



Thesen zum Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Petra Vollmann, Barbara Fageth

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.vollmann@ph-linz.at, barbara.fageth@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-02>*

EINGEREICHT 12 APR 2022

ÜBERARBEITET 20 MAI 2022

ANGENOMMEN 29 MAI 2022

Nachdem 2018 in Österreich erstmals elementarpädagogische Bachelorstudiengänge eingerichtet wurden, konnten im Herbst 2021 die ersten Absolventinnen auch an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) graduiert werden. Diese Bildungsinitiative im Zuge einer „akademische[n] Teilqualifizierung“ (Pasternack, 2017, S. 107) richtet sich an bereits an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) ausgebildete und im Berufsfeld tätige Elementarpädagog*innen. Vor dem Hintergrund dieser von der Bildungspolitik vorgegebenen Rahmenbedingungen ergeben sich (logische) Konsequenzen auf intrapersonaler (Studierende), strukturell-curricularer (Studienorganisation) und institutioneller (elementarpädagogische Teams) Ebene, die mit vier zentralen Thesen in diesem Beitrag auf der Grundlage einer Rezeption des aktuellen Forschungsstandes theoretisch begründet und mit ersten Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „Quo Vadis? Akademisierung – eine Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik“ an der PHDL (Laufzeit: 2018–2025) konkretisiert werden. Im Mittelpunkt der drei Ebenen stehen inhaltlich das Bemühen der Studierenden um eine ausgewogene Study-Work-Life-Balance, die Bedeutung einer theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion, der Mehrwert des theoretischen Wissens für das (elementar-)pädagogische Handeln sowie die Notwendigkeit Struktur- und Prozessqualität in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zukünftig besser aufeinander abzustimmen, um eine nachhaltige Personalentwicklung sicherstellen zu können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Professionalisierung, Akademisierung, Elementarpädagogik

1. Problemaufriss und Ausgangslage

Europaweit avancierte die Professionalisierung des frühpädagogischen Personals in den vergangenen zwei Dekaden zu einem wichtigen Instrument zur Sicherung von Bildungs- und Erziehungsqualität (Oberhuemer, 2017, S. 98). Gründe dafür finden sich in der Post-PISA-Zeit, die geprägt war von gesellschaftlichen Veränderungen, Entwicklungen und Reformen, die mit steigenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit einher gehen. Hartel et al. (2019, S. 185) heben für Österreich zum einen den Ausbau der elementaren Kinderbildung und -betreuung

durch die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres, sowie die Ausgestaltung der Bildung, Betreuung und Erziehung der unter Dreijährigen bzw. die Entwicklung von Konzepten für altersgemischte Einrichtungen neben der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans und der sprachlichen Förderung hervor. Ebenso betont werden die pädagogisch-praktischen Herausforderungen in Bezug auf den Umgang mit Inklusion, Migration, Chancengerechtigkeit oder auch Partizipation. Überdies dokumentieren aktuelle Forschungsbefunde (u. a. die Effective Provision of Pre-School Education Project Studie [EPPE-Studie]) den positiven Zusammenhang zwischen einer qualitätsvollen Bildungsstätte und dem förderlichen Einfluss auf die kognitive sowie soziale Entwicklung des Kindes (Sylva et al., 2004). Damit wurde die Diskussion um die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte „unter der Prämisse, dass [...] diese ein entscheidender Schlüssel zur Sicherung der prozessualen Bildungs- und Erziehungsqualität in der Gruppe sind“ (Oberhuemer, 2017, S. 96) bestärkt und gleichermaßen die Debatte um die formale Bildung bzw. das Bildungsniveau intensiviert. Expertinnen und Experten sind sich einig, dass die Herausforderungen mit denen Pädagog*innen konfrontiert sind nicht durch die bloße programmatische Umsetzung didaktischer Methoden (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011, S. 9) bewältigt werden können. Pädagog*innen sind mehr denn je gefordert, in der (Grund-)Ausbildung ein fundiertes (Fach-)Wissen zu erwerben, das ihnen eine theoriegeleitete Reflexion alltagspädagogischer Erfahrungen ermöglicht. Dazu gehört u.a. die Einsicht, dass es sich bei der Interaktionsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kind stets um höchst komplexe, mehrdeutige Situationen handelt und – oftmals unter großem Zeitdruck – Handlungsentscheidungen getroffen werden müssen. Das übergeordnete Ziel der (früh-) pädagogischen Professionalisierung zeigt sich in der „gewandt kompetenten Person“ (ebd. S. 23), die auf einer theoretischen Folie eines vertieften Wissenschaftswissen reflektieren kann. D. h. Pädagog*innen, die sowohl über theoretisch didaktisches Wissen und Können verfügen als auch über Handlungs- und Erfahrungswissen, das passgenau, kontextbezogen und situativ eingesetzt werden kann, um das eigene Handeln forschend-reflexiv hinterfragen zu können (ebd.).

Oberhuemer (2017, S. 98) zeigte bereits vor mehreren Jahren, dass der Bachelor-Abschluss mittlerweile zu den häufigsten Qualifikationsvoraussetzungen in den EU-Ländern für die Anstellung als voll qualifizierte Fachkraft mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung für die Arbeit mit Kindern ab dem 2. bzw. 3. Lebensjahr zählt. Dabei handelt es sich meist um Länder, die die Verantwortung für die Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Einschulungsalter in der Zuständigkeit eines Ministeriums verorten. Conclusio ist auch, dass nicht das gesamte Personal auf Hochschulniveau ausgebildet wird, sondern dass multiprofessionelle Teams mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Ausbildungen und Ausbildungsniveaus im europäischen Ländervergleich überwiegen.

