

Abschlussbericht des Projektes „Erzieherinnen an die Uni“
(gefördert vom Büro der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten
an der Hochschule Vechta)

Projektleitung: Prof. Dr. Annette M. Stroß
Durchführung: Dipl.-Päd. Nicole Lüllmann (wiss. Mitarbeiterin)
Projektzeitraum: 01. - 31. März 2006

Erziehungs- und Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen stehen – nicht zuletzt durch das mittelmäßige Abschneiden Deutschlands in den Leistungsvergleichsstudien – vermehrt in der öffentlichen und fachlichen Bildungsdiskussion (vgl. u.a. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003 und Fthenakis 2003).

Kritisch beleuchtet wird dabei auch die Aus- und Weiterbildung – und somit – die berufliche Kompetenz und Qualifikation von Erzieherinnen. Zugleich zeigt sich in den Professionalisierungsdebatten aber auch die strukturelle und soziale Benachteiligung von Erzieherinnen als Vertreterinnen eines typischen Frauenberufs. In der näheren Betrachtung des beruflichen Habitus' von pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs können drei bedeutsame Aspekte hervorgehoben werden:

Strukturelle Ebene

Die Ausbildung zur Erzieherin ist in Deutschland mit einem Sekundarabschluss I an Fachschulen für Sozialpädagogik möglich. In Niedersachsen z.B. gliedert sie sich in eine zweijährige Ausbildung zur Sozialassistentin und in eine darauf folgende zweijährige Ausbildungsphase, die mit der Prüfung zur staatlich anerkannten Erzieherin endet. Der Inhalt der Ausbildung wird durch übergreifende Lernfelder bestimmt, die sich unterteilen in Berufsrolle und Kompetenzen, Zielgruppenorientierte Arbeitsprozesse, Sozialpädagogische Beziehungsgestaltung, Sozialpädagogische Bildungsarbeit. Hinzu kommen Wahlpflichtangebote aus unterschiedlichen Bereichen, z.B. Theater, Kunst, Arbeiten mit Holz, Mathematik. Das berufliche Aufgabenfeld der examinierten Erzieherin findet sich im frühpädagogischen Bereich überwiegend in Kindertagesstätten. Hier werden hauptsächlich die Position der Gruppenleiterin und der Gruppenzweitkraft von Erzieherinnen besetzt. Die Möglichkeit einer sich anschließenden integrierten und kontinuierlichen Weiterbildung von bereits berufstätigen Erzieherinnen ist derzeit nur in einem geringen Maße gegeben. Stattdessen werden eintägige Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen – oftmals ohne erkennbare Systematik – von Erzieherinnen besucht. Das Gehalt einer Erzieherin, die in Vollzeit beschäftigt ist, liegt durchschnittlich bei ca. 23.000 € brutto im Jahr. Hinzu kommt, dass durch

Strukturänderungen¹ im frühpädagogischen Bereich immer mehr Erzieherinnen nur in Teilzeitverhältnissen arbeiten können. Derzeit liegt die Quote der in Teilzeit beschäftigten Erzieherinnen bei ca. 43% (vgl. Eibeck (2002) [online] 28.04.2006).

Ausbildungsvoraussetzung:

Mittlerer Schulabschluss (Sekundarabschluss I oder vergleichbar)

Grad der Ausbildung:

Examen auf Fachschulniveau

Weiterbildungsmöglichkeiten:

Fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten, die einen Berufsaufstieg ermöglichen (Ausnahmen u.a. Weiterbildung zur Heilpädagogin)

Aufstiegschancen:

Nur in einem sehr geringem Maße möglich, keine Akademisierungsoptionen.

