

Professionalisierung im Elementarbereich

Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/Bernhard Koch

Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate

Zusammenfassung: Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen für Kinder von 0 bis 6 Jahren werden in Österreich intensiv diskutiert, eine Auseinandersetzung mit der Vielzahl an Professionalisierungsmodellen und damit verbundenen Forschungsbefunden und -desideraten steht jedoch aus. Im Beitrag werden auf der Basis von Professionalisierungsmodellen, die zu formalen, indikator- und handlungsbezogenen Ansätzen zusammengefasst wurden, Forschungsbefunde und -desiderate identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass über formale Ausbildungsabschlüsse hinaus noch wenig über den Professionalisierungsstand des Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich bekannt ist. Um belastbare Informationen über den Professionalisierungsstand zu erhalten und gegebenenfalls Reformmaßnahmen initiieren zu können, müssten Forschungsdesiderate zu indikator- und handlungsbezogenen Ansätzen zunächst aufgearbeitet werden.

Schlachworte: Professionalisierung, Professionalität, Kindertageseinrichtung, Pädagogik der frühen Kindheit, Österreich

1. Einführender Problemaufriss und Ziel des Beitrags

In der österreichischen Fachdiskussion wird ein Bedarf an Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit konstatiert (Koch, 2013; Wustmann, 2014), der im Zusammenhang mit einem Bedeutungszugewinn der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Institutionen wie Kindergärten und Kinderkrippen zu sehen ist. Ein wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Betreuungsquoten für Kinder ab 3 Jahren, die belegen, dass in Österreich im Durchschnitt 92% der drei- bis fünfjährigen Kinder einen Kindergarten oder eine vergleichbare Einrichtung besuchen (Statistik Austria, 2015, S. 84), wobei das letzte Kindergartenjahr seit 2009 verpflichtend ist (Bauer & Mitterer, 2014). In Kinderkrippen für Kinder von null bis zwei Jahren liegen die Betreuungsquoten mit 24% jedoch noch deutlich darunter (Statistik Austria, 2015, S. 84). Zudem sind es mit der pädagogischen Arbeit im Zusammenhang stehende Bereiche, die auf eine Bedeutungszunahme verweisen. Dies betrifft die Relevanz einer guten pädagogischen

Qualität in Kindergärten und Kinderkrippen, die sich als prädiktiv für die Entwicklung kindlicher Kompetenzen bis in die Schulzeit hinein erwiesen hat (Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008). Ein weiterer Bereich betrifft die häufig thematisierte Notwendigkeit früher Sprachförderung (Breit, 2009) besonders von Kindern mit Migrationshintergrund und solchen aus sozial benachteiligten Familien. Ferner sei auf die Bedeutung von gelungenen Übergängen in die Schule (Reicher-Pirchegger, 2014) und auf die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischem Personal und Eltern (Rodriguez Lopez & Kicker, 2014) hingewiesen, die im Zusammenhang mit einem Professionalisierungsbedarf thematisiert werden. Zum Ausdruck kommt die Bedeutungszunahme frühkindlicher Bildung und damit einhergehend die erhöhte Wahrnehmung von Professionalisierungsbedarfen auch in der Entwicklung eines bundesweiten Bildungsrahmenplans (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009).

In der Diskussion um Professionalisierung der österreichischen Elementarpädagogik bleibt jedoch häufig unscharf, was unter einer Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit verstanden wird und wie professionalisiert werden soll. Konzeptualisierungen von ‚Professionalisierung‘ sind dabei in hohem Maße durch Pluralität und Heterogenität gekennzeichnet und mit unterschiedlichen praktischen Konsequenzen verbunden (Helsper & Tippelt, 2011; Schmidt & Smidt, 2015a; Thole & Polutta, 2011). Vor diesem Hintergrund kann eine Systematisierung von Forschungsbefunden und -desideraten anhand verschiedener Professionalisierungsansätze dazu beitragen, Professionalisierungsbedarfe genauer zu identifizieren und im Hinblick auf Potenziale und Begrenzungen zu diskutieren. Der Beitrag greift dieses Anliegen auf und hat zum Ziel, zentrale Forschungsbefunde zum Stand der Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich zusammenzutragen, um darauf aufbauend Forschungsdesiderate zu identifizieren, deren Adressierung zu Erkenntnissen über erfolgsversprechende Professionalisierungsmaßnahmen in der österreichischen Elementarpädagogik führen könnte. In einem ersten Schritt werden in Anlehnung an Systematisierungen von Thole und Polutta (2011) sowie Terhart (2011) Kernannahmen und Zielsetzungen von formalen, indikatorenbezogenen und handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen herausgearbeitet, wobei auch internationale Forschungsergebnisse berichtet werden, die die Bedeutung der Professionalisierungsmodelle verdeutlichen (Kapitel 2). In einem zweiten Schritt wird aufgezeigt, welche Befunde zu den jeweiligen Professionalisierungsmodellen im Hinblick auf das in Kindertageseinrichtungen in Österreich tätige pädagogische Personal vorliegen (Kapitel 3). In einem dritten Schritt werden zentrale Forschungsdesiderate diskutiert, deren Adressierung notwendig scheint, um mit Blick auf die Elementarpädagogik in Österreich Professionalisierungsbedarfe zu ermitteln und ggf. Professionalisierungsmaßnahmen zu initiieren. In diesem Zusammenhang werden Implikationen für zukünftige Forschungsansätze, politische Initiativen und pädagogisch-praktische Veränderungen formuliert (Kapitel 4).

2. Professionalisierungsmodelle in der Pädagogik der frühen Kindheit

Einschlägige Übersichten unterstreichen die Pluralität der gegenwärtig diskutierten Professionalisierungsmodelle (vbw, 2012; Terhart, 2011; Thole & Polutta, 2011). Ein Konsens scheint bestenfalls dahingehend zu bestehen, dass ein Professionsverständnis, wonach Berufe als Professionen bezeichnet werden, wenn sie bestimmte Merkmale erfüllen (u. a. akademische Ausbildung, Expertenwissen, geregelte berufliche Zugangsberechtigung, Autonomie in der Berufsausübung), an Bedeutung verloren hat (Helsper & Tippelt, 2011; Terhart, 2011). Professionalisierung kann im Kontext klassischer Professionskonzepte als gesellschaftlicher Prozess der Aufwertung von Berufen zu Professionen verstanden werden, wobei konstatiert wird, dass pädagogische Berufe bestenfalls Semi-Professionen darstellten (Terhart, 2011). Alternativ wird daher diskutiert, Professionalisierung als individuellen Prozess der Entwicklung von Professionalität zu verstehen (Helsper & Tippelt, 2011) und „Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen... [und] die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272) in den Mittelpunkt zu stellen. Zugleich müssen immer auch gesellschaftliche und fachspezifische Veränderungsprozesse mitgedacht werden, wie sie sich in der Etablierung von gesellschaftlich legitimierten Zuständigkeiten für bestimmte Aufgabenbereiche oder in disziplinären Entwicklungen vollziehen (Thole & Polutta, 2011).