Die empirischen Befunde, inwiefern eine einschlägige hochschulische Qualifikation der Fachkräfte tatsächlich zu einer qualitativ volleren pädagogischen Arbeit führt, zeichnen ein durchaus ambivalentes Bild: Einerseits gibt es evidenzbasierte Hinweise, dass ein höherer Qualifikationsabschluss des frühpädagogischen Fachpersonals mit mehr Deutungs- und Reflexionskompetenz, mit einem höheren Sprachniveau und mit der Aktivierung von komplexen Wissensdomänen korreliert (Altermann, Holmgaard, Klaudy & Stöbe-Blossey, 2015; Doherty-Derkowski, 1995). Blossfeld et al. (2012, S.28) fassen in diesem Kontext beziehungsweise auf Sylva et al. (2004, S.159) ausgewählte Erkenntnisse der EPPE-Studie zusammen: Herausgearbeitet wurde der positive Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad des Personals – insbesondere jener, der Leitung – und der Einrichtungsqualität, der sich auch in den Entwicklungsfortschritten der Kinder im „Bereich der sozialen Entwicklung und den Vorläuferfähigkeiten des Lesens“ abbildete. Hervorgehoben wird, dass Fachkräfte, die über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, Kinder „eher zu nachhaltigem Denken und zu kognitiv anregenden Aktivitäten inspirieren als niedriger qualifiziertes Personal“. Verdeutlicht wurde, dass akademisch geschultes Fachpersonal über spezifische Kompetenzen in den Bereichen (1) der Fachkraft-Kind-Interaktion, (2) Fachwissen über kindliche Lernprozesse, (3) methodisch-didaktisches Wissen, (4) Handlungsstrategien in Konfliktsituationen sowie (5) in der Begleitung von Eltern in erzieherischen Fragen, verfügen. Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad des pädagogischen Fachpersonals und den Effekten in der Teamzusammensetzung verdeutlicht werden. Abgezeichnet hat sich ebenfalls, dass geringer qualifizierte Betreuungskräfte im Bereich der pädagogischen Arbeit profitieren, wenn sie mit qualifizierteren Kolleg*innen zusammenarbeiten.

Andererseits resümieren Thole, Göbel, Milbradt, Reißmann und Wedtstein (2015, S. 126), dass sich eine formale Professionalisierung, die sich im Erwerb von Ausbildungs- und Studienabschlusszertifikaten dokumentiert, per se kein Garant für effektivere Erziehungs- und Bildungsangebote im elementarpädagogischen Feld ist. Beispielsweise konnten im Rahmen des deutsch-schweizerischen Forschungsprojekts „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) im Zuge des videographierten Alltagshandelns keine (signifikanten) Unterschiede zwischen Fachschul- oder Hochschulqualifizierten Pädagog*innen¹ gefunden werden. Mehr noch zeigte sich bei beiden Untersuchungsgruppen – unabhängig vom Ausbildungshintergrund –, dass Freispielsituationen kaum genutzt werden, um Kinder in ihren Interessen und explorierenden Handlungen aktiv zu unterstützen (Mackowiak et al., 2015, S. 173ff).

1 In der Stichprobe dieser Untersuchung waren 34 fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen sowie 29 Pädagoginnen und Pädagogen mit akademischer Qualifikation aus Deutschland und 25 Kindergartenlehrpersonen mit akademischer Ausbildung aus der Schweiz.

Gründe für die unterschiedlichen Befunde sehen Expert*innen zum einen in der sehr allgemeinen Abfrage des Ausbildungsniveaus bei Forschungsprojekten und zum anderen, in der mangelnden Beachtung von Merkmalen und Inhalten der Hochschulausbildung (Blossfeld et al., 2012, S. 29). Der Nachweis, „dass [...] die Professionalisierung eines Handlungsfeldes durch Akademisierung gelingen kann“ stellt aktuell empirisch eine große Herausforderung dar, so die recht ernüchternde Schlussfolgerung von Peter Cloos (2017, S. 145).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag in vier Thesen mit zentralen Aspekten, die auf der intrapersonalen (Student*innen), strukturell-curricularen (Studiengang) und institutionellen (Berufsfeld) Ebene die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik an der PHDL beeinflussen könn(t)en. Entwickelt wurden die Thesen auf Basis erster Erkenntnisse der Begleitforschung „Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik“² an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter der Leitung von Petra Vollmann und Barbara Fageth. Dabei wird von der konkreten Annahme ausgegangen, dass sich der Studiengang als nachhaltig erweist, wenn die pädagogische Handlungskompetenz der Studierenden auf einem „wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem wissenschaftlich-theoretischen Wissen, implizitem Erfahrungswissen und dessen Transformation in reflektiertes Erfahrungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. methodischer und didaktischer Art“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18) basiert.

2. Vier Thesen zur Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik

These 1

Die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik ist maßgeblich beeinflusst von der persönlichen Motivation und Zielstrebigkeit, sowie dem individuellen Engagement der Studierenden.

Krapp und Ryan (2002, S. 58f) betonen, dass in pädagogischen Kontexten der Qualitätsdimension Motivation eine hohe Bedeutung zukommt, die maßgeblich

2 Die derzeit laufende formative wie summative mixed-methods-Evaluationsstudie (Kelle, 2014) ist für den Zeitraum von 2018–2025 vorgesehen. Im Rahmen der gesamten Untersuchung sind quantitative (Online-Fragebögen) und qualitative Erhebungsmethoden (Fallvignetten, videobasierte Interviews) mit insgesamt drei Kohorten, zu je drei Erhebungszeitpunkten vorgesehen, die in eine vertiefende explorative Längsschnittstudie münden. Der vorliegende Beitrag setzt es sich explizit nicht zum Ziel die bisher erhobenen und ausgewerteten Daten vollständig zu präsentieren. Sondern vielmehr sollen die empirischen Daten als Konkretisierung für theoretische Überlegungen und Erfahrungen mit der ersten Kohorte dienen. Als empirische Grundlage für die Argumentation dienen deshalb die Daten der ersten Kohorte (n=26, 2018–2021). Eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns kann bei Vollmann und Fageth (2022) nachgelesen werden.