Öffentliche Wahrnehmung

Die öffentliche Wahrnehmung des Erzieherinnenberufes beinhaltet u.a. zwei prägnante Aspekte: zum einen das mangelnde Professionsprofil dieser Tätigkeit, zum anderen die Verknüpfung des Berufes Erzieherin mit dem weiblichen Geschlecht. *„Ach Erzieherin sind Sie?“ Die Frage in Kombination mit einem musternden Blick gestellt, sensibilisierte mich für Untertöne, mal belustigte, mal mitleidige und mal missbilligende. „Ist das tatsächlich ein Beruf?“ (Kebbe 2000, S. 9) Anne Kebbe verdeutlicht wahrgenommene Zweifel an dem professionellen Status von Erzieherinnen, die sich in der Öffentlichkeit widerspiegeln. *Frauenberufe [...] haben in der Regel nur ein begrenztes Qualifikationsprofil. Es fehlt ihnen an branchenübergreifender Verwertbarkeit und an Erweiterungsmöglichkeiten für einen beruflichen Aufstieg (Ebert 2001, S. 42).**

So sind Frauenberufe – insbesondere der der Erzieherin – traditionell von der Berufsforschung ignoriert worden. Gesichertes und empirisch begründetes Wissen was die Profession dieser Berufe ausmacht, ist daher kaum vorhanden (vgl. ebd.). Beispiel dafür ist die hohe Bildungs- und Erziehungskompetenz, die Erzieherinnen in Kindertagesstätten aufweisen müssen, die in der Öffentlichkeit aber nicht vernommen wird.

¹ Z.B. durch eine zunehmende Schließung und Zusammenlegung von Kindertageseinrichtungen, vgl. Musiol 1996, S. 8.

Die Wahrnehmung des Berufstatus' ‚Erzieherin‘ ist zusätzlich mit recht starren Geschlechts- und Rollenmustern verbunden, die sich besonders im Elementarbereich durch die Reduktion der erzieherischen Profession auf Mütterlichkeit und Weiblichkeit ausdrücken (vgl. Rang 1994, S. 215). So lässt sich im frühpädagogischen Bereich eine deutliche Unausgewogenheit in der Verteilung von männlichen und weiblichen Fachkräften feststellen². Diese Tatsache verdeutlicht eine gesellschaftlich geprägte, geschlechtsspezifische Zuweisung von Tätigkeitsfeldern. Gerade die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten wird oftmals mit der Idee familiärer Versorgungsleistungen verknüpft, die in den meisten Fällen von Frauen und Müttern erbracht werden. Hinzu kommen Vorstellungen von weiblichen Rollenmustern, die sich durch Eigenschaften wie z.B. Einfühlungsvermögen und Bindungsorientierung ausdrücken (vgl. Egger-Schmidt Noerr 2000, S. 15). Die männliche Rolle betont im Gegensatz dazu eher das unabhängige und selbstbestimmte Agieren (vgl. Peukert 1995, S. 15) und das sachorientierte Leistungsdenken.

Der Erzieherinnenberuf definiert sich für die Öffentlichkeit nicht über Arbeitsinhalte und Ausübungsformen, sondern über das geschlechtsspezifische Arbeitsvermögen, welches Frauen für diese Berufsausübung qualifiziert (vgl. Ebert 2001, S. 42). Die genannten Aspekte haben Folgen für den Beruf, die Ausbildung und das Rollenverständnis von Erzieherinnen, denn diese sehr eindeutige, geschlechtsspezifische Zuschreibung des Berufes Erzieherin beinhaltet eine strukturelle Benachteiligung, die sich durch geringes Einkommen, fehlende Aufstiegschancen und einer fehlenden öffentlichen Wertschätzung ihrer beruflichen Leistung ausdrückt.

Persönliche Professionalisierung

Auch die Auseinandersetzung der Erzieherinnen mit den strukturellen Möglichkeiten und der öffentlichen Wahrnehmung ihrer Profession drückt sich in der Erkenntnis eines entwicklungsbedürftigen eigenen Kompetenzprofils zum einen und fehlenden Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten zum anderen aus. Erzieherinnen wünschen sich eine größere öffentliche Anerkennung ihrer bisherigen beruflichen Leistung, drängen aber auch nach einer höheren fachlichen und persönlichen Qualifizierung (vgl. TPS-Gespräch 2000, S. 5). Zu der von ihnen geforderten Transformation und Erweiterung

² In Kindertageseinrichtungen – so das Statistische Bundesamt – entspricht der weibliche Anteil an pädagogischen Fachkräften 96%. Ende 2002 waren rund 360 000 der rund 374 000 Beschäftigten Frauen, vgl. Statistische Bundesamt 2004 [online] 28.04.2006.

individueller Bildungsprozesse gehören nicht nur die Überarbeitung und Ausweitung fachlicher Inhalte (Fach- und Methodenkompetenz), sondern auch eine intensive Ausbildung der personalen und kommunikativen Fähigkeiten (Selbstkontrolle, Selbstreflexion, Ich-Stärke, Beziehungskompetenz, Konfliktlösung) (vgl. Ebert 2001, S. 45). Die gewünschte Professionalisierung aus Sicht der Erzieherinnen kann mit den zentralen Kriterien der Professionalisierung durch persönliche Bildungsprozesse, der Optimierung von Berufs- und Verdienstmöglichkeiten und der Anerkennung der pädagogischen Tätigkeit in der Öffentlichkeit beschrieben werden.

Die drei dargestellten Aspekte – strukturelle Ebene, öffentliche Wahrnehmung, persönliche Professionalisierung – bestimmen maßgeblich den beruflichen Habitus³ von Erzieherinnen in Deutschland. Aufgrund der strukturellen Gegebenheiten (mittlerer Schulabschluss, mittleres Ausbildungsniveau, fehlende Aufstiegschancen) und der geschlechtsspezifischen Zuordnung des Berufes der Erzieherin als typischer Frauenberuf lässt sich auch nur eine eher mittlere Positionierung im sozialen Feld⁴ erreichen. Diese Positionierung geht einher mit eingeschränkten Möglichkeiten sozialer Kontakte (soziales Kapital), von Anerkennung (institutionalisiertes kulturelles Kapital), persönlicher Weiterentwicklung (inkorporiertes kulturelles Kapital) und Verdienstmöglichkeiten (ökonomisches Kapital). Alle drei Aspekte sind – wie im Folgenden dargestellt - reziprok aufeinander bezogen, zugleich zeigen sich unterschiedliche Merkmale der Kapitalausformung⁵:

Strukturelle Ebene

Ökonomisches Kapital

Da die Erzieherinnenausbildung sich auf einem mittleren Ausbildungsniveau befindet und es nur geringe

³ Der Begriff Habitus wird hier im Sinne von Bourdieus Habitus Theorie verwandt: „Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“, Bourdieu 1987, S. 101.

⁴ Zum Konzept des sozialen Feldes vgl. Bourdieu 1985, vgl. Schwingel 1998, S. 78f.

⁵ Zur Kapitaltheorie vgl. Bourdieu 1997, S. 50-75.

Aufstiegschancen gibt, sind die Verdienstmöglichkeiten – gerade im Elementarbereich – eher begrenzt.

Soziales Kapital

Das mittlere Ausbildungsniveau der Fachschule, die recht starre Festlegung der sich anschließenden Tätigkeitsbereiche und die fehlende Einbindung in kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsprozesse mindern den Aufbau von sozialem Kapital.

Kulturelles Kapital

Der Berufsabschluss der Erzieherin deutet auf ein eher geringes bis mittleres institutionalisiertes kulturelles Kapital hin. Die Bildungsprozesse besonders in der Ausbildung sind auf bestimmte curricular festgelegte Lernfelder beschränkt, die sich stark an der Praxis orientieren. Möglichkeiten Bildungsprozesse individuell zu gestalten sind strukturell kaum vorgesehen. Auch die Möglichkeiten zum Erwerb von inkorporiertem kulturellem Kapital sind eingeschränkt.