Professionalisierung wird damit zu einem für die Pädagogik der frühen Kindheit realisierbaren Projekt, das nicht den Einschränkungen der klassischen Vorstellung von der Herausbildung von Professionen unterliegt. Allerdings bleiben dabei Spielräume für unterschiedliche Perspektiven; entsprechend groß ist die Zahl der diskutierten Professionalisierungsmodelle, die sich in ihrer Definition und Operationalisierung von Professionalität unterscheiden. Verbunden mit dem Ziel, relevante Modelle zu kategorisieren und damit für das Anliegen des Beitrags handhabbar zu machen, wird in Anlehnung an andere Systematisierungsversuche (Thole & Polutta, 2011; Terhart, 2011) mit einer Kategorisierung gearbeitet, die zwischen formalen (stärker input-orientierten), indikatorenbezogenen (stärker output-orientierten) und handlungsbezogenen (stärker prozess-orientierten) Professionalisierungsmodellen unterscheidet.

2.1 Formale Professionalisierungsmodelle

In Anlehnung an Thole und Polutta (2011) wird in formalen Professionalisierungsmodellen Professionalität durch Zuständigkeiten dokumentiert, die an Ausbildungs- und Studienabschlusszertifikate gebunden sind. Formale Professionalisierungsmodelle können damit über Struktur, Ausmaß und Dichte von Formalqualifikationen informieren. Mit Blick auf dieses Professionalisierungsverständnis bieten die Forschungsberichte der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD, 2014) die Möglichkeit des internationalen Vergleiches von Qualifikationsniveaus. In 21 von

35 Ländern ist demnach ein Bachelorabschluss erforderlich, um in Kindergärten und vergleichbaren Einrichtungen als Fachkraft arbeiten zu können, in einigen wenigen Ländern wird ein Masterabschluss vorausgesetzt (OECD, 2014, S. 507). Hinsichtlich der Verteilung von unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen gibt es große länderspezifische Unterschiede. Beispielsweise geht aus einem 2006 veröffentlichten OECD-Bericht hervor, dass in Dänemark 60% des pädagogischen Personals in frühpädagogischen Bildungsinstitutionen akademische Pädagogen und Pädagoginnen sind (OECD, 2006, S. 313). In Deutschland hingegen belegen aktuelle Zahlen, dass der Großteil (67%) der in Kindertageseinrichtungen Tätigen fachschulausgebildete Erzieher/innen sind, ein relativ geringer Teil (5%) hat einen Hochschulabschluss, beispielsweise als Diplom-Sozialpädagogin/Sozialpädagoge oder Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 27–28).

2.2 Indikatorenbezogene Professionalisierungsmodelle

Von formalen Ansätzen können Professionalisierungsmodelle unterschieden werden, die mit der Zielsetzung verbunden sind, über Professionalität in Form non-formaler und zertifikatsungebundener Indikatoren (spezifische Kompetenzen des pädagogischen Personals, Wirksamkeitskriterien des pädagogischen Handelns und Aspekten der Ökonomie des pädagogischen Handelns) zu informieren. In kompetenzorientierten Modellen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) wird Professionalität über die Herausbildung von Kompetenzen des pädagogischen Personals dokumentiert (Thole & Polutta, 2011; Terhart, 2011). Kompetenzen werden dabei als mehrdimensionale Konstrukte verstanden, die z. B. Fachwissen, Einstellungen und Haltungen, Selbstregulation und -reflexion sowie motivationale Aspekte umfassen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Kunter et al., 2011). Mehrere Studien widmeten sich der Untersuchung des Wissens von Fachkräften in der Frühpädagogik, zwei Untersuchungen seien beispielhaft aufgeführt. Strohmer und Mischo (2015, S. 130) zeigen, dass sich Hochschulstudierende aus Deutschland bezüglich ihres sprachlichen Wissens schon zu Beginn der Ausbildung auf einem höheren Niveau als ihre Kolleginnen und Kollegen aus den Fachschulen befanden. In der US-amerikanischen Studie von Crim et al. (2008) wurde zudem das zur Förderung der Sprachentwicklung der Kinder für notwendig erachtete sprachliche Wissen der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in einigen Subbereichen als mangelhaft eingestuft (Crim et al., 2008, S. 23–26). Zu erziehungsrelevanten Einstellungen als weitere Facette von Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte liegt ebenfalls eine Reihe an Studien vor. Schmidt und Smidt (2015b) identifizierten beispielsweise bei einer in Deutschland durchgeführten Untersuchung neben Fachkräften, die besonders Selbstbildungsansätze für wichtig hielten, auch Fachkräfte, die darüber hinaus auch instruktive Fördermaßnahmen befürworteten (Schmidt & Smidt, 2015b, S. 391). Zudem konnten Kowalski, Pretti-Frontczak und Johnson (2001) in einer US-amerikanischen Studie zeigen, dass das frühpädagogische Personal sozial-emotionale Fähigkeiten für wichtiger

hielt als sprachliche und mathematische Fähigkeiten (Kowalski et al., 2001, S. 5). Mit Einstellungen eng verwandt sind emotionale Haltungen, die nach Anders (vbw, 2012, S. 22) den motivationalen Aspekten professioneller Kompetenz zugeordnet werden. Hier sei exemplarisch auf eine Studie aus der Türkei verwiesen, in der sich Zusammenhänge zwischen emotionalen Haltungen frühpädagogischer Fachkräfte zum naturwissenschaftlichen Bildungsbereich und den Häufigkeiten entsprechender Aktivitäten im Kindergarten zeigten (Erden & Sönmez, 2011, S. 1149). Bezüglich selbstregulatorischer Fähigkeiten als weitere Kompetenzfacette besteht sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum ein erhebliches Forschungsdesiderat (vbw, 2012, S. 24).

Eine andere Akzentuierung weisen evidenzorientierte Professionalisierungsmodelle auf, die Professionalität an Kriterien der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns koppeln (z. B. Einfluss auf den Lernfortschritt der Kinder). Beispielsweise kamen Anders et al. (2012) im Rahmen der „BiKS“-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Schulalter) zu dem Ergebnis, dass die Höhe der Prozessqualität des Kindergartens in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung mathematischer Kompetenzen von drei- bis fünfjährigen Kindern steht (Anders et al., 2012, S. 238). Auch Befunde des „Effective Provision of Preschool Education“-Projekts (EPPE) aus Großbritannien weisen auf die Qualität von Kindergärten („pre-school centres“) als Prädiktor für die kognitive und linguistische Entwicklung der drei- und fünfjährigen Kinder hin (Sylva et al., 2006, S. 84).

Neben kompetenz- und evidenzorientierten Ansätzen sind schließlich effizienz-basierte Modelle (Thole & Polutta, 2011), in denen Professionalität über Kriterien der Wirtschaftlichkeit des pädagogischen Handelns spezifiziert wird, zu nennen. Im Vordergrund stehen bei diesem Verständnis Analysen, die sich auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis zwischen Bildungsinvestitionen im Bereich der Frühpädagogik und späteren Bildungserträgen sowie wirtschaftlichen Erträgen beziehen (Spieß, 2013). Zu nennen sind hierbei exemplarisch Untersuchungen zum „Perry Preschool Project“, das eine Betreuung von Drei- bis Vierjährigen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien von überdurchschnittlich gut ausgebildeten und gut bezahlten Fachkräften in kleinen Gruppen ebenso wie Familieninterventionen beinhaltet. Berechnungen zum Nutzen des Programms (Indikatoren dafür waren z. B. geringere Ausgaben für Kriminalitätsbekämpfung) kommen abhängig von den berücksichtigten Faktoren zu einem Kosten-Nutzen-Verhältnis von 1:9 bis 1:16 (Spieß, 2013, S. 343–344; für weitere Details zum Perry Preschool Project vgl. Schweinhart et al., 2005).

2.3 Handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle

Eine dritte Kategorie bilden handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle, bei denen das beruflich-pädagogische Handeln in den Vordergrund rückt und die über Professionalität in Form des Umgangs mit Widersprüchen im beruflichen Handeln sowie in der Reflexion der Entwicklungsdynamik des pädagogischen Handelns im Verlauf der eigenen Berufsbiographie informieren. In dieser Hinsicht sind reflexive Ansätze

von Bedeutung, die das Arbeitsbündnis der Handelnden hervorheben und den Fokus auf die situative Aktivierung von Professionalität in Interaktionspraxen legen (Thole & Polutta, 2011). Zu den handlungsbezogenen Modellen gehören zudem strukturtheoretische Ansätze (Terhart, 2011), in denen ein „kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichzeitig täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit“ (Terhart, 2011, S. 206) als Kernbereich von Professionalität betrachtet wird. Als weitere Variante handlungsbezogener Modelle können symbolisch-interaktionistische Modelle betrachtet werden (Schütze, 1997), bei denen v. a. interaktive Prozesse des professionellen Handelns rekonstruiert werden (Helsper, 2004). Den handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen können Forschungsarbeiten zugeordnet werden, die das pädagogische Handeln rekonstruieren, ohne vorher bestimmte Merkmale von Professionalität festzulegen.

Schulz und Cloos (2015) legen mittels ethnographischer Rekonstruktion von systematischen Beobachtungsprozessen in Kindertageseinrichtungen dar, wie Erzieher/innen als Beobachter/innen gemeinsam mit den verwendeten Instrumenten mit ihrem jeweiligen Raster das Ergebnis der Beobachtung konstruieren. Die Beobachtungsinstrumente können insofern nicht nur als Hilfsmittel zur Unterstützung der Erzieher/innen gesehen werden, sondern als selektierendes Element, als „Co-Akteure“ in der Beobachtung (Schulz & Cloos, 2015, S. 200–203). Die Autoren betonen, dass derartige Selektionen bei der Beobachtung im Sinne des institutionellen Auftrages zur Verwendung der Instrumente als professionelle Leistungen zu verstehen sind (Schulz & Cloos, 2015, S. 203). Kuhn (2013) untersuchte zudem, wie der Alltag in zwei Kindertagesstätten von den Beteiligten hervorgebracht wird. Unter anderem stellt sie dar, wie die Körper der Beteiligten, Artefakte, Raum- und Zeitverhältnisse sowie Rituale den elementarpädagogischen Alltag mitkonstituieren (Kuhn, 2013, S. 299). Die „paradoxe Verfasstheit des elementarpädagogischen Alltags“ (Kuhn, 2013, S. 207) wird rekonstruiert und in dem Zusammenhang auf die Bedeutung der Reflexion von Dilemmata des eigenen pädagogischen Handelns hingewiesen.

Widersprüche und Spannungsfelder des frühpädagogischen Handelns konnten mit Gruppendiskussionen auch in einer der komparativen Berufsforschung zuordenbaren Studie identifiziert werden (von Hippel et al., 2014). Die befragten Elementarpädagoginnen und -pädagogen sahen sich zum Beispiel damit konfrontiert, steigende Bildungserwartungen bei zugleich geringerer Ausstattung und Bezahlung zu realisieren und Kinder stärker auf den Schuleintritt vorzubereiten ohne dabei schulisches Lernen zu antizipieren (von Hippel et al., 2014, S. 210 ff.). Diese und weitere Antinomien stünden „nicht unverbunden nebeneinander, sondern [müssten] gleichzeitig in der pädagogischen Arbeit gestaltet werden“ (von Hippel, 2014, S. 213).

Der berufsbiographische Bestimmungsansatz von Professionalität (Terhart, 2011) thematisiert ebenso das pädagogische Handeln; der Fokus liegt jedoch darauf, die für das pädagogische Handeln relevanten Aspekte gesamthaft in Bezug auf deren dynamische Entwicklung im Verlauf einer Berufsbiographie zu reflektieren. Beispielhaft sei auf die biographischen Fallrekonstruktionen von Thole und Küster-Schapfl (1997) verwiesen, die berufliche Alltagshandlungen von Mitarbeiter/innen in Handlungsfeldern

der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick nehmen. In vielen der untersuchten Fälle wurde eine „niedrige Affinität“ der Fachkräfte zu fachlichen Diskursen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft deutlich (Thole & Küster-Schapfl, 1997, S. 60). Eine Erweiterung eigener sozialpädagogischer Orientierungen mit Resonanz im beruflichen Alltagshandeln zeigte sich nur, wenn sich die Pädagoginnen und Pädagogen im Studienverlauf intensiv mit philosophischen und soziologischen Grundpositionen auseinandergesetzt hatten (Thole & Küster-Schapfl, 1997, S. 49–50).

3. Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate aus Österreich

3.1 Formale Professionalisierungsmodelle

Das Ausmaß formaler Professionalisierung ist für Österreich gut dokumentiert. Fast ein Drittel des pädagogischen Personals ist als Helfer/in beschäftigt (Statistik Austria, 2014, S. 90) und verfügt in der Regel entweder über keine besondere Qualifikation oder über Kurzzeitausbildungen mit einem Umfang von wenigen 100 Stunden (Baierl, Dörfler & Schipfer, 2015, S. 13). Darüber hinaus verfügt knapp unter zwei Drittel über fachlich einschlägige Ausbildungsabschlüsse, die jedoch – mit wenigen Ausnahmen – unterhalb des Hochschulniveaus angesiedelt sind. Im Einzelnen verdeutlicht die Kindertagesheimstatistik, dass 79% des Fachpersonals (ohne Helfer/innen) in Krippen und Kindergärten über eine nicht-akademische Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogen bzw. -pädagogin verfügen, 11 % sind Hort- und Sonderhorteerzieher/innen, 4 % sind Sonderkindergärtner/innen und 6 % sind Früherzieher/innen, Lehrer/innen und Sozialpädagogen und -pädagoginnen (Statistik Austria 2014, S. 92). Letztere werden in Österreich nicht akademisch ausgebildet, so dass Lehrer/innen die einzige – allerdings nicht genau quantifizierbare – akademische Berufsgruppe darstellen. Die Ergebnisse können damit insbesondere für Akademisierungs- und Verfachlichungsbedarfe sensibilisieren (vgl. Kapitel 4).

3.2 Indikatorenbezogene Professionalisierungsmodelle

In Bezug auf kompetenzorientierte Professionalisierungsmodelle liegen für Österreich nur wenige empirische Befunde vor. Paschon, Atzmannstorfer und Obex (2013) befragten 276 elementarpädagogische Fachkräfte zu ihren Selbsteinschätzungen bezüglich in der Grundausbildung erworbener Kenntnisse. Zwar meinten über die Hälfte der Fachkräfte (eher) viel Wissen im Bereich der Entwicklungspsychologie erworben zu haben; allerdings beschrieben höchstens ein Drittel der Befragten ihren Wissensstand in Bereichen wie Elternarbeit oder Beobachtungskompetenz als eher hoch, während zwei Drittel ihr Wissen in diesen Bereichen als eher gering oder als nicht vorhanden einschätzten (Paschon et al., 2013, S. 90). Zu erziehungsrelevanten Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften liegen ebenfalls nur wenige Befunde vor. In einer Untersuchung des

Charlotte-Bühler-Instituts wurden von den 1670 befragten Pädagoginnen¹ als bedeutende Ziele des Kindergartens beispielsweise Sprachförderung, selbstständiges Handeln und Konfliktfähigkeit genannt, während Bemühungen um Disziplin und technisches Verständnis für weniger wichtig erachtet wurden (Stoll, 1996, S. 59). Die Pädagoginnen hoben vor allem die Funktion des Kindergartens als familienergänzendes Bildungsangebot und als Ort wichtiger Sozialerfahrungen hervor (Stoll, 1996, S. 61). Im Rahmen der „European Child Care and Education“-Studie (ECCE) wurde zudem ermittelt, dass österreichische Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen beispielsweise die Förderung sozialer, kreativer und selbstregulatorischer Fähigkeiten sowie der intrinsischen Motivation für wichtiger erachteten als die Förderung kognitiver und schulischer Fähigkeiten (ECCE-Study Group, 1997, S. 100–105). In einer neueren Studie untersuchten Aigner und Rohrmann (2012, S. 236–243) u. a. erzieherische Einstellungen von elementarpädagogischen Fachkräften und stellten fest, dass sich ein großer Teil der befragten männlichen Pädagogen vom Erziehungsstil der eigenen Eltern abgrenzt. Darüber hinaus liegen im Rahmen der kompetenzorientierten Modelle lediglich einige Diplomarbeiten und Masterarbeiten vor.

Auch in Bezug auf ein evidenzorientiertes Verständnis ist die österreichische Befundlage zur Professionalisierung der Frühpädagogik dünn. Eine Ausnahme bildet die ECCE-Studie, die im Längsschnitt auf Zusammenhänge der pädagogischen Qualität in österreichischen Kindergärten mit dem Wortschatz der achtjährigen Schulkinder sowie deren Sozialverhalten und deren Fähigkeit zur Bewältigung von Alltagssituationen hinweist (ECCE Study Group, 1999, S. 219 u. 229). Daneben liegen einige Befunde aus dem Krippenbereich vor: Ahnert (2012) führte u. a. empirische Erhebungen im Bundesland Niederösterreich durch. Danach zeigte sich, dass Kleinkinder in der Tagespflege in ausgeprägterer Form als in Krippen emotionale Sicherheit, Explorationsunterstützung, individualisierte Kommunikationsabläufe und Körpernähe erfahren (Ahnert, 2012, S. 8). Schließlich liegen wenige Befunde zur Sprachförderung vor (Breit, 2009). Im Rahmen einer Sprachstandsfeststellung von österreichischen Kindern im Alter von viereinhalb bis fünfeneinhalb Jahren wurde beispielsweise festgestellt, dass jedes zweite Kind, das bis zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keinen Kindergarten besucht hatte, Defizite im sprachlichen Bereich aufwies und Förderbedarf benötigte – im Gegensatz dazu wurde nur bei 23% der Kindergartenkinder ein sprachlicher Förderbedarf festgestellt (Breit, 2009, S. 24).

Mit Blick auf ein effizienzorientiertes Professionalisierungsverständnis liegt aus Österreich schließlich eine Studie von Dreer und Schneider (2012) vor, die errechnet haben, dass jeder Euro, der in die frühe Bildung in Oberösterreich investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen einen mindestens achtfachen Nutzen bringt (Dreer & Schneider, 2012, S. 107). In die Kosten-Nutzen-Bilanz wurden Faktoren wie die Verbesserung des Betreuungsschlüssels ebenso einbezogen wie eine Verbesserung der Ausbildung für Assistenzkräfte und für Fachkräfte (Akademisierung). Den finanziellen Mehraufwand für

1 In der angegebenen Literatur werden explizit nur weibliche Pädagoginnen genannt, weshalb hier auf die Angabe der männlichen Form verzichtet wird.