durch zwei Aspekte charakterisiert ist: Zum einen durch die Stärke der Motivation, die Auskunft darüber gibt, wie stark sich eine Person insgesamt motiviert fühlt und zum anderen die Art der Ausrichtung, die aufzeigt, auf der Grundlage welcher Motive eine Person handelt oder sich engagiert. Insbesondere die Unterschiede hinsichtlich der Ursachen des Engagements „führen nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse“ (Deci & Ryan, 1985, zit. n. ebd.). Alle Formen der Motivation, „die auf der inhärenten Befriedigung des Handlungsvollzugs“ (ebd.) beruhen werden als intrinsische Motivation bezeichnet, die nach Caruso, Adammeke, Bonanati und Wiescholek (2020, S.20) als interessensbestimmte Handlung verstanden werden, mit dem Ziel das menschliche Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben, Erleben von sozialer Eingebundenheit und Erleben von Struktur zu befriedigen. Von extrinsischer Motivation sprechen Krapp und Ryan dann, „wenn eine Handlung nicht ausschließlich wegen ihrer intrinsischen Befriedigung ausgeübt wird, sondern wegen der mit der Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen“ (2002, S.61). Somit hat die extrinsisch motivierte Handlung immer auch eine „instrumentelle Funktion“ (ebd.). Die Auswirkungen intrinsischer Motivation wurden im Kontext von akademischen Leistungen vielfach untersucht. Qualitative Studien der Lehrerforschung (u.a. Kwakman, 2003; Watson & Manning, 2008) verweisen darauf, dass die intrinsische Motivation als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal positiven Einfluss ausübt auf die Nutzung, Umsetzung und nachhaltige Verankerung relevanter Kompetenzen im Berufsfeld.

Dass es sich bei der Teilnahme an Bildungsangeboten immer um eine mehrfaktorielle Struktur handelt, die sowohl Anteile von intrinsischer als auch von extrinsischer Motivation vereint, haben Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi und Reichardt (2014, S.143) auf Basis ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation festgestellt. Sie beschreiben folgende Motivationsfacetten: (1) die soziale Interaktion, (2) die externale Erwartungsanpassung und (3) die Entwicklungsorientierung als Motivation, sowie (4) die Karriereorientierung.

Zu den wichtigen personenbezogenen Faktoren zählen aus theoretischer Sicht neben motivationalen und zielorientierten Voraussetzungen auch Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Selbstwirksamkeit wird verstanden als die subjektive Überzeugung, die eine Person über ihre Handlungskompetenz gewonnen hat. Sie beeinflusst motivationale, kognitive und aktionale Prozesse, vor allem die Handlungs-Ergebnis-Erwartung (*outcome expectancies*) und die Selbstwirksamkeitserwartung (*efficacy beliefs*). Während sich die Handlungs-Ergebnis-Erwartung auf die Ergebnisse bezieht, die durch ein bestimmtes Verhalten erzielt werden, fokussiert die Selbstwirksamkeit auf die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten (Krapp & Ryan, 2002, S.55). Im Kontext von Handlungskompetenz kann die Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor verstanden werden, der entscheidet, ob

eine Person beschließt zu handeln oder untätig zu bleiben. Logische Schlussfolgerung ist, dass ein Studium, das nur auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten abzielt, deutlich zu kurz greift, denn es hätte keinen Einfluss auf Verhaltensänderung oder Weiterentwicklung. Lipowsky (2010, S. 57) betont, dass Pädagog*innen erst dann ihre Einstellungen und Überzeugungen nachhaltig und dauerhaft verändern, wenn sie bemerken, dass ihr Handeln Wirkung zeigt.

Eine erste Durchsicht der bisher gewonnenen Ergebnisse im Rahmen der Evaluations- und Begleitstudie für das Bachelorstudium Elementarpädagogik an der PHDL zeigt, dass die so genannten *Pionierinnen* in hohem Maß autonom reguliert, selbstbestimmt und intrinsisch motiviert das Studium begonnen, durchlaufen und beendet haben. Auf der Grundlage der Motivationsfacetten nach Rzejak et al. (2014, S. 143) kann festgestellt werden, dass ein Großteil der Studierenden als zentrales Motiv für die Studienwahl die *persönliche Entwicklungsorientiertheit* anführt. Ein Faktor, der wiederum mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergeht. Konkret erwarteten sich die Studierenden am Beginn des Studiums: eine persönliche Weiterentwicklung, die Orientierung ihrer pädagogischen Arbeit an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und vor allem auch gegenüber Eltern und Erhalter sachlich argumentieren und kompetent sowie selbstbewusst auftreten zu können. Die offenen Antworten im Online-Fragebogen geben einen ersten Einblick, welches essenzielle Ziel mit dem Studium verbunden ist: die persönliche Handlungskompetenz soll erweitert, die Selbstkompetenz, insbesondere die Reflexionsfähigkeit sollen auf- und ausgebaut, die soziale Kompetenz erweitert (Perspektivenwechsel) und wissenschaftlich-fundierte Kenntnisse wollen erworben werden. Ebenfalls zentral erscheint als Motiv, dass es den Pionierinnen ein persönliches Anliegen ist, mit ihrem Studium einen allgemeinen Beitrag zur Aufwertung des Berufsbildes der Elementarpädagogik zu leisten. Neben diesem altruistischen Motiv erhoffen sich die Studierenden zugleich karriereorientierte Alternativen (Rzejak et al., 2014) für ihre berufliche Zukunft, wie etwa Referent*innentätigkeit in der Fort- und Weiterbildung oder Grundausbildung sowie positive Auswirkungen auf ihr Grundeinkommen.

Ein Vergleich der Einschätzungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999) am Beginn und am Ende des Studiums zeigt, dass sich Studierende vor allem im direkten Umgang mit Kindern und Eltern in herausfordernden Situationen nach dem Studium deutlich kompetenter und selbstwirksamer einschätzen als noch am Beginn des Studiums.

These 2

Das Bachelor-Studium Elementarpädagogik bietet Studierenden eine berufsintegrierende Chance und stellt zugleich eine berufsbegleitende Herausforderung dar.