Öffentliche Wahrnehmung

Ökonomisches Kapital

Da es dem Erzieherinnenberuf in Deutschland an einem klaren Kompetenzprofil fehlt und dieser zugleich ein typischer Frauenberuf ist, werden geringe Verdienstmöglichkeiten von der Gesellschaft akzeptiert.

Soziales Kapital

Durch die Verbindung des Erzieherinnenberufes mit Weiblichkeit und Mütterlichkeit und durch die fehlende öffentliche Anerkennung werden wichtige soziale Beziehungen und Netzwerke – und damit soziales Kapital – reduziert.

Kulturelles Kapital

Die in der Öffentlichkeit immer noch weitgehend ignorierte Notwendigkeit der mehrdimensionalen Professionalisierung von Erzieherinnen verhindert die individuelle Bildung von kulturellem Kapital.

Persönliche Professionalisierung

Ökonomisches Kapital

Persönliche Professionalisierungsprozesse wirken sich – besonders wenn sie mit einem höheren Ausbildungsgrad einhergehen – positiv auf die Verdienstmöglichkeiten von Erzieherinnen aus.

Soziales Kapital

Die persönliche Integration in neue Aus- und Weiterbildungsstrukturen wirkt sich auf die Erweiterung und Veränderung sozialer Netzwerke aus. Eine besondere Qualität

bekommt das soziale Kapital, wenn eine Vernetzung unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit gelingen kann.

Kulturelles Kapital

Die Möglichkeit von Erzieherinnen, neue Ausbildungsabschlüsse zu erwerben, lässt das institutionell kulturelle Kapital steigen. Parallel dazu führt die Investition in individuelle Bildungsprozesse und Kompetenzerweiterung zu einer Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals

Eine empirische Studie von Tilmann Netz zur Konstruktion beruflicher Selbstbilder von Erzieherinnen⁶ zeigt die Ambivalenz (vgl. Netz 2002, S. 264) und die Schwierigkeit der befragten Frauen, ihre Berufsrolle positiv zu bewerten. Die festgestellte Ambivalenz drückt sich besonders durch das eher positiv wahrgenommene komplexe pädagogische Handeln, Planen und Gestalten in der Praxis (vgl. ebd., S. 263) auf der einen Seite und die mangelnden Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten sowie die fehlende öffentliche Anerkennung dieses Berufsbilds auf der anderen Seite aus. Gerade die negativ empfundenen Anteile des Berufsbilds zeigten sich auch in einer während der 1. Regionalfachtagung „Qualität in der Frühpädagogik“ (QUIF) an der Hochschule Vechta durchgeführten Befragung⁷ der teilnehmenden Erzieherinnen. So stimmten rund 72% der befragten Personen der Feststellung *Der Beruf der Erzieherin wird in der Öffentlichkeit nicht ausreichend anerkannt* zu. Rund 89% bestätigten die Aussage *Die Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten von Erzieherinnen sind zu gering*.

Netz konstatiert aus den Ergebnissen seiner Studie: *Erfolgt keine Neubewertung des Erzieherinnenberufs im Rahmen der Bildungsdiskussion, so ist zu erwarten, dass er in der Berufshierarchie⁸ weiter absinkt und sich die Diskrepanz zwischen proklamierten Ansprüchen an die Elementarbildung und der Realität des beruflichen Handelns tendenziell verstärkt* (Netz 2002, S. 264).

⁶ Tilmann Netz untersuchte 1994/95 in einer qualitativen Studie mit 18 Erzieherinnen anhand von halbstrukturierten-leitfadenorientierten Tiefeninterviews die Konstruktion beruflicher Selbstbilder, vgl. dazu Netz 2002, S. 255-267.

⁷ Während dieser Regionalfachtagung wurde eine nicht-repräsentative Umfrage anhand von Fragebögen durchgeführt. Es beteiligten sich 46 teilnehmende Erzieherinnen im Rahmen der Veranstaltungsevaluation an der Befragung.