Qualitätsverbesserungen in österreichischen Kindergärten berechnete Schneider (2014, S. 11) im Rahmen einer Simulation über die Investitionen in die frühkindliche Bildung. Dieser Kalkulation zufolge ist bei einer Investition von 516 Mio. Euro (z. B. für die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte auf Hochschulniveau) eine zusätzliche volkswirtschaftliche Wertschöpfung in Form des Bruttoinlandsproduktes (593 Mio. Euro), des Volkseinkommens (415 Mio. Euro) und von Arbeitsplätzen (4 651) zu erwarten. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Zusammenschau der Befunde zu indikatorbezogenen Professionalisierungsmodellen besonders für umfangreiche Forschungsdesiderate sensibilisiert, deren Bearbeitung Hinweise auf mögliche Professionalisierungsbedarfe geben kann (vgl. Kapitel 4).

3.3 Handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle

Auch in Bezug auf handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle liegen in Österreich – abgesehen von einigen Diplom- oder Masterarbeiten – nur wenige Studien vor. Wustmann, Bodi, Gehart und Geißler (2010) untersuchten anhand von Gruppendiskussionen mit Grazer Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen deren Arbeitsbedingungen, Herausforderungen und Bedarfe im beruflichen Alltagshandeln. Die Fachkräfte berichteten von Spannungen, die sich aus den erhöhten elterlichen Beratungsbedürfnissen und Erwartungen zur pädagogischen Förderung der Kinder ergeben; zudem konstatierten sie die mangelnde Thematisierung dieser Anforderungen in Aus- und Weiterbildung sowie die zeitliche Unvereinbarkeit von Leitungstätigkeit und gleichzeitiger pädagogischer Arbeit (Wustmann et al., 2010, S. 7–14). Von Aigner, Burkhardt, Huber, Poscheschnik und Traxl (2012) wurde zudem das berufliche Handeln elementarpädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Innsbrucker Studie zu Wirkungen von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen untersucht. In vielen Bereichen nehmen die Pädagoginnen und Pädagogen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Umgang mit Kindern wahr; doch auch von Differenzen wird berichtet – beispielsweise, dass männliche Pädagogen eher externalisierendes Verhalten zulassen würden (Aigner et al., 2012, S. 113). Das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte wurde auch im Rahmen von Einzelfallanalysen der Wiener Kinderkrippenstudie zu Eingewöhnungsprozessen rekonstruiert (Datler, Datler, Fürstaller & Funder, 2011). Im Zuge des anschließenden Weiterbildungsprojekts wurde das beobachtete Handeln mithilfe einer psychoanalytisch-pädagogischen Zugangsweise reflektiert. Es zeigte sich, dass es den pädagogischen Fachkräften schwerfiel, die Trennungsprozesse zwischen Kindern und Eltern einfühlsam zu begleiten, weil sie eine Auseinandersetzung mit diesen belastenden Gefühlen aufgrund eigener, erst im Zuge der Weiterbildung bewusst gewordener, schmerzhafter Trennungserfahrungen, zu vermeiden suchten. Zur Berufsbiographie von Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen liegen Erhebungen von Aigner und Rohrmann (2012) vor, die das erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, Lebensgeschichten und Wege in den Beruf erforscht haben. Männliche Fachkräfte fanden im Vergleich zu weiblichen Fachkräften erst nach einem längeren Orientierungsprozess zu einer Arbeit

mit Kindern und bringen andere Einstellungen, Fähigkeiten und Neigungen in die Arbeit mit ein. Resümierend kann mit Blick auf handlungsbezogene Modelle auf die Notwendigkeit einschlägiger Forschung verwiesen werden, um etwaige Professionalisierungsbedarfe für Österreich zunächst zu identifizieren (vgl. Kapitel 4).

4. Diskussion

4.1 *Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich*

Ausgangspunkt für den Beitrag sind die in Österreich geführten Diskussionen über Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit, in denen jedoch häufig unklar bleibt, was unter Professionalisierung verstanden und wie professionalisiert werden soll. Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage wäre jedoch wichtig, weil heterogene Professionalisierungsmodelle kursieren, die jeweils spezifische Befunde und praktische Konsequenzen nach sich ziehen. Vor diesem Hintergrund wurden die Kernannahmen und Zielsetzungen von formalen, indikatorenbezogenen und handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen herausgearbeitet und gefragt, ob und inwieweit Ergebnisse vorliegen, die über den jeweiligen Professionalisierungsstand des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich informieren können. Die im dritten Kapitel berichteten Ergebnisse verdeutlichen, dass zum Teil deutliche Desiderate bestehen, die bearbeitet werden müssten, um Professionalisierungsbedarfe zu ermitteln und Professionalisierungsmaßnahmen einzuleiten.

Der gut dokumentierte Grad der formalen Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich lässt sich zu drei Punkten zusammenfassen: (1.) Die Akademisierungsquote ist im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern sehr gering. (2.) Unterhalb der akademischen Qualifikationsstruktur weisen weniger als zwei Drittel des Fachpersonals eine einschlägige Qualifikation – häufig ein Kindergartendiplom – auf. (3.) Der Anteil des fachlich nicht ausgewiesenen Assistenzpersonals beträgt etwas über ein Drittel. Diese Qualifikationsstruktur korrespondiert mit den gesetzlichen Grundlagen, wonach Hochschulabschlüsse nicht als fachliche Anstellungserfordernisse für die Arbeit in Kindergärten und Kinderkrippen ausgewiesen sind; Personen ohne einschlägige fachliche Qualifikation können jedoch beschäftigt werden, sofern keine fachlich qualifizierten Bewerber/innen zur Verfügung stehen (z. B. §§ 31 und 32 Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz, Bundeskanzleramt, 2016).