Die Verbände Nordost (Wien, Niederösterreich), Südost (Steiermark, Kärnten, Burgenland) und West (Tirol, Vorarlberg) sowie der Verbund Mitte (Oberösterreich und Salzburg) haben die Implementierung des elementarpädagogisch ausgerichteten Bachelor-Studiums in Österreich entscheidend vorangetrieben. Im Kollektiv wurde ein Curriculum entwickelt, welches in einer Mindestzeit von sechs Semestern absolviert werden kann und mit dem Erwerb von 180 ECTS-AP verbunden ist. Die hochschulische Qualifizierung schließt mit der Verleihung des Grades *Bachelor of Education* (BEd) ab (Breit & Svoboda, 2019, S. 2ff; Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020; Koch, 2020). Damit kann das Bachelor-Studium Elementarpädagogik in Österreich als „Aktionsraum der Erwachsenenbildung“ (Gruber & Lenz, 2016, S. 103) in einem lebenslangen Lernprozess verstanden werden, in dem die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einem ersten Bildungsabschluss (ebd.) in den Mittelpunkt rückt und das Ziel, „Personen in pädagogischen Berufsfeldern wissenschaftlich auszubilden“ (Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2017, S. 9), verfolgt wird.

Das Studium wird sowohl von einer *berufsbegleitenden* als auch von einer berufsintegrierenden Komponente flankiert (Labontë-Roset & Cornel, 2008, S. 84). Berufsbegleitend meint, dass das Studium so organisiert ist, dass Lehrveranstaltungen in Form von Abendveranstaltungen und Wochenendblockungen angeboten werden, wodurch die Absolvierung des Studiums an der Hochschule parallel zur Berufstätigkeit möglich wird. Damit ist jedenfalls der Vorteil verbunden, dass die Studierenden kaum finanzielle Einbußen durch das Studium in Kauf nehmen müssen. Erkenntnisse der allgemeinen Weiterbildungsforschung (Gaedke, Covarubias Venegas, Recker & Janous, 2011, S. 199) belegen allerdings, dass Studierende, die neben einer Vollzeit- oder Teilzeitberufstätigkeit studieren einer Dreifachbelastung ausgesetzt sind: Sie müssen Beruf, Studium und Privat- bzw. Familienleben miteinander vereinbaren und im Sinne von Ong und Ramia (2009) eine Study-Work-Life-Balance herstellen. Der Begriff *study* soll das Studium als eigenständigen Tätigkeitsbereich abbilden, der mit *work* und *life* in Ausgleich gebracht werden muss.

Die Begleitforschung für das Bachelor-Studium Elementarpädagogik an der PHDL zeigte bereits früh, dass die Studierenden die Vereinbarkeit von Privat-/Familienleben, Arbeit und Studium als Herausforderung wahrnehmen. Als wesentlicher Grund kann hierfür der persönliche Anspruch gesehen werden, sich in allen drei Lebensbereichen maximal zu engagieren. So waren mehr als die Hälfte der Studie-

renden während ihres Studiums in Vollzeit beschäftigt und knapp ein Drittel mit eigener Elternschaft betraut, was letztlich ein Gefühl persönlicher Überforderung und ein Überschreiten persönlicher (Belastungs-)Grenzen mit sich brachte. Persönlich gesetzte Ziele und formulierte Ansprüche (z. B. gute Organisation während des Studiums, bestmögliche Leistungen im Studium erbringen, das Studium in Mindeststudienzeit absolvieren) scheiterten für manche an der Realität³, konkret an der verfügbaren Zeit. Der Umstand, dass mehr als der Hälfte der Studierenden der 60 ECTS Hochschullehrgang „Bildung in der frühen Kindheit“ für das BA-Studium Elementarpädagogik angerechnet wurde, was grundsätzlich von einer „Durchlässigkeit und Bildungsmobilität“ (Gessler, Hanssen & Peucker, 2021, S. 116f) zeugt, war für die subjektiv wahrgenommene study-work-life-balance nicht in dem hinreichenden Maße wirksam, dass sich die Studierenden maßgeblich dadurch entlastet gefühlt hätten. So wurden zwar einzelne Phasen im Studium als weniger ‚zeitintensiv‘ wahrgenommen, aber in der Gesamtschau beurteilt der Großteil der Studierenden, dass sie sich durch das Studium „stark gefordert“, teilweise „überfordert“ fühlten.

Während mit dem berufsbegleitenden Aspekt herausfordernde Dynamiken verbunden sind, sind sich Expert*innen einig, dass mit einem berufsintegrierenden Studium die Chance, eine einzigartige Qualität des Theorie-Praxis-Transfers sicherstellen zu können, steigt. Labontě-Roset und Cornel (2008, S. 85) unterstreichen die förderliche Wechselwirkung, wenn sich das Studium an bereits ausgebildete und im Berufsfeld tätige Pädagog*innen richtet. Sie akzentuieren somit die Berufstätigkeit der Studierenden als Ressource, die eine enge Anbindung der (elementarpädagogischen) Arbeit an wissenschaftlich-theoretische und forschungsbasierte Grundlagen ermöglicht. Stadler und Uhlein (2021, S. 80) unterstreichen, dass ein Setting, indem die Potenziale der Hochschule (u. a. wissenschafts- und forschungsbasiert, kompetenzorientiert sowie reflexiv) und jene des Berufsfeldes (Situationen aus dem pädagogischen Alltag mit authentischem Charakter) reziprok aufeinander Bezug nehmen zur Erweiterung der Handlungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz sowie der Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Fröhlich-Gildhoff und Kolleg*innen verdeutlichen, dass mit der „Verzahnung der Lernorte Hochschule und Praxis“, ein „reflexives und zirkuläres Verhältnis zwischen Theorie und Praxis“ geschaffen werden kann, indem „Theorie und Erfahrungswissen [...] einander fortwährend befragen und bereichern“ (2014, S. 33f). Die sich dabei ergebenden Widersprüche lancieren nach Cramer (2014, S. 345) ein Lernen auf Basis der Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln mit der Konsequenz „ein Mehr an wissenschaftlichem Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren“ (Thole & Cloos, 2000, S. 5). Dieser zentrale Aspekt soll in der nachfolgenden These noch weiter erläutert werden.

3 2021 konnten 17 von 26 Studierenden der ersten Kohorte das Studium nach sechs Semester abschließen.

These 3

Die kompetenzorientierte Ausrichtung des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik bietet den im Berufsfeld tätigen Pädagog*innen ein Setting, um Themen und Fragen, die sich im pädagogischen Alltag mit Kindern, Eltern sowie Kolleg*innen herausbilden, theoriegeleitet zu betrachten und zu reflektieren.