⁸ Eine Herabstufung des Erzieherinnenberufs in der Berufshierarchie erfolgt – so NETZ – besonders durch die Wahrnehmung des diffusen Tätigkeitsprofils, durch den Mangel des Gratifikationspotentials und der fehlenden Aufstiegschancen, vgl. Netz 2002, S. 264.

Die „Infragestellung“ der Erzieherinnenausbildung, die – gerade in der Bildungsdiskussion ausgewiesene – mangelhafte Professionalisierung und das – zum Teil – ausgeprägte negative berufliche Selbstbild⁹ der Erzieherinnen untermauern die Forderung: Erzieherinnen an die Uni!

Die Reformierung der Erzieherinnenausbildung wird derzeit bildungspolitisch und fachwissenschaftlich intensiv diskutiert. Stefan Sell verweist in diesem Rahmen auf unterschiedliche Modelle einer möglichen Akademisierung:

Aufstockungs-Modell

Dieses Modell ermöglicht Erzieherinnen, die die Fachschule erfolgreich absolviert haben, ein Aufbau-Studium an einer Fachhochschule oder Universität. Die praktische Umsetzung erfolgt im Rahmen einer Weiterbildung durch die Absolvierung eines Zertifikatsstudiengangs. Allerdings fehlt in den meisten Fällen der vollwertige akademische Abschluss¹⁰.

Transformationsmodell

In diesem Modell geht es um eine Transformation der Fachschulen in das Hochschulwesen. Der akademische Abschluss der Erzieherinnen kann erst nach einer erfolgreichen und vollständigen Transformation erreicht werden. Für diese Form der Akademisierung gibt es derzeit keine nennenswerten Projekte in Deutschland.

Autonomiemodell

Dieses Modell beinhaltet einen eigenständigen elementarpädagogischen Studiengang an einer Fachhochschule oder Universität. Die Erzieherinnenausbildung trennt sich somit von ihrem Fachschulniveau. Sie mündet in diesem Modell in einen akademischen Abschluss (z.B. Bachelor)¹¹.

Y-Modell

Auch dieses Modell sieht einen eigenständigen Studiengang „Elementarpädagogik“ vor. Jedoch werden die ersten Semester zusammen mit den Studierenden in der Lehramtsausbildung

⁹ einhergehend mit starken strukturellen Benachteiligungen aufgrund der hohen Präsenz von Frauen in diesem Beruf

¹⁰ Hier bietet die Universität Bremen (Zentrum für Weiterbildung) einen Zertifikatsstudiengang „Weiterbildendes Studium Frühkindliche Bildung) an.

¹¹ Zu nennen wären hier u.a. die BA-Studiengänge „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin, „Pädagogik der Frühen Kindheit“ an der Evangelischen Fachhochschule in Freiburg und der Modellstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der Fachhochschule Neubrandenburg.

absolviert. Erst in den höheren Semestern kommt es zu einer Spezialisierung in Elementar- und Grundschulpädagogik (vgl. Sell 2005, S. 21; vgl. Schmidt 2005, S. 725f.)¹².

Wie wirken sich die unterschiedlichen Veränderungsmöglichkeiten der Erzieherinnenausbildung auf den beruflichen Habitus der Erzieherinnen aus? Und welchen Einfluss haben sie auf die Ausformung der unterschiedlichen Kapitalarten?

Aufstockungsmodell

Ökonomisches Kapital

Aufgrund des fehlenden akademischen Abschlusses kann nur eingeschränkt mit besseren Verdienstmöglichkeiten gerechnet werden. Ein universitäres Zertifikat kann jedoch die Chance erhöhen, Leitungspositionen im Bereich von Kindertagesstätten einzunehmen.

Soziales Kapital

Ein Aufbaustudium erweitert soziale und fachliche Kontakte. Durch die Anbindung an eine universitäre Einrichtung können vorhandene Netzwerke genutzt werden und neue Netzwerke (z.B. Arbeitsgruppen etc.) lassen sich gründen. Gleichwohl entspricht ein Zertifikat in der öffentlichen Wahrnehmung nicht einem vollwertigen akademischen Abschluss. Daher ist eine wesentliche Verbesserung der Position im sozialen Feld nicht zu erwarten.