Wird die niedrige Akademisierungsquote und der nicht geringe Anteil an Assistenzkräften in österreichischen Kindertageseinrichtungen herangezogen, könnten Professionalisierungsmaßnahmen – vergleichbar mit Empfehlungen zur Qualifikation des frühpädagogischen Personals in Deutschland (Blossfeld & Roßbach, 2012) – zunächst auf eine Akademisierung des Leitungspersonals und auf eine auf den Erwerb von einschlägigen Fachabschlüssen gerichtete Weiterqualifizierung des Assistenzpersonals zielen,

um den Akademisierungs- wie Verfachlichungsgrad zu erhöhen. Auf ein Entwicklungspotential kann in dieser Hinsicht ein aktuelles Bildungsreformvorhaben verweisen, das zum einen österreichweite Mindestanforderungen zur Qualifikation des Assistenzpersonals spezifizieren will. Zum anderen ist die Möglichkeit der Anerkennung akademischer Qualifikationen mit entsprechenden Praxisbezügen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorgesehen (Bildungsreformkommission, 2015). Damit könnte der Zugang für akademisches Personal zukünftig erleichtert werden.

Die wenigen in Österreich eingeführten frühpädagogischen Hochschulstudiengänge umgehen die fehlende gesetzlich legitimierte Zugangsberechtigung bisher. Der an der Fachhochschule Campus Wien eingeführte Studiengang „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ (Fachhochschule Campus Wien, 2015), richtet sich an Personen, die im Rahmen einer Erstausbildung bereits eine Berechtigung für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen erworben haben. Im Unterschied dazu setzt der von der Hochschule Koblenz und dem Verein „Kinder in Wien“ angebotene Studiengang „Bildung & Erziehung+“ (Hochschule Koblenz, 2015), der zu einem Abschluss der Hochschule Koblenz führt, keine berufliche Vorbildung voraus. Allerdings werden für dieses Studium nur Bewerber/innen zugelassen, die eine Beschäftigungszusage in Kindertageseinrichtungen des Trägers „Kinder in Wien“ nachweisen können. Der Akademisierungsprozess ist hier mithin trägergebunden. Zusammengefasst zeigt sich, dass die Akademisierung des elementarpädagogischen Personals in Österreich derzeit durch Individuallösungen gekennzeichnet ist, die erst im Zuge einer Öffnung der Anstellungsvoraussetzungen für akademisch qualifiziertes pädagogisches Personal überwunden werden dürften.

Die Zusammenschau der Forschungsbefunde hat darüber hinaus gezeigt, dass hinsichtlich indikatorenbezogener Professionalisierungsmodelle wenige Befunde über den Professionalisierungsstand des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich vorliegen. Ein besonders großes Forschungsdesiderat zeigt sich dabei in Bezug auf die Untersuchung professioneller Kompetenzen des frühpädagogischen Personals in Form von theorie- und erfahrungsbasierten Fachwissensbeständen, Einstellungen und Haltungen, motivationalen Aspekten sowie selbstregulativen Fähigkeiten, wie sie in theoretischen Rahmenmodellen (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) hervorgehoben und als bedeutsam für das pädagogische Handeln herausgestellt werden. Um Erkenntnisse über den Grad der Professionalisierung und mögliche Professionalisierungsbedarfe zu erhalten, müsste analog zu Studien, die bereits für den Schulbereich geleistet wurden (Kunter et al., 2011) und in Ansätzen auch für den Kindergartenbereich in Deutschland vorliegen (Strohmer & Mischo, 2015), das Ausmaß und die Entwicklung professioneller Kompetenzen des pädagogischen Personals während der Ausbildung und im Verlauf der Berufstätigkeit unter Kontrolle bedeutsamer personaler (u. a. soziodemografische Merkmale, Bildungsbiographie) und kontextueller Merkmale (u. a. Qualität der Ausbildung in den Bildungseinrichtungen für Kindergartenpädagogik, Fort- und Weiterbildungen) untersucht werden. Auf Grundlage der so ermittelten Kompetenzen könnten gezielt Professionalisierungsbedarfe (u. a. die Verbesserung bereichsspezifischer Fachwissensbestände und die Reflexion von Einstellungen und Haltungen, etwa

im Hinblick auf Mathematik, Naturwissenschaft und Sprache) lokalisiert und im Kontext von Ausbildungs- sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen adressiert werden.

Ähnlich wie bei kompetenzorientierten Ansätzen fehlen in Österreich auch komplexere Untersuchungen, die aus einer evidenzorientierten Perspektive empirisch fundierte Aussagen über den Stand der Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen erlauben. Wenn aufgrund von Kontexteffekten (u. a. unterschiedliche Bildungs- und Kinderbetreuungssysteme) von einer nur limitierten Übertragbarkeit von internationalen Befunden auf spezifische Länderkontexte ausgegangen werden kann (Love et al., 2003), fehlen in Österreich vor allem größer angelegte Längsschnittstudien, die den eigenständigen Einfluss des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen genauer untersuchen, indem (1.) die außerfamiliale institutionelle Qualität des pädagogischen Handelns bereits mit dem Krippenbesuch beginnend bis in die Schulzeit hinein untersucht wird (NICHD ECCRN, 2005); (2.) ein breites Verständnis von der Qualität pädagogischen Handelns zugrunde gelegt wird, das global und bereichsspezifisch ausgerichtet ist (Sylva et al., 2006) und gruppenbezogene sowie individualbezogene Qualitätsmaße umfasst (Smidt, 2012); (3.) ein breiter Kranz an kindlichen Kompetenzen als Kriteriumsvariablen herangezogen wird (NICHD ECCRN, 2005; Sylva et al., 2006) und (4.) neben individuellen und kontextuellen Einfluss- und Kontrollvariablen auch die sich als besonders bedeutsam erwiesene Qualität der häuslichen Lernumwelt (Tietze et al., 1998) mit berücksichtigt wird. Entsprechende Studien könnten mit Blick auf die Situation in Österreich unter anderem darüber informieren, wie hoch und stabil die globale und bereichsspezifische pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ist, welche kindlichen Kompetenzen in welche Richtung und in welcher Stärke beeinflusst werden, ob und inwieweit sich längerfristige Effekte zeigen und ob spezifische Kindergruppen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund) in ihrer Kompetenzentwicklung besonders von spezifischen Qualitätsprofilen profitieren. Auf Grundlage so generierter Erkenntnisse könnten begründbar Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der pädagogischen Qualität (durch Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, Optimierung von Kontextbedingungen) initiiert werden, die auf die Situation in Österreich abgestimmt sind.