Die Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen sind verantwortlich für die Qualifizierung der österreichischen Lehrer*innen und die Qualitätsentwicklung der Schulen. Während die in der Schule tätigen Fachkräfte schon lange eine „wissenschaftliche Ausbildung mit dem entsprechenden Expertenwissen und der gesicherten exklusiven beruflichen Zugangsberechtigung genießen“ (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, S. 65) orientierte sich die Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich jahrzehntelang überwiegend an didaktischen Konzepten, Methoden und Traditionen (Montessori- und Waldorfpädagogik, offener Kindergarten, spielzeugfreier Kindergarten usw.) und weniger an allgemeinpädagogischen Grundlagen (ebd. S. 61). Mit der Implementierung des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen die gleichermaßen „die Fachwissenschaft, die (Berufs-) Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung“ (Elsholz, 2018, S. 7) befördern sollen, avancierte die Institution zu einem bedeutsamen Bildungspartner für die im Feld tätigen Elementarpädagog*innen. Die zentrale Grundlage für professionelles frühpädagogisches Handeln sehen Expert*innen schon lange in „einer wissenschaftlich-theoretischen, durch Forschung grundgelegten Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten), die sich dann auf der Performanzebene in einer fall- und situationsadäquaten, nicht standardisierbaren und klientenzentrierten Handlungskompetenz zeigt“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 8). Mit der Professionalisierung auf Hochschulniveau wurde der Prozess der „Nachverwissenschaftlichung“ (König, 2016, S. 86) nun auch in Österreich angestoßen, der die Modifikation „des reproduzierenden Habitus zum selbst-reflexiven, forschenden Habitus“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 237) impliziert. Professionalisierungsprozesse in diesem Sinne sind deshalb unweigerlich mit der Notwendigkeit verbunden, bisherige programmatische Deutungen und pädagogische Orientierungen, die zur Bewältigung beruflicher Praxen herangezogen wurden, zu irritieren (Thole, 2010, S. 212). Mehr noch impliziert die (akademisch-wissenschaftliche) Ausbildung ein aktives Hinter-Fragen bereits integrierter (pädagogischer) Denk- und Handlungsmuster, die möglicherweise in der eigenen Kindheit und Jugend oder in didaktisch-methodischen Konzepten der Grundausbildung (BAFEPs) wurzeln. Professionalisierung bedeutet in diesem Kontext auch, wissenschaftliches Wissen in reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit bisherigem Erfahrungswissen in Beziehung zu setzen und eigenständige (wissenschaftliche) Erkenntnisprozesse zu vollziehen.

Darüber hinaus muss die hochschulische Professionalisierung auch am Diskurs der Kompetenzorientierung anschließen (Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2017, S.22). Für die Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen haben Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014, S.22) ein Modell beschrieben, das das Potenzial hat den Erwerb von Kompetenzen auf der *dispositionellen* und *performativen* Ebene zur Bewältigung komplexer Handlungssituationen im elementarpädagogischen Feld zu etablieren. Kennzeichnend ist der prozessuale Charakter des Kompetenzmodells, das dem kontinuierlichen „Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche (und ggfs. Forschung), Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (ebd., S.20) folgt. Kompetentes Handeln zeigt sich diesem Modell folgend, wenn ein hoher Orientierungsrahmen sowie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vereint werden und das Handeln in alltäglichen Situationen auch tatsächlich situationsangemessen ist. Im Mittelpunkt steht folglich die Synthese von Disposition und Performanz.

Disposition wird als die Fähigkeit, Handlungen entwerfen zu können beschrieben, während Performanz den tatsächlich realisierten Handlungsvollzug dokumentiert. Die Handlungsplanung resultiert, so Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S.22), aus einem Wechselspiel des (1) fachspezifischen theoretischen Wissens, (2) des habituellen und reflektierten Erfahrungswissens, (3) der Situationswahrnehmung und -analyse, (4) der Motivation, (5) den Handlungspotenzialen (methodische Fertigkeiten) und (6) sozialen Fähigkeiten. Dieses Kompetenzmodell als (wissenschafts-)theoretische Folie eines Studiengangs kann erstens als zentrales Gestaltungselement des Theorie-Praxis-Transfers betrachtet werden und zweitens wird der Wissens- und Fähigkeitserwerb ebenso wie die Ausprägung eines professionellen Habitus vorangetrieben.

Analysiert man die empirischen Ergebnisse der Begleitforschung auf der theoretischen Folie dieses Kompetenzmodells, so zeigt sich auf der dispositionellen Ebene, dass die Studierenden subjektiv einen kontinuierlichen Auf- und Ausbau ihres persönlichen *fachspezifisch-theoretischen Wissens* während des Studiums wahrgenommen haben.

Dieses Wissen schenkt ihnen nicht nur mehr (Selbst-)Sicherheit im pädagogischen Handeln, sondern ermöglicht es ihnen auch beispielsweise die Bedeutung des Spiels sowie einer bindungsorientierten Beziehungsgestaltung gegenüber Eltern, Kolleg*innen, Leitung und Träger fachwissenschaftlich zu argumentieren und zu begründen.

Das gewonnene Wissen vermittelt damit auch ein neues (Selbst-)Bewusstsein, das unmittelbar mit dem Umstand verbunden ist, dass die Studierenden feststellen, dass sie sich durch das Studium ihrer selbst bewusst(er) wurden.

Konkret resümieren die Studierenden, dass sie durch das Studium und die Entwicklung einer (*forschungs-)methodischen Kompetenz* die theoriegeleitete Reflexion insoweit internalisieren konnten, dass sie ihnen zur Disposition wurde. Eine

forschende, kritische, hinterfragende Haltung ist für sie die Grundlage professionell-pädagogischen Handelns. Wie selbstverständlich werden im Alltag Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert; Herausforderungen oder Beobachtungen nicht auf der Grundlage subjektiver und persönlicher Glaubenssätze, sondern aus einer professionellen Distanz heraus, vor dem Hintergrund allgemeiner fachwissenschaftlicher (Er-)Kenntnisse reflektiert und besprochen. Aber nicht nur die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion, sondern vor allem auch die Bereitschaft zur Selbst-Reflexion scheint sich im Studium positiv verändert zu haben, wie eine Studierende beispielhaft beschreibt:

Am stärksten hat sich für mich die Bereitschaft bzw. das Bewusstsein für die Selbstreflexion geändert. Die Auswirkungen der Selbstreflexion auf das eigene pädagogische Handeln sind mir in der Zeit des Studiums immer mehr bewusst geworden und ich versuche in herausfordernden Situationen meine eigene Haltung zu reflektieren. Ebenso das Verständnis, das Verhalten der Kinder zu reflektieren bzw. zu hinterfragen (jedes Verhalten hat eine Ursache) hilft mir im pädagogischen Alltag (K9).