Kulturelles Kapital

Da es sich um ein in der Regel zwei- bis viersemestriges, oftmals berufs-begleitendes Aufbaustudium handelt, müssen Einbußen in der Intensität des Bildungs- und Professionalisierungsprozesses von Erzieherinnen in Kauf genommen werden. Dennoch kommt es durch die Absolvierung eines Zertifikatsstudiengangs zur Ausweitung von inkorporiertem kulturellem Kapital. Durch das Fehlen des akademischen Abschlusses fällt die Steigerung des institutionellen kulturellen Kapitals jedoch geringer aus als in den folgenden Modellen.

Transformationsmodell

Ökonomisches Kapital

In der Transformationsphase kann kein klarer Anstieg der Verdienstmöglichkeiten festgestellt werden. Erst nach der vollständigen Umsetzung der neuen Struktur wird durch den dann

¹² Dieses Modell wird in Deutschland derzeit nur an der Universität Bremen im Rahmen des BA-Studiengangs „Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschulen)“ umgesetzt.

möglichen Erwerb eines akademischen Abschlusses ein Anstieg des ökonomischen Kapitals möglich. Dabei lässt sich die zu erwartende Steigerung des Verdienstes nach Grad des akademischen Abschlusses (Fachhochschulabschluss, universitärer Abschluss) differenzieren.

Soziales Kapital

Die Transformation der Ausbildungsstätte in universitäre bzw. Hochschulstrukturen trägt zu einer Erweiterung des sozialen Netzwerkes bei. Je weiter die Transformation fortgeschritten ist, desto vielfältiger können die sozialen Kontakte sich gestalten und desto höher ist letztendlich die Positionierung im sozialen Feld.

Kulturelles Kapital

Die individuellen Bildungs- und Professionalisierungsprozesse der Erzieherinnen sind abhängig von der Art und dem Umfang der Transformation (z.B. additiv oder integrativ). Das inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital steigt an, je weiter der Transformationsprozess der Erzieherinnenausbildung fortgeschritten ist. Der Umgestaltungsprozess dürfte aber auch vorübergehende Belastungen der Habitusausbildung von Erzieherinnen mit sich bringen, z.B. in Form von Identitäts- oder Loyalitätskonflikten.

Autonomiemodell

Ökonomisches Kapital

Ein Akademischer Abschluss eröffnet Erzieherinnen neue Gehaltsmöglichkeiten, die sich je nach Grad des Abschlusses (Fachhochschule; Universität) gestalten können.

Soziales Kapital

Die Absolvierung eines grundständigen Studiengangs an einer Fachhochschule bzw. Hochschule eröffnet neue und vielfältige soziale Kontakte, die nicht mehr durch die Widersprüchlichkeit von Fachschulausbildung und hochschulgebundenen Fortbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Die soziale Wahrnehmung des Berufstatus' und damit einhergehend auch die Position im sozialen Feld sind somit von vornherein als höher zu bewerten.

Kulturelles Kapital

Die akademische Form der Ausbildung kann Bildungs- und Professionalisierungsprozesse hervorrufen, die nicht mehr von der Widersprüchlichkeit von Fachschulausbildung und hochschulgebundenen Fortbildungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind und durch die das inkorporierte kulturelle Kapital insgesamt gestärkt wird. Der akademische Abschluss erhöht das institutionalisierte kulturelle Kapital. Die Unterscheidung zwischen einem Fachhochschulabschluss und einem universitären Abschluss bleibt relevant für die Habitusbildung.

Y-Modell

Ökonomisches Kapital

Sofern der Studiengang Elementarpädagogik zusammen mit den Studierenden des Grundschullehramts absolviert wird, sind Abschluss und Verdienstmöglichkeiten dieses Ausbildungsgangs ähnlich zu bewerten wie die der Grundschulpädagogen.

Soziales Kapital

Die soziale Vernetzung wird begünstigt durch die enge Verbindung (besonders in den ersten Semestern) zwischen den Studierenden der Elementar- und Grundschulpädagogik. Die Erlangung eines akademischen Abschlusses, analog zum Lehramt, steigert zusätzlich die öffentliche Anerkennung und die Positionierung im sozialen Feld.

Kulturelles Kapital

Die Anhäufung des kulturellen Kapitals in Form neuer identitätsstiftender Bildungs- und Professionalisierungsprozesse gleicht denen im Autonomiemodell. Durch den Austausch zwischen Studierenden der Elementarpädagogik und denen der Grundschulpädagogik können sich Bildungsprozesse nochmals intensivieren. Der universitäre Abschluss erhöht das institutionelle kulturelle Kapital.

Eine Akademisierung der Erzieherinnenausbildung bedeutet, Transformationen auf struktureller Ebene einzuleiten. Diese Veränderungen wirken sich in ihrer Reziprozität auf die öffentliche Wahrnehmung und auf die individuellen Professionalisierungsprozesse aus. Strukturelle Transformationen können hierbei – wie die unterschiedlichen Modelle zeigen – auf differente Weise umgesetzt werden. Diese Umsetzung kann die Weichen für Veränderungen des Berufshabitus' von Erzieherinnen und für die Ausformung der einzelnen Kapitalarten stellen. Sie schafft neue Perspektiven und hilft strukturelle Benachteiligungen, die ein typischer Frauenberuf mit sich bringt, aufzuweichen.

N. Lüllmann, April 2006

Literatur

Bourdieu, Pierre 1985 : *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*.

Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre 1987 : *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre 1997: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg, VSA-Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2003: *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlag.

Ebert, Sigrid 2001: *Erzieherin – Beruf oder Mythos? Eine Bewertung der neuen Rahmenvereinbarung der KMK zur Erzieherinnenausbildung*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.

H. 1. S. 42-45.

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde 2000: *Weibliche Rolle, soziale Orientierung*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. H. 4. S. 15-17.

Eibeck, Bernhard 2002: *Von der Kindergartentante zur „women economy“* [online].

<http://www.gew.de/Binaries/Binary3050/women.pdf>.

[28.04.2006]

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) 2003: *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.

Kebbe, Anne 2000: *Was ist Professionalität? Über das „Natürliche“ und Berufliche in der Erziehung*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. H. 4. S. 9-11.

Musiol, Marion 1996: *Wer bin Ich?* In: *Kinderzeit*. H. 2. S. 8-10.

Netz, Tilmann 2002: *Frauenberuf Erzieherin – historische Verortung und aktuelle Strömungen*. In: *Empirische Pädagogik*. H 16. S. 255-268.

Peukert, Ursula 1995: *Erziehung als kreative Arbeit. Humaner Beruf in einer Geldwertgesellschaft*. In: *Welt des Kindes*. H. 2. S. 13-16.

Rang, Brita 1994: *Frauen und Weiblichkeit in pädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zur Theoriengeschichte*. In: Jahrbuch für Pädagogik: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 201-223.

Schmidt, Thilo 2005: *Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen*. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 5. S. 713- 730.

Schwingel, Markus ²1998: *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg, Junius Verlag.

Sell, Stefan 2005: *Akademisierung der Erzieher/innenausbildung? Chancen und Grenzen einer Anhebung der Ausbildung auf Hochschuleniveau*. In: Kita spezial: Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung. H. 3. S. 19-26.

Statistisches Bundesamt 2004: *Kindertagesbetreuung in Deutschland 1990 bis 2002*. [online]
http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2004/kindertagesbetreuung_2002i.pdf [28.04.2006]

TPS-Gespräch 2000: *Immer wieder aufregend. Erzieherinnen sprechen über ihre Arbeit*. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). H. 4. S. 5-8.