www.paedagogische-horizonte.at
Pädagogische Horizonte, 10(2), 2026
https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE

Auf dem Weg zur Akademisierung!?

Ein diskursiver Beitrag zur Transformation der elementarpädagogischen Ausbildung in Österreich

Elisabeth Nuart[a], Claudia Schwertl[b], Karin Urmann[c], Melanie Holztrattner[d]

[a]Pädagogische Hochschule Kärnten, [b]Universität Salzburg,
[c]Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, [d]Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
elisabeth.nuart@phk.ac.at; https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-01

EINGEREICHT 11 AUG 2026 ÜBERARBEITET 17 SEP 2026 ANGENOMMEN 21 SEP 2026

Im Zuge der Ausbildungsoffensiven für den Bereich der Elementarpädagogik hat sich in Österreich in den vergangenen Jahren eine zunehmend heterogene und fragmentierte Ausbildungsstruktur entwickelt, die erstmalig auch über ein berufsqualifizierendes Bachelorstudium einen akademischen Weg ins Berufsfeld Elementarpädagogik eröffnet. Der Anspruch eines kohärent und systematisch akademisierten Ausbildungssystems bleibt bislang jedoch uneingelöst und die Frage der Akademisierung steht weiterhin zur Debatte. Auf Basis professionstheoretischer Perspektiven und ausgehend von der aktuellen Ausbildungsstruktur wird im Beitrag ein potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur entworfen und zur diskursiven Bearbeitung eingeladen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Akademisierung, Professionalisierung, Elementarpädagogik, Ausbildungsstruktur, Qualifizierungsstrategie

1. Einleitung

In der österreichischen Elementarpädagogik[1] kann aktuell eine Veränderung der Ausbildungslandschaft beobachtet werden, die sich insbesondere in der Ausdifferenzierung von Qualifikationswegen artikuliert. Diese Diversifikation vollzieht sich vor dem Hintergrund von Debatten und Maßnahmen rund um Professionalisierung und prekärer Personalsituation in der Elementarpädagogik (u. a. Löffler et al., 2022; Charlotte-Bühler-Institut, 2024; Hover-Reisner et al., 2026), in die sich der vorliegende Beitrag einreiht und mit dem Blick auf Akademisierung eine mögliche Zielperspektive zur Diskussion stellt.

1 Im vorliegenden Artikel wird entsprechend des österreichischen Diskurses der Begriff Elementarpädagogik genutzt. Parallel dazu werden andere im deutschen Sprachraum gängige Begrifflichkeiten wie Frühpädagogik oder Kindheitspädagogik verwendet, wenn auf bundesdeutsche Diskurse und entsprechende Quellen Bezug genommen wird.

© 2026 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

Auf Basis der bis 2021 geltenden gesetzlichen Grundlage (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG) war die elementarpädagogische Ausbildung[2] in Österreich durch einen einheitlichen Schultyp homogen organisiert und erfolgte ausschließlich auf ISCED-Stufe 5. Im Zuge eines zunehmenden Mangels an qualifizierten Fachkräften (Löffler et al., 2022) wurden in den letzten Jahren Ausbildungsoffensiven gestartet, die zu einer heterogenen und für unterschiedliche Zielgruppen ausdifferenzierten Ausbildungsstruktur (siehe Tabelle 1) geführt haben. In diese unterschiedlichen Qualifikationswege reiht sich auch ein neues *grundständiges* Studium ein, welches mit der Berufsqualifikation und einem Bachelortitel abschließt[3].

Die Einführung eines berufsqualifizierenden Bachelorstudiums Elementarpädagogik ermöglicht die Chance, Professionalisierungsprozesse voranzutreiben und langfristig zur Entschärfung des Fachkräftemangels beizutragen. Jedoch lässt sich daraus keine unidirektionale Kausalität ableiten: die Akademisierung garantiert weder, dass mit den Anforderungen im Berufsfeld adäquat umgegangen wird, noch, dass die akademisch ausgebildeten Fachkräfte ins Berufsfeld einsteigen und dort langfristig bleiben (siehe hierzu Abschnitt 2). Zu erwarten ist jedoch, dass eine Akademisierung der Ausbildung und der damit verbundene Ausbau von elementarpädagogischer Hochschullehre und Forschung dazu beitragen, die (Sub-) Disziplin und Profession weiterzuentwickeln (Jung et al., 2024). Damit ist zugleich die (ethische) Verantwortung zu benennen, Herausforderungen in der Praxis wissenschaftlich zu bearbeiten und den Bezug zur Praxis herzustellen (Bellmann, 2020, S. 800), um nicht in einer verkürzten Steuerung verhaftet zu bleiben, die sich ausschließlich von (partei-)politischen und standortbezogenen Interessen leiten lässt. Dass Österreich eines der letzten Länder in der EU ist, welches den Schritt einer akademisierten Ausbildung geht, ist zwar grundsätzlich zu problematisieren, eröffnet jedoch zugleich die Chance, bestehende Erfahrungen in den Diskurs mitaufzunehmen.

Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, auf Basis professionstheoretischer Perspektiven und der bislang gewachsenen Ausbildungsstruktur eine mögliche Zielperspektive für die formale Qualifizierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich zu formulieren. Er bemüht sich dabei um die Einlösung des Anspruchs nach einem kohärenten und systematischen Ausbildungssystem, welches den Anforderungen des Berufsfeldes Rechnung trägt. Damit schließt er

2 Elementarpädagog:innen sind in Österreich die einschlägig für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren qualifizierten Fachkräfte. Auch wenn die gesetzlichen Anstellungserfordernisse für den Bereich der Unter-Dreijährigen in den Bundesländern unterschiedlich sind, lässt sich durch die zunehmende Integration dieses Bereiches in die regulären Lehrpläne und in die neuen Ausbildungscurricula für Elementarpädagog:innen eine Tendenz in Richtung „gemeinsames System" (Urban et al., 2011) ablesen.

3 Im Unterschied zu bisherigen tertiären Ausbildungswegen, die entweder ohne Bachelortitel abschließen oder eine Berufsqualifizierung als Elementarpädagog:in für ein Bachelorstudium der Elementarpädagogik bereits voraussetzen.

unmittelbar an den kürzlich von Smidt, Hover-Reisner und Paschon (2026, S. 293) bilanzierten „Mangel an Abstimmung der Qualifizierungskonzepte" und die daraus abgeleitete Forderung nach einer „systematische[n] Qualifizierungs- und Tertiärisierungsstrategie" der österreichischen Elementarpädagogik an.

2. Professionstheoretische Perspektiven auf die Akademisierung der Elementarpädagogik

Wir folgen mit der Bestimmung der Elementarpädagogik als Profession der Argumentation Helspers (2021), Professionen von der zentralen Tätigkeitsstruktur her zu bestimmen. Professionelles Handeln wird in dieser Perspektive als situatives und fallspezifisches Interaktionsgeschehen in einem asymmetrischen Verhältnis von Professionellen und Adressat:innen gefasst, das einer spezifischen wissenschaftlich fundierten Wissensbasis und ethischen Standards verpflichtet ist und auf zentrale gesellschaftliche Werte, wie u. a. soziale Gerechtigkeit, Bildung und Inklusion, bezogen ist. Es zielt auf Autonomie, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit und ist auf die Mitwirkung der Adressat:innen angewiesen, daher kann es auch als Handeln in Spannungsfeldern und unter Ungewissheit charakterisiert werden (Helsper, 2021). Für den Bereich der Elementarpädagogik gilt, dass dieses Handeln in Organisationen eingebettet ist und Professionalität und Professionalisierung aus einer Mehrebenenperspektive betrachtet werden sollten (Cloos, 2021). Neben der individuellen Professionalisierung rücken auch institutionelle, interinstitutionelle und gesellschaftlich-politische Ebenen in den Blick, die gemeinsam ein kompetentes System ausmachen (Urban et al., 2011). Elementarpädagogische Professionalisierung wird so im Zusammenwirken und der Entwicklung dieser Ebenen verstanden. Folgen wir diesen Perspektiven zu Professionalität, so wird die Bedeutung der Akademisierung für eine Professionalisierung als Zusammenspiel von individueller und kollektiver Ebene deutlich, da damit die notwendige disziplinäre Wissensbasis und die entsprechenden Aus- und Weiterbildungsstrukturen geschaffen bzw. weiterentwickelt, der Status der Elementarpädagogik als Profession verankert und ein forschender Habitus als Kernkomponente elementarpädagogischer Handlungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; siehe dazu auch Nentwig-Gesemann, 2022) entwickelt werden können.

Dass Akademisierung aber nicht notwendigerweise im Zusammenspiel von Professions- und Disziplinentwicklung stattfindet bzw. dieses Zusammenspiel auch problematische Effekte erzeugen kann, wird an Analysen zur Entwicklung von Disziplin und Profession in Deutschland (Cloos, 2021; Grgic & Friederich, 2023) und in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Primat bzw. der Deutungsmacht wissenschaftlicher Expertise (Maiwald, 2024) sichtbar, welche nachfolgend kursorisch erläutert werden.

Mit dem Hinweis auf die „Entkoppelung von Disziplin- und Professionsentwicklung" stellt Cloos (2021, S. 139) für Deutschland fest, dass der Etablierung und dem Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen und damit verbunden einer Expansion frühpädagogischer Forschung, eine stagnierende Akademisierung des Personals gegenübersteht und akademisch qualifizierte Fachkräfte nach wie vor eine Minderheit im Berufsfeld darstellen. Dies erschwert den Transfer wissenschaftlich generierten Wissens in die Praxis und wie Studienergebnisse aufzeigen, schwächt dies auch die Position der akademisch qualifizierten Kindheitspädagog:innen im Team. Durch eine beständige Dominanz der fachschulischen Ausbildung werden insbesondere reflexive Potenziale der akademischen Qualifizierung nicht umgesetzt (Cloos, 2021). Die sich etablierende Form multiprofessioneller Teams, die sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus zusammensetzen, scheint sich längerfristig auch als nachteilig auf die Arbeitsbelastung und -zufriedenheit, die Personalbindung und die Prozessqualität auszuwirken (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021). Grgic und Friederich (2023) konstatieren daher für multiprofessionelle Teams, dass diese aktuell „nicht zur Milderung des Fachkräftemangels, zur Verbesserung der Qualität oder zur Professionalisierung beitragen können, sondern eher aufgrund von zusätzlichen Belastungen des Personals und Abwertung der sozialpädagogischen Qualifikation den Arbeitsmarkt weniger attraktiv machen" (Grgic & Friederich, S. 252). Diesen Ausführungen zu Entwicklungen in Deutschland folgend, scheinen unter aktuellen Bedingungen sowohl Potenziale der Akademisierung als auch des multiprofessionellen Arbeitens nicht ausgeschöpft zu werden. Als hinderlich stellen sich einerseits die Parallelität unterschiedlicher Ausbildungsniveaus für die gleichen Aufgaben und eine sich damit verfestigende Struktur der „Teilakademisierung" (Pasternack, 2015) inklusive einer Dominanz einer nicht-akademischen Qualifikation (Cloos, 2021) und andererseits fehlende Rahmenbedingungen, wie u. a. zeitliche Ressourcen für die Einarbeitung und zur Reflexion der Teamprozesse (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021), heraus.

Neben diesen möglichen Folgen der Akademisierung soll auch der Anspruch des Primats wissenschaftlicher Expertise in diesem Kontext kritisch beleuchtet werden. Maiwald (2024) verweist u. a. darauf, dass insbesondere die Kindheitspädagogik im Anspruch, frühpädagogisches Handeln zu professionalisieren, die Differenz von Disziplin und Profession nicht ausreichend berücksichtige. Dabei ist nicht nur eine vereinfachte Anwendung theoretischen Wissens gemeint, sondern es wird auch in Frage gestellt, inwiefern das Ineinanderfallen von Forschungs- und Praxismethoden in einer Überbetonung des forschend-reflexiven Habitus das zentrale professionelle Moment der Interaktion konterkariere, indem es den Schwerpunkt des professionellen Handelns zu sehr auf die Beobachtung lege (Maiwald, 2024). An diese Überlegungen anschließend könnten akademische Ausbildungen eine Leerstelle in der konkreten Auseinandersetzung und Einübung in die Gestal-

tung von Interaktionen aufweisen und damit das Risiko bergen, als akademisch ausgebildete Fachkraft eine distanzierte Haltung einzunehmen. Gleichzeitig lässt sich argumentieren, dass Forschungserfahrungen in diesem Zusammenhang oftmals auf praktische Reflexionspotenziale respektive einen veränderten Blick zielen und somit durchaus zum situativen Fallverstehen sowie auch zur Qualität des pädagogischen Handelns beitragen können. Eine akademische Professionsausbildung bedarf daher einer kritischen Einordnung des Theorie-Praxis-Problems (Böhm, 2011) und geht dieser Perspektive folgend nicht im Studium des Faches auf, sondern benötigt Phasen der berufspraktischen Ausbildung im Feld, zum Beispiel in Form begleiteter Praktika und eines begleiteten Berufseinstiegs.

3. Transformationen der Ausbildungsstruktur in Österreich

Debatten rund um die Qualifizierung der elementarpädagogischen Fachkraft stellen in Österreich kein Novum dar, sondern blicken auf eine über 130 Jahre lange Geschichte, in denen immer wieder die Professionalisierung sowie – damit verbunden – die Anerkennung des Berufs diskursiv verhandelt wurden. Durch die kontinuierliche Erhöhung der Ausbildungszeit – von einem Jahr bis hin zu einem fünfjährigen Schultyp resp. der Anhebung des Qualifikationsniveaus zur Matura (Abitur) auf ISCED-Stufe 5 im Jahr 1985 – kam es im 20. Jahrhundert immer wieder zu Transformationen (Lex-Nalis & Rösler, 2019). Daher war es in den vergangenen Jahrzehnten keineswegs ungewöhnlich, dass Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus in der Praxis zusammenarbeiteten.

In diesem Zusammenhang sind die einjährigen „Bildungscurse" (ab 1872), die zwei- und vierjährige „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen" (ab 1914 und ab 1965) sowie die fünfjährige „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik" (ab 1985) gemeint. Die Bezeichnung „Bildungsanstalt für Elementarpädagogik" (kurz BAfEP) wurde 2016 eingeführt – ohne näher zu artikulieren, welche inhaltliche Bedeutungsverschiebung mit der begrifflichen Transformation artikuliert wurde. Seitdem ist die Ausbildung für den Bereich der Unter-Dreijährigen integriert. Die Anpassungen der Dauer führten dazu, dass sich die Ausbildungsformen ablösten und nicht parallel bestanden. Mit der Einführung der Kollegs als erste postsekundäre Ausbildung gibt es seit 1994 erstmals zwei parallele Ausbildungswege, die an derselben Ausbildungsstätte angesiedelt sind (Lex-Nalis & Rösler, 2019). Trotz Änderungen in der Qualifizierung blieb die Ausbildung im Bereich der Drei- bis Sechsjährigen somit lange Zeit durch die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik sehr homogen.

Dieses einheitliche Bild hat sich in den vergangenen Jahren gewandelt und das Berufsfeld ist aktuell mit einer – historisch betrachtet – so noch nie dagewesenen Situation paralleler Ausbildungswege konfrontiert, die in Tabelle 1 übersichtsartig dargestellt werden. Berücksichtigt werden Qualifizierungsangebote, die zum

Recherchezeitpunkt bereits in Umsetzung sind oder deren Einführung mit Oktober 2026 vorgesehen ist. Auf die bundesländerspezifische Heterogenität im Bereich der Unter-Dreijährigen sowie auf professionsbegleitende Studiengänge wird aufgrund der Komplexität im Folgenden nicht eingegangen.

Tab. 1 *Aktuelle berufsqualifizierende Ausbildungen für die Elementarpädagogik (Stand September 2026)*

Qualifikationstyp	Institution	Umfang, ISCED-Niveau	Zugangsvoraussetzung
Berufsbildende Höhere Schule	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	10 Semester ISCED 5	Pflichtschulabschluss
Aufbaulehrgang	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	6 Semester ISCED 5	Abschluss der Fachschule für pädagogische Assistenzberufe
Kolleg	Kolleg für Elementarpädagogik	4-6 Semester ISCED 5	Hochschulreife
Hochschullehrgang Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule	2 Semester (60 ECTS) ISCED 6	Bachelorabschluss (facheinschlägig)
Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule	4 Semester (120 ECTS) ISCED 6	Bachelorabschluss (nicht facheinschlägig)
Universitäts- oder Hochschullehrgang Elementar Plus/Pro	Universität, Pädagogische Hochschule	4-6 Semester (120 ECTS) ISCED 5	Hochschulreife (kann im Laufe des Studiums parallel erworben werden)
Bachelor Professional	Hochschule für angewandte Wissenschaften	6 Semester (180 ECTS) ISCED 6	Berufsbefähigung als Assistenzkraft; Hochschulreife (kann im Laufe des Studiums parallel erworben werden)
Bachelorstudium Elementarpädagogik	Pädagogische Hochschule, Hochschule für angewandte Wissenschaften, Universität	6 Semester (180 ECTS) ISCED 6	Hochschulreife
Masterstudium Elementarpädagogik	Universität	4 Semester (120 ECTS) ISCED 7	Bachelorabschluss (facheinschlägig)

Die Ausbildungsoffensiven führen zu einer erheblichen Fragmentierung der Ausbildung und zu verschiedenen formalen Qualifikationsniveaus für Elementarpädagog:innen. Diese Neuorganisation der elementarpädagogischen Ausbildungsstruktur ist bislang kaum systematisch aufeinander abgestimmt sowie weitgehend unerforscht (Smidt, Hover-Reisner & Paschon, 2026).

Diese Fragmentierung verschärft sich, wenn neben der Qualifikation Elementarpädagog:in die Qualifizierung anderer Berufsgruppen, wie Assistent:innen,

einschlägige Fachkräfte im Bereich der Unter-Dreijährigen und Fort- sowie Weiterbildungen zur Leitung, berücksichtigt werden. Eine komplexe Zuständigkeitsverteilung zwischen kommunaler, föderaler sowie nationaler Ebene und öffentlicher wie privater Träger erschwert eine koordinierte, fachlich fundierte Steuerung und bringt Herausforderungen, die im pädagogischen Alltag ausbalanciert werden müssen, u. a., was die nationale und internationale Mobilität von Fachkräften anbelangt und die vielfältigen Spannungen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsniveaus bei zugleich steigender Anzahl an Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen (siehe hierzu ausführlicher Löffler et al., 2022) ergeben.

4. Ein potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur

Im Fokus des folgenden Abschnitts steht ein diskursiv erarbeiteter, konzeptionell heuristischer Vorschlag in Form einer Grafik[4] zur systematischen Akademisierung und Professionalisierung vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Überlegungen. Für die Verschriftlichung wurden die einzelnen Felder zum Zweck einer besseren Nachvollziehbarkeit nummeriert.

1) Im Zentrum dieses Zukunftsmodells steht das Bachelorstudium für Elementarpädagogik mit 180 ECTS, das zur unmittelbaren Qualifikation als Elementarpädagog:in führt und dem neu implementierten grundständigen Bachelorstudium entspricht. Damit soll das Qualifikationsniveau für Elementarpädagog:innen auf ISCED-Stufe 6 angehoben und an europäische Standards angeglichen werden. Die Qualifikation durch dieses Studium soll explizit für den gesamten elementaren Bildungsbereich (Null- bis Sechsjährige) gelten.

2) Perspektivisch ermöglichen die derzeitigen Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (kurz BAfEP[5]; inkl. Kolleg) in diesem konzeptionellen Vorschlag eine fachlich fundierte Ausbildung für das neue Berufsprofil der *Elementarpädagogischen Fachassistenz* auf ISCED-Stufe 5, das es so bisher nicht gibt. Eine neue Berufsbezeichnung anzudenken, erscheint vor den oben dargestellten Überlegungen relevant, um einer Teilakademisierung entgegenzuwirken und zur Attraktivität des Arbeitsmarktes beizutragen (vgl. Abschnitt 2). Um einerseits die Professionalisierung in Form einer akademisierten Ausbildung voranzutreiben und andererseits zugleich an dem kanonisierten und tradierten Wissen sowie praxisorientierten Fokussierung der bisherigen Ausbildung anzuschließen, birgt dieser Vorschlag das Potenzial, die jeweils spezifischen Ressourcen zu bündeln. Mit diesem Vorschlag

4 Die Grafik ist im Kontext einer intensiven Auseinandersetzung in einer Arbeitsgruppe innerhalb der Sektion Elementarpädagogik in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) entstanden, der unter anderem die Autor:innen dieses Artikels angehören.

5 Die bisherige Bezeichnung BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) wurde beibehalten, wissentlich, dass es dann eventuell auch zu einer Umbenennung kommen könnte.

wäre es möglich, wissenschaftlich generiertes und handlungspraktisches Wissen enger zu verzahnen und in einen reziproken Austausch zu bringen.

Um einer vermeintlichen Degradierung dieses zukünftigen Berufsprofils und einer Gleichsetzung mit der bisherigen ‚Assistenz' (ISCED-Niveau 3) entgegenzuwirken, wird dafür plädiert, dass den Elementarpädagogischen Fachassistenzen ein angemessenes Ausmaß an Zeit für mittelbare pädagogische Tätigkeiten zur Verfügung gestellt werden muss. Trotz eines unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und zum Teil unterschiedlicher Verantwortungsbereiche ist es anzustreben, dass die Tätigkeiten im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung (Holztrattner & Schwertl, under review) keine hierarchisierende Gegenüberstellung von Elementarpädagog:innen und Pädagogischen Fachassistenzen erfahren. Vor allem Care-Tätigkeiten sollen nicht einem vermeintlich ‚weniger gut' ausgebildeten Personal zugeteilt werden. Trotzdem können diese differenzierten Berufsprofile Hierarchisierungen hervorbringen, die wiederum Aushandlungsprozesse unmittelbar im Feld nach sich ziehen können. Hierfür bedarf es zukünftig empirischer Forschung, um diese Prozesse zu erheben und zu begleiten.

3) Ein begleiteter Berufseinstieg soll den Übergang, sowohl von den BAfEP als auch vom Bachelorstudium Elementarpädagogik, in das Praxisfeld unterstützen (vgl. Abschnitt 2).

4) Eine Anrechnungsmöglichkeit von bis zu 60 ECTS im Bachelorstudium Elementarpädagogik für eine abgeschlossenen Ausbildung zur Elementarpädagogischen Fachassistenz soll möglichst durchlässige Strukturen schaffen.

5) Das Bachelorstudium bildet die Zugangsberechtigung für ein weiterführendes Masterstudium Elementarpädagogik, in dem Spezialisierungen für weitere Tätigkeitsfelder erworben werden können. Die hier dargestellten Felder sind als schematischer Referenzrahmen zu verstehen und bilden exemplarisch potenzielle Tätigkeitsfelder ab.

6) Mit einem Masterstudium ist es weiters möglich, eine akademische Karriere hin zu Promotion und Habilitation einzuschlagen, um in Forschung und Lehre tätig zu sein sowie zur Produktion wissenschaftlichen Wissens im Kontext der Elementarpädagogik beizutragen.

7) In der Grafik sind auch fachnahe Studiengänge abgebildet, um zukünftig weiterhin die intra- und interdisziplinäre Wissensproduktion im Kontext der frühen Kindheit in den Blick zu nehmen bzw. im Gesamtkontext mitzudenken.

8) Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung wurden mit einem horizontalen Balken schematisch auch Weiterbildungsmöglichkeiten dargestellt, die in allen Qualifikationsniveaus, auch im Sinne lebenslangen Lernens, bedeutungsvoll sind.

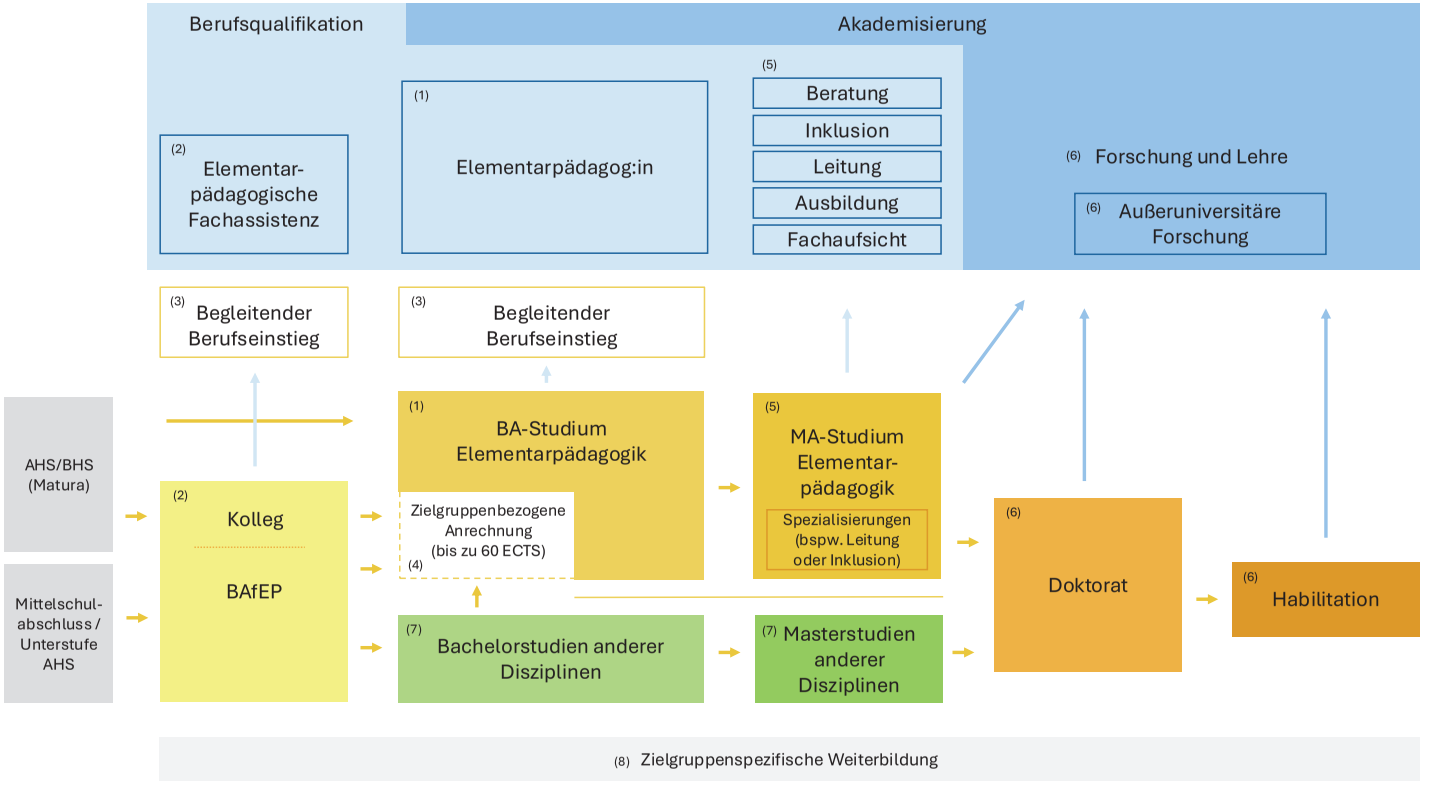

Abb. 1 *Potenzielles Zukunftsmodell einer akademisierten Ausbildungsstruktur*

5. Ausblick

Eine kohärent aufeinander abgestimmte, fachlich begründete Ausbildungsstruktur erhöht die Transparenz und internationale Anschlussfähigkeit, unterstützt nationale und internationale Mobilität seitens der Studierenden, eröffnet elementarpädagogische Karrierewege und ermöglicht ein österreichweit einheitliches Profil der Aufgaben und Zuständigkeiten elementarpädagogischer Fachkräfte – und birgt langfristig zumindest das Potenzial zur Stabilisierung der Personalsituation. Offen bleibt, inwiefern die damit einhergehende strukturelle und mehrdimensionale Professionalisierung auch zu einer nachhaltigen Anerkennung elementarpädagogischer Arbeit und – ohne pathetisch wirken zu wollen – zur Etablierung eines souveränen Selbstverständnisses von Disziplin und Profession beitragen kann.

Vor dem Hintergrund der langandauernden, heterogenen Debatte um ‚die' adäquate elementarpädagogische Ausbildung soll die vorgestellte Zielperspektive keineswegs eine Lösung mit universal-überhistorischem Geltungsanspruch suggerieren. Die formulierten Überlegungen repräsentieren vielmehr einen diskursiven Vorschlag, der zur Transformation des Qualifikationssystems einen fachlichen Beitrag leisten und zu einem konstruktiven Austausch einladen will.

Danksagung

Wir danken allen an der Arbeitsgemeinschaft zur Ausbildungsstruktur beteiligten Kolleg:innen aus der ÖFEB Sektion Elementarpädagogik für die gemeinschaftlich-diskursive Erarbeitung der Grafik in Abbildung 1 sowie deren Nutzungsmöglichkeit im Rahmen des vorliegenden Beitrags.

Literatur

Bellmann, J. (2020). Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In *Zeitschrift für Pädagogik, 66* (6), 788-806. https://doi.org/10.25656/01:25813

Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Charlotte-Bühler-Institut. (2024). *QualitätsRahmenPlan für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich. Im Rahmen des Projekts „Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Personal zur Steigerung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Österreich"*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und United Nations International Childrens Emergency Fund. https://reform-support.ec.europa.eu/document/download/bbb506eb-33cc-4e28-9d6f-18c5aaf67dc4_de?filename=Austria%20ECEC%20Quality%20framework%20plan%20-%20DE.pdf

Cloos, P. (2021). Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 136–155). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung, 10* (1), 4–15. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000505

Grgic, M. & Friederich, T. (2023). Lizenz zur Multiprofessionalität in Zeiten des Fachkräftemangels? Professionstheoretische Einordnung ‚multiprofessioneller' Teams in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der aktuellen Fachkräftekataloge in den Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik, 69* (2), 233–254. https://doi.org/10.3262/ZP2302233

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Holztrattner, M. & Schwertl, C. (under review). Zur Über-Betonung früher Bildung, De-Gradierung von Betreuung sowie De-Thematisierung von Erziehung in der österreichischen Elementarpädagogik. Eine kritische Reflexion begrifflicher Nutzungspraktiken. (blinded journal).

Hover-Reisner, N. & Paschon, A. & Smidt, W. (2026). Elementarpädagogik in Österreich. