalität und Profession in der Frühpädagogik sowie relevanten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit dem Ziel, die Elemente von Professionalisierung herauszuarbeiten, um daraus ein frühpädagogisches Professionalisierungskonzept abzuleiten.

### 1.3 Klärung relevanter Begriffe

Die vorliegende Arbeit nutzt eine Reihe von Begriffen, die unterschiedlich definiert werden und verschieden Verwendung finden. Darüber hinaus sind diese Begriffe nicht selbsterklärend, sondern bedürfen einer Erläuterung, sowohl was ihren Bedeutungsgehalt angeht, als auch in Bezug auf die Gründe der Wahl dieses Begriffs. Dies erscheint insbesondere für die Begriffe Frühpädagogik, frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung sowie frühpädagogische Fachkräfte notwendig.

#### 1.3.1 Frühpädagogik

Neben dem Begriff Frühpädagogik sind auch die Begriffe Kindheitspädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Elementarpädagogik, Kleinkindpädagogik, Vorschulpädagogik und Frühkindliche Bildung in Gebrauch. Der Begriff Frühpädagogik ist nicht eindeutig definiert. Nach Tietze (2013<sup>4</sup>) bezieht sich „der Begriff Frühpädagogik [...] auf alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule (0–8 Jahre)“. Balluseck (2009<sup>5</sup>) geht von einer Zeitspanne bis zum 10. oder sogar bis zum 13. Lebensjahr aus. Frühpädagogik bezieht sich demnach nicht nur auf die Bildung der Kinder in Kinderta-

---

4 <http://nifbe.de/component/themensammlung/?view=item&id=206:fruehpaedagogik&catid=33>

5 [www.elementarpaedagogik.info/](http://www.elementarpaedagogik.info/)

geseinrichtungen, sondern auf alle pädagogischen Fragen für eine spezifische Altersspanne. Es handelt sich demnach um einen Begriff, der die Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder sowohl in der Familie als auch in Kindertageseinrichtungen umfasst und auf diese Weise eine ganzheitliche Betrachtung des Kindes ermöglicht. Das Kind wird in seiner kognitiven, emotionalen, sozialen, motorischen und moralischen Entwicklung in den Blick genommen. Die Begriffe Pädagogik der frühen Kindheit und Kleinkindpädagogik sind ähnlich breit angelegt, beschreiben jedoch weniger prägnant den Gegenstand bzw. erscheinen veraltet. Andere Begriffe greifen nur Teilaspekte aus dieser ganzheitlichen Sichtweise heraus.

Frühe Bildung, Vorschulpädagogik und Elementarpädagogik nehmen dagegen die Bildung der Kinder in Abgrenzung zur Schule in den Fokus. Durch die Hervorhebung des Bildungsaspekts wird die Nähe und Anschlussfähigkeit zur schulischen Bildung betont, andere Aspekte dagegen vernachlässigt. Dies ist aus der Perspektive der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zielführend, für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, deren Auftrag die Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern in Zusammenarbeit mit deren Eltern ist, dagegen zu eng gefasst.

Der Begriff Kindheitspädagogik etablierte sich durch die Einrichtung frühpädagogischer Studiengänge und der Berufsbezeichnung Kindheitspädagog/in für deren Absolvent/innen (Balluseck 2011). Damit bezieht sich der Begriff vorrangig auf die hochschulische, frühpädagogische Ausbildung, auch wenn der Begriff nach Stieve, Worsley und Dreyer (2014) gleichbedeutend mit den Begriffen Frühpädagogik, Elementarpädagogik und Bildung und Erziehung im Kindesalter ist (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit und Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter 2014). Der Begriff Frühpädagogik erscheint dagegen treffender und breit genug, um die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen zu beschreiben, die mit der Erziehung, Betreuung und der Zusammenarbeit mit den Familien über die frühkindliche Bildung weit hinausgehen. In Abgrenzung zu diesem ganzheitlichen Ansatz wird der Begriff frühe oder frühkindliche Bildung verwendet, wenn es um die gezielte Anregung und Unterstützung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen oder in der Familie geht.

### **1.3.2 Frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung**

Der rechtliche Auftrag von Kindertageseinrichtungen bezieht sich auf die Trias Erziehung, Bildung und Betreuung. Im Gegensatz zum Erziehungs-

begriff, der die Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklung des Kindes bezeichnet, indem dem Kind kulturelle Errungenschaften vermittelt werden, stellt Bildung „das eigenwillige und selbständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt“ (Schäfer 2011, S. 13; siehe auch Liegle 2008). Der Begriff Bildung verweist damit auf eine Selbsttätigkeit des Individuums (Gold & Dubowy 2013), die Grundlage seiner Entwicklung und Lernens ist. Der Betreuungsauftrag greift zunächst einen Bedarf der Eltern auf, die eine verlässliche Einrichtung für ihre Kinder benötigen um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Die Betreuungseinrichtung muss aber auch die Erfüllung der physischen und psychischen Bedürfnisse des Kindes durch die Fachkräfte gewährleisten.

Frühkindliche Bildung umfasst das gesamte Lernen des Kindes und ist nicht auf die Bildung in Institutionen zu reduzieren. Der Begriff impliziert sowohl ein Bild von dem sich selbst bildenden Kind als auch von der Qualität der Lernprozesse (Tenorth 2012). Bildung ist demnach abhängig von der Vorstellung über die Bildbarkeit des Kindes und von der Qualität der Lernprozesse des Kindes. Schäfer (2011) fasst Merkmale von Bildung zusammen, die aus seiner Sicht als wesentlich gelten:

- Bildung beruht auf der Selbsttätigkeit des Menschen
- Bildung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt
- Bildung ist umfassend und beinhaltet Denken, Wissen und Handeln
- Bildung als Ergebnis ist abhängig vom Individuum, das sich auseinandersetzt, abwägt, interpretiert und konstruiert (S. 14).

Diese Vorstellungen über den Erwerb von Bildung unterscheiden sich je nachdem, welche Lerntheorie zugrunde gelegt wird. In der Frühpädagogik scheinen sich konstruktivistische Lerntheorien weitgehend durchgesetzt zu haben, da dort vor allem zwei Sichtweisen auf frühkindliche Bildung diskutiert werden: einmal die Auffassung, Bildung sei vorrangig als Selbstbildung zu verstehen (Vertreter sind Schäfer 1995; Laewen 1999, 2000 und Laewen & Andres 2002) und zum anderen die Perspektive, Bildung beruhe auf sozialkonstruktivistischen Prozessen, die sich in Ko-Konstruktionen zwischen Erwachsenen und Kindern vollziehen (vertreten von Fthenakis 2001, 2002) (siehe im Überblick Drieschner 2010; Kunze & Gisbert 2007; Schelle 2011; Stieve 2013). Auch wenn Schäfer (2011) betont, dass es sich bei diesen Auffassungen um ergänzende Sichtweisen auf frühkindliche Bildung handelt, bilden die beiden Pole die Bezugspunkte der wissenschaftlichen Diskussion.