Neben dem Erwerb einer (forschungs-)methodischen Kompetenz beschreiben die Studierenden auch die Weiterentwicklung ihrer *methodischen Handlungskompetenz* und *handlungsleitenden Orientierungen*: Anstelle einer didaktisch-programmatischen Ausrichtung und Strukturierung des (elementar-)pädagogischen Alltags, bemühen sich die Studierenden verstärkt um eine ressourcenorientierte Orientierung an den elementaren Bildungs- und Lernprozessen sowie Entwicklungsthemen des einzelnen Kindes.

Die Arbeit mit den Kindern wird mit anderen Augen betrachtet z. B. Ich sehe Kinder weniger schnell als „auffällig“, ich suche nach den Ursachen von bestimmten Verhaltensweisen, um das Kind so bestmöglich in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten (K11).

Das bedeutet auch, dass sich ihr pädagogischer Anspruch dahingehend verändert, die Tagesstruktur noch individueller an Alter, Entwicklungsstand und Bedürfnisse der diversen Kindergruppe anzupassen. Damit verbunden ist auch ein veränderter Anspruch an die *pädagogische Prozessqualität*. Die positive Beziehungs- und Interaktionsgestaltung sowie die aktive (ko-konstruktive) Begleitung der Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder werden in den Vordergrund gestellt, während Aktivitäten im Jahreskreis (Martinslaternen und Muttertags-/Vatertagsgeschenke basteln usw.) für die Gesamtgruppe in den Hintergrund rücken bzw. weniger Priorität im pädagogischen Alltag eingeräumt wird.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb im Laufe des Studiums die Arbeitsunzufriedenheit tendenziell steigt. Die wachsenden und sich erweiternden persönlichen Ansprüche und Erwartungen an die Prozess- und insbesondere die Interaktionsqualität stehen den stagnierenden und sich tendenziell verschlechternden strukturellen Rahmenbedingungen diametral entgegen. Anders formuliert: Die sich verändernde pädagogische Perspektive ist auch mit einem erhöhten Stress (Lazarus, 1981) verbunden, wenn eigene Ansprüche und strukturelle Wirklichkeit in der subjektiven Bewertung immer weiter auseinanderklaffen und Veränderungen nicht im persönlichen Verantwortungs- bzw. Gestaltungsspielraum liegen. Gefühle der Ohnmacht bzw. Machtlosigkeit sind die Folge, die wiederum mit erhöhter Frustration und Unzufriedenheit einhergehen. Diese negative Entwicklung ist umso stärker, je weniger Unterstützung und Rückhalt die Studierenden in ihren pädagogischen Teams erhalten, wie nachfolgend erläutert wird.

These 4

Eine hochschulische, berufsbegleitende Professionalisierung ist mit der Herausforderung verbunden, dass sich in den elementarpädagogischen Teams ein dialektisches Spannungsfeld zwischen Resonanz und Entfremdung entwickelt.

Traditionell erwerben Elementarpädagog*innen in Österreich an einer der 33 Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) bzw. postsekundären Lehrgänge (Kolleg) nach einem bundesweit einheitlichen Lehrplan die Grundqualifikation zur pädagogischen Kernfachkraft (Krenn-Wache, 2018, S. 717).⁴ Kennzeichnend für das elementarpädagogische Feld in Österreich ist nicht nur, dass die Grundausbildung nach wie vor an berufsbildenden höheren Schulen auf Sekundarstufe erfolgt, sondern durch die dienstrechtlichen Rahmenbedingungen überwiegend monoprofessionelle Teams dominieren. Mit der Etablierung des Bachelor-Studiums in Österreich sind somit potenziell Impulse für (innerorganisatorische) Veränderungsprozesse in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen grundgelegt.

Die Bedeutung des pädagogischen Teams kann für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen kaum überschätzt werden. Ein respektvoller Umgang, wertschätzende Interaktionen, der Umgang mit Konflikten sowie die Teamkonstellation als solche stellen gewichtige Einflussfaktoren dar. Lorenz und Minzl (2017, S. 150f) betonen beispielsweise die Bedeutung von responsiven Interaktionen für die Weiterentwicklung von Teams

⁴ Die Kindertagesheimstatistik für das Berichtsjahr 2020/21 (Statistik Austria, 2021) zeigt, dass insgesamt 62.994 Personen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind, davon sind 1.881 männlich (3%) und 61.113 weiblich (97%). Davon werden wiederum 36.734 Personen (58%) als so genanntes „qualifiziertes Personal“ geführt. 84% sind als Kindergartenpädagog*innen bzw. Kindergartenpädagog*innen mit einer Zusatzqualifikation (Hort, Früherziehung, Sonderkindergarten) angestellt, 9% sind Personen mit sonstigen einschlägigen Ausbildungen, 2% sind Sozialpädagog*innen, 3% sind Pädagog*innen sowie 2% unterstützendes Hilfspersonal.

und verstehen darunter die Fähigkeit, die Bedürfnisse von Kolleg*innen sensibel wahrzunehmen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Lebenskontextes zu verstehen und das eigene Verhalten darauf abzustimmen (ebd. S. 145).

Während Weltzien konstatiert, dass „Teams, in denen ein hohes Kompetenzniveau, ein professionelles Selbstverständnis und eine Anerkennungskultur im Hinblick auf Vielfalt im Team“ (2014, S. 77) verankert sind, eine gute Basis schaffen, die Ressourcen und Potenziale von Fachkräften auf Teamebene hervorzubringen, zeigen im Gegensatz dazu Cloos, Göbel und Lemke (2015, S. 159) in ihren Forschungen zur frühpädagogischen Reflexivität und zum beruflichen Habitus in multiprofessionellen Teams, dass die Potenziale oft nur eingeschränkt genutzt werden können. Als Gründe führen sie formale Teampositionen (Akademische Fachkraft ist nicht die Leitung) und den Status im Team im Allgemeinen, (Berufseinsteiger*in, allgemeine Berufserfahrung oder die Anstellung im Betrieb in Jahren) an.

Darüber hinaus charakterisieren Altermann et al. (2015, S. 36) Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in ihrem Organisationsaufbau als hierarchisch flach. Konfliktlösungen in diesen Teamkonstellationen orientieren sich entweder an der Egalitätsthese oder an der Komplementärthese. Während die Egalitätsthese im Wesentlichen meint, dass alle Mitarbeiter*innen gleich sind und alle das Gleiche machen und damit Unterschiede negiert werden, unterstreicht die Komplementärthese die Unterschiede der Mitarbeiter*innen als wichtige Ressource, die produktiv genutzt werden können. Das heißt, dass sowohl habituelle Unterschiede als auch diverse Handlungskompetenzen in der Zusammenarbeit produktiv genutzt sowie die Fähigkeit bestehende Arbeitsformen infrage zu stellen wertgeschätzt und anerkannt werden (ebd. S. 37ff).

Im Zuge der Begleitforschung lässt sich rekonstruieren, dass die Etablierung elementarpädagogischer Studiengänge auch mit einer unmittelbaren Rückkopplung in den pädagogischen Teams verbunden ist. Die Rückmeldungen der Studierenden lassen sich dabei auf einem Kontinuum mit zwei Polen einordnen: einem positiven, jener der Resonanz und einem negativen, jener der Entfremdung⁵.

Resonanz erfahren die Studierenden im Team beispielsweise, wenn Inhalte aus dem Studium den Impuls für die Überarbeitung des pädagogischen Konzepts oder für die Implementierung neuer Tools⁶ für die kollegiale Teamberatung geben bzw. durch ihre Anregungen pädagogische Themen in Teamsitzungen ein größerer Stellenwert eingeräumt wird als organisatorisch-administrativen Themen. Besonders ausschlaggebend erscheint dabei die (aufrichtige) Anerkennung durch Leitungspersonen bzw. Träger. In den Antworten der Studierenden lassen sich eine Reihe von Hinweisen finden, die darauf schließen lassen, dass sie die Rolle als Multiplikator*in im Team als Wertschätzung erleben; sie sich als selbstwirksam er-

5 Die Terminologie ist dem Titel der Monographie von Jens Beljan (2019) „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone“ entlehnt.

6 z.B. Videographie oder neue Medien für die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit oder Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

leben, wenn sie ihr erworbenes Wissen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben dürfen und insbesondere dann, wenn konkrete Ideen oder Vorschläge mit Interesse beantwortet und ggf. sogar angenommen und umgesetzt werden.

Entfremdung erfahren die Studierenden im Team hingegen, wenn ihr berufsbegleitendes Engagement im Studium negiert und scheinbar nicht wahrgenommen, d. h. weder gesehen noch gehört wird. Mit anderen Worten das Team keinen Resonanzraum darstellt, sondern zu einer Entfremdungszone wird. Studierende berichten dann von ausbleibenden Reaktionen, die sie sich eigentlich wünschen würden. Fehlende positive Reaktionen des beruflichen Umfelds erleben die Studierenden als demotivierend und irritierend, mit der Folge, dass sie ihre erweiterte Handlungskompetenz oder ihr erweitertes Wissen nur eingeschränkt umsetzen (dürfen) oder kaum einbringen (können). Um nicht zusätzliches Konfliktpotenzial in die Teams hineinzutragen, halten sie sich (bei Teambesprechungen) eher im Hintergrund und unterdrücken ihre erweiterten Perspektiven, Sichtweisen und potenziellen Handlungsmöglichkeiten.

3. Abschließende Diskussion und konkrete Schlussfolgerungen

Das Ziel dieses Beitrags war es anhand von vier konkreten Thesen einerseits einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand – insbesondere im deutschsprachigen Raum – in Bezug auf die Akademisierung und Professionalisierung der Elementarpädagogik zu geben. Andererseits sollten erste empirische Ergebnisse aus der Evaluationsstudie „Quo Vadis? Akademisierung“ (Vollmann & Fageth, 2022) den theoretischen Argumentations- und Gedankengang konkretisieren bzw. veranschaulichen.

Auf der *intrapersonalen Ebene* zeigt sich, dass mit den formativen Rahmenbedingungen des BA-Studiums Elementarpädagogik (Zugangsregelung, berufsbegleitend usw.) ein bedeutsames Selektionskriterium wirksam wird: Vom Angebot einer akademischen Zusatzqualifikation fühlen sich derzeit vor allem intrinsisch motivierte, zielstrebige und engagierte Pädagog*innen angesprochen, die bereits vor dem Studium umfangreiche Fort- und Weiterbildungsangebote für sich genützt haben und selbige als berufsintegrierende Chance für die persönliche Professionalisierung und (Persönlichkeits-)Entwicklung wahrnehmen. Zugleich sehen sich Studierende mit der Herausforderung konfrontiert, dass sie sich kontinuierlich um eine ausgewogene Study-Work-Life-Balance bemühen, jedoch eine Disbalance zwischen ihren hohen persönlichen Ansprüchen und ihren realen (Belastungs-)Grenzen akzeptieren und damit auch ein gelegentliches Scheitern in Kauf nehmen müssen. Der subjektiv erlebte Mehrwert durch das Studium in Bezug auf den Ausbau des eigenen fachspezifisch-theoretischen Wissens sowie die als positiv wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf handlungsleitende Orientierungen, scheinen jedoch das Potenzial zu haben, punktuelle Krisen zu überwinden und das Studium fortzusetzen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die *strukturell-curriculare Ebene* als entscheidend dafür, dass die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs durch das Studium als tendenziell hoch einschätzen. Das BA-Studium Elementarpädagogik eröffnet damit einen bedeutungsvollen Weg, das elementarpädagogische Feld „zunehmend von innen heraus [zu] professionalisieren“ (Buschle & König, 2018, S. 51), indem die Studierenden für sich den Mehrwert darin erkennen „wissenschaftliches Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren“ (Thole & Cloos, 2000, S. 5).

Als eine der größten Herausforderungen für die jüngsten Akademisierungsbemühungen lässt sich auf *institutioneller Ebene* die Integration des akademisierten Personals in die bestehenden überwiegend monoprofessionellen Teams in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen identifizieren. Nach wie vor fehlt es bei etlichen pädagogischen Leitungen und Trägerschaften an der aufrichtigen Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung für das berufsintegrierende Engagement ihrer Mitarbeiter*innen. Hier scheint derzeit der größte (bildungs-)politische Handlungsbedarf zu bestehen, wenn sich das Studium zukünftig im Berufsfeld etablieren soll. Es bedarf von Seiten der (bildungs-)politischen Verantwortungsträger (Bund, Länder, usw.) eine *Einsicht in die Notwendigkeit* der Professionalisierung und Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich, um nicht zuletzt eine „Kultur des Ermöglichs“ (Fuchs-Rechlin, 2020, zit. n. Herrmann, 2020, o. S.) in elementarpädagogischen Teams zu etablieren und eine nachhaltige Form der Personalentwicklung sicherzustellen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit der Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen an die veränderten Erwartungen an die Prozess- und Interaktionsqualität des akademisierten Personals. Gelingt dies zukünftig nicht in ausreichendem Maße, so kann davon ausgegangen werden, dass das erworbene Wissen ohne Transfer in die elementarpädagogische Praxis wieder verloren geht und es für qualifiziertes Personal zusehends unattraktiver wird in diesem Berufsfeld praktisch tätig zu sein.

Literatur

- Altermann, A., Holmgaard, M., Klaudy, E. K. & Stöbe-Blossey, S. (2015). *Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: WiFF, WiFF Studien, Band 25. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_28_Altermann_et.al.pdf
- Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H. G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. <https://doi.org/10.25656/01:13996>.
- Breit, S. & Svoboda, U. (2019). Professionalisierung in der Elementarpädagogik durch Bachelorstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen. *Kita aktuell*, 01, 2–4.
- Buschle, Ch. & König, A. (2018). E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. *Medienpädagogik*, 30, 50–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.01.X>
- Caruso, C., Adammek, C., Bonanati, S. & Wiescholek, S. (2020). *Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen*. <https://www.herausforderunglehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/download/2540/3359/15867>.
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 144–162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In H. Von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven Entwicklungen Herausforderungen* (S. 143–157). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 4, 344–357.
- Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2017). Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/MB-015-2018-Curriculum_Elementarpaedagogik.pdf
- Doherty-Derkowsky, G. (1995). *Quality matters. Excellence in early childhood programs*. Ontario: Don Mills.
- Elsholz, U. (2018). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann, T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 13). Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gaedke, G., Covarrubias, V. B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213.
- Gessler, A, Hanssen, K. & Peucker, Chr. (2021). Was ist aus dem Modernisierungsprojekt geworden? In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 116–135). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gruber, E. & Lenz, W. (2016). *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich 2018. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–225). Graz: Leykam.
- Herrmann, K. (2020). *Akademisierung – zwischen Aufbruch und Ernüchterung*. Bericht über den Studientag Pädagogik der Kindheit (Landesgruppe Sachsen) und der GEW unter dem Titel: „Im Aufbruch: Akademische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“. Verfügbar unter: <https://fruehe-bildung.online/perspektiven/entwicklungen-der-einrichtungen/zwischen-aufbruch-und-ernuechterung>
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT.
- König, A. (2016). Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch – Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 80–92). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- Krenn-Wache, M. (2018). „Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Österreich“. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen* (S. 715–734). München. <http://www.seeopro.eu/ISBN-Publikation.pdf>

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Labonté-Roset, Ch. & Cornel, H. (2008). Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 77–86). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198–232). München: Urban & Schwarzenberg.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lorenz, S. & Minzl, E. (2017). Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 139–152). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Zirolì, S., Wadephl, H., Billmeier, U., Bosshart, S., Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K.; Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfesler, Chr., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H.R. Leu & S. Viernicke (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163–178). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, St. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven Entwicklungen Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. (2017). Professionalisierung als System? In Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 95–106). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ong, D. & Ramia, G. (2009). Study-work-life-balance and the welfare of international students. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 20(2), 181–206.

- Pasternack, P. (2017). Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der fröhpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Fröhpädagogik* (S. 107–118). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research – Online*, 6, 139–159. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). *Lehrer-Selbstwirksamkeit*. Freie Universität Berlin Abteilung für Gesundheitspsychologie. <https://www.schmitz-kollegen.de/lehrer-selbstwirksamkeit.html>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf, Diether (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Stadler, K. & Uihlein, C. (2021). Ausgewählte Ergebnisse einer ethnografischen Studie des WIFF. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexion zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 79–97). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2021). *Die Kinderheimstatistik für das Berichtsjahr 2020/21*. http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=523
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Roßbach, H. G. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thole, W. (2010). Die pädagogische MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 206–222.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Reißmann, M. & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H.R. Leu & S. Viernicke (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Fröhpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 124–143). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thole, W. & Cloos, P. (2000). *Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt*. Verfügbar unter: <https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/2007050718013/Nimbus%20und%20Habitus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vollmann, P. & Fageth, B. (2022). Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik. In E. Boxhofer, H. Reibnegger & M. Kramer (Hrsg.). *PH forscht. Bericht 2019-2021*. (S. 30–31). Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/2_Forschung/Dokumente/Forschungsbericht_2019_21.pdf
- Watson, R. & Manning, A. (2008). Factors influencing the transformation of new teaching approaches from a programme of professional development to the classroom. *International Journal of Science Education*, 24, 173–209.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2017). Vielfalt in Team – Potential und Risiken. *Kita aktuell*, 26(4), 76–79.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 57, 60–77.