Wird schließlich im Rahmen von indikatorenbezogenen Modellen auf ein effizienzorientiertes Verständnis von Professionalisierung abgehoben, sind mit Blick auf Österreich ebenfalls noch Forschungsdesiderate zu verzeichnen. Internationale Untersuchungen und erste Simulationsstudien aus Österreich zeigen, dass sich Investitionen in die außerfamiliale frühkindliche Bildung und Erziehung lohnen und zu Erträgen im privaten, bildungs- und berufsbezogenen Bereich führen (vgl. die Befunde im zweiten und dritten Kapitel). Zukünftige Kosten-Nutzen-Analysen sollten jedoch noch stärker die mittel- und längerfristigen Renditen von frühkindlichen Investitionen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kindern mit Migrationshintergrund fokussieren (z. B. berufliche Platzierung, Berufserfolg), zumal diese Gruppen auch in Österreich zum Teil deutliche Bildungsbenachteiligungen aufweisen (Eder, 2012).

Aus der Perspektive von handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen können Untersuchungen schließlich über den Professionalisierungsstand und mögliche Pro-

fessionalisierungsbedarfe von Elementarpädagoginnen und -pädagogen im Hinblick auf den kompetenten und reflexiven Umgang mit Antinomien, Paradoxien, Unsicherheiten und Unbestimmtheiten im Berufsalltag informieren. Auch hier ist die Befundlage bislang schmal (vgl. Kapitel 3), so dass Forschungsbedarfe bei einer Vielzahl an Themenbereichen bestehen, von denen wenigstens einige beispielhaft aufgeführt werden sollen, die gegenwärtig besonders im Fokus von Fachdiskussionen in Österreich stehen. In dieser Hinsicht könnten in zukünftigen Untersuchungen die Realisierung von Interaktions- und Förderpraxen in Kindertageseinrichtungen (insbesondere auch mit Blick auf Sprachfördermaßnahmen), die Gestaltung von Übergängen sowie Aspekte der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern im Hinblick auf ihre Binnenlogiken näher beleuchtet und daraufhin analysiert werden, ob und inwieweit bei dem Umgang mit Antinomien und Unbestimmtheiten auf Fachwissensbestände rekurriert wird (Thole & Polutta, 2011, S. 112–113).

4.2 Fazit

Im Hinblick auf eine fruchtbare Diskussion zur Professionalisierung des frühpädagogischen Personals in Österreich erscheint es zunächst wichtig, stärker als bisher auf theoretische Professionalisierungsmodelle Bezug zu nehmen und diese auch zu reflektieren, um Forschungsbedarfe begründeter und systematischer als bisher zu formulieren, entsprechende Studien planen und die jeweiligen Ergebnisse einordnen zu können. Der vorliegende Artikel soll hierfür einen Beitrag leisten. Trotz der intensiv geführten Fachdiskussion um Professionalisierungsbedarfe des pädagogischen Personals in Kinderkrippen und Kindergärten liegen in Österreich bislang kaum belastbare Befunde über das tatsächliche Ausmaß an Professionalisierung vor. Eine Ausnahme bilden Statistiken, die im Sinne formaler Professionalisierungsmodelle für eine Erhöhung des Akademisierungs- und Verfachlichungsgrades sensibilisieren; dies könnte zunächst durch eine Akademisierung besonders von pädagogischen Leitungskräften und eine fachliche Weiterqualifizierung des Assistenzpersonals geschehen. Im Zusammenhang mit Akademisierungsbestrebungen müssten allerdings die Anstellungsvoraussetzungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen im Sinne einer Öffnung für akademisches Fachpersonal reformiert und Studienangebote geschaffen werden, die über die bisherigen Einzelfalllösungen hinausgehen. Zu Indikatorenbezogenen und handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen sind bislang nur wenige österreichspezifische Informationen verfügbar. Wenn von einer nur begrenzten Übertragbarkeit von internationalen Befunden auf die Elementarpädagogik in Österreich ausgegangen werden kann, müssten die Forschungsdesiderate bezüglich der Kompetenzen des pädagogischen Personals, der Effekte der pädagogischen Arbeit auf die kindliche Entwicklung, Kosten-Nutzen-Relationen der pädagogischen Arbeit und des reflexiven Umgangs mit Unsicherheiten und Unbestimmtheiten in pädagogischen Praxen zunächst adressiert werden, um ein aussagekräftiges Bild über den Professionalisierungsstand zu erhalten und gegebenenfalls darauf aufbauende Reformmaßnahmen wie Veränderungen in der

Aus-, Fort- und Weiterbildung oder Optimierungen von Kontextbedingungen in Kindertageseinrichtungen begründet initiieren zu können.

Neben den klassischen Wegen der Grundlagenforschung könnten auf ministerieller Ebene initiierte Ausschreibungen von Forschungsvorhaben, wie sie in Deutschland mit der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (König, Leu & Viernickel, 2015) realisiert wurden, einen Weg darstellen, um neue Erkenntnisse über Fragen der Professionalisierung des frühpädagogischen Personals in Österreich zu gewinnen. Die vorgenannten Folgerungen verweisen jedoch zugleich auf das Problem der bisher weitgehend fehlenden hochschulischen Verankerung der Pädagogik der frühen Kindheit, die mit einer schwach ausgeprägten Forschungsinfrastruktur korrespondiert (Ausnahmen bilden zwei 2010 bzw. 2015 eingerichtete Professuren an den Universitäten Graz und Innsbruck). Zur Verbesserung der Forschungsinfrastruktur wäre es daher erforderlich, weitere einschlägige Universitäts- und Hochschulprofessuren einzurichten.

Literatur

- Ahnert, L. (2012). *Tagesmütterbetreuung auf dem Prüfstand der Forschung. Vortrag auf der Tagung „30 Jahre Tagesmütter im NÖ-Hilfswerk“ am 02. 06. 12 in Stockerau/NÖ*. <http://www.hilfswerk.at/cms/download/b7ctl/N%C3%96-Tagespflege.pdf> [01. 12. 2015].
- Aigner, J., Burkhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G., & Traxl, B. (2012). *Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag. „W-INN“ Wirkungsstudie*. Wien: BMASK. http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/9/2/CH2081/CMS1384336698691/wirkungsstudie_maennliche_kindergartenpaedagogen_finale_version1.pdf [27. 01. 16].
- Aigner J., & Rohrmann T. (Hrsg.) (2012). *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae [20. 1. 2016].
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and Preschool Learning Environments and Their Relations to the Development of Early Numeracy Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.
- Baierl, A., Dörfler, S., & Schipfer, R. (2015). *Qualitätskompass Elementarpädagogik*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.
- Bauer, H., & Mitterer, K. (2014). Der Kindergarten als öffentliche Institution. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 79–114). Wien: KiTa aktuell.
- Bildungsreformkommission (2015). *Vortrag an den Ministerrat*. Wien. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6> [29. 12. 2015].
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2012). Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 199–224.
- Breit, S. (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Konzepte und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam.

- Bundeskanzleramt (2016). *Landesrecht Tirol: Gesamte Rechtsvorschrift für Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz, Fassung vom 20.01.2016*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000439> [20.01.2016].
- Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early Childhood Educators' Knowledge of Early Literacy Development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17–30.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen: Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19* (S. 30–54). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dreer, E., & Schneider, F. (2012). *Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung: Kosten und Nutzen für Oberösterreich. Volkswirtschaftliche Publikationen*. Linz: Trauner.
- ECCE = European Child Care and Education Study Group (1997). *European Child Care and Education Study. Cross national analysis of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Final report*. (Unveröffentlichtes Dokument).
- ECCE = European Child Care and Education Study Group (1999). *School-Age Assessment of Child Development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Final report*. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rosbach/Ecce_Study_Group.pdf [17.05.16].
- Eder, F. (Hrsg.) (2012). *Pisa 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.
- Erden, F. T., & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish Preschool Teachers' Attitudes Toward Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149–1168.
- Fachhochschule Campus Wien (2015). *Studiengang: Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*. https://www.fh-campuswien.ac.at/studium/studien-und-weiterbildungsangebot/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html?tx_asfhwc_course%5Bcontroller%5D=Course&cHash=f71242e9309ad8f361cff08e07d0eea2 [24.10.2016].
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 303–309.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Hochschule Koblenz (2015). *BABE plus. Studiengang Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung+ (dual)*. <https://www.hs-koblenz.de/rmc/fachbereiche/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/bildung-erziehung-plus-dual/startseite/> [30.12.2015].
- Koch, B. (2013). Professionalisierung der Elementarpädagogik – Eine Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 163(1-2), 171–181.
- König, A., Leu, H. R., & Viernickel, S. (Hrsg.) (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K., & Johnson, L. (2001). Preschool Teacher's Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 5–14.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss &

- M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Love, J. L., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Eliason Kisker, E., Paulsell, D., & Chazan-Cohen, R. (2003). Child Care Quality Matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021–1033.
- NICHD ECCRN = National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (Hrsg.) (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. http://www.unicef.org/lac/spbarbados/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD_2006.pdf [22. 10. 16].
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Indicator D6: What does it take to become a teacher?* OECD Publishing. [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D6%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D6%20(eng).pdf) [23. 01. 16].
- Paschon, A., Atzmannstorfer, M., & Obex T. (2013). Zum Kompetenzaufbau von ElementarpädagogInnen. *KITA aktuell*, 1(4), 90–93.
- Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 164(5-6), 387–397.
- Rodriguez Lopez, B., & Kicker, E. (2014). Vom Kindergarten zum Familienzentrum – Entwicklungen fördern und Chancen erkennen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 371–382). Wien: KiTa aktuell.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7–88). Bonn: BMBF. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_24.pdf [11. 05. 2016].
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2015a). Editorial: Professionalisierung in der Frühpädagogik. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 295–299.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (2015b). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Schneider F. (2014). *Volkswirtschaftliche Abschätzung der Wirkungen von 9 von den CEOs im Rahmen der Standortstrategie vorgeschlagenen wirtschafts- und bildungspolitischen Maßnahmen*. Linz. <http://www.econ.jku.at/members/Schneider/files/publications/2015/ceo.pdf> [01. 12. 2015].
- Schütze, F. (1997). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schulz, M., & Cloos, P. (2015). Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 192–206). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, W. Z., Barnett, S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The high/scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.

- Spieß, C. K. (2013). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 333–354.
- Statistik Austria (2014). *Kindertagesheimstatistik 2013/14*. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria (2015). *Kinderbetreuungsquoten nach Einzeljahren 2015*. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021658.html [22.09.15].
- Statistisches Bundesamt (2016). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402157004.pdf?__blob=publicationFile [14.05.16]
- Stoll, M. (1996). Bildungsziele und Funktionen des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen – eine Untersuchung des Charlotte-Bühler-Instituts. *Unsere Kinder*, 1996(3), 59–62.
- Strohmer, J., & Mischo, C. (2015). The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 126–135.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood Through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Thole, W., & Küster-Schapfl, E. (1997). *Sozialpädagogische Profis: Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Thole, W., & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 104–121). Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuss, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- vbw = Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Expertise im Auftrag des Aktionsrat Bildung. München: vbw. http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [12.02.2015].
- von Hippel, A., Buschle, C., Schütz, J., Fuchs, S., Nittel, D., Dellori, C., Siewert-Kölle, A., & Wahl, J. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsforschung* (S. 200–254). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wustmann, C. (2014). Professionalisierung, oder: Von den schnell formulierten Erwartungen. *Erziehung und Unterricht*, 164(5-6), 359–368.
- Wustmann C., Bodi O., Gehart H., & Geißler C. (2010). Wissen, was so los ist! Mit Kindergartenleiterinnen reden und Bedarfe ermitteln. Studie im Auftrag des Landes Steiermark, Fachabteilung 6 E Elementare und musikalische Bildung und der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie. Graz. http://www.plattform-educare.org/2011/Wissen%20was%20los%20ist_Endversion%20Studie%20Wustmann%20Dez%202010.pdf [20.01.16].

Abstract: Issues related to the professionalization of teaching staff in day care centres in Austria have been discussed intensively. However, an analysis of the multitude of professionalization models, related research findings and desiderata has not been undertaken. This paper, therefore, summarises models of professionalization and gathers them to formal, indicator-based, and action-based categories in order to identify central research findings and desiderata. The findings reveal that – with the exception of formal professionalization – little is known about the degree of professionalization of teaching staff in day care centres in Austria. To obtain reliable information about the degree of professionalization and, where appropriate, to initiate reforms, desiderata regarding indicator-based and action-based professionalization models initially need to be addressed.

Keywords: Professionalization, Professionalism, Day Care Center, Early Childhood Education, Austria

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Wilfried Smidt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Maximilianstr. 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: wilfried.smidt@uibk.ac.at

Mag. Laura Burkhardt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaft,
Maximilianstr. 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: laura.burkhardt@uibk.ac.at

Victoria Endler, MA, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Maximilianstr. 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: victoria.endler@uibk.ac.at

Mag. Stefanie Kraft, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Maximilianstr. 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: stefanie.kraft@uibk.ac.at

Dr. Bernhard Koch, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Maximilianstr. 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: bernhard.j.Koch@uibk.ac.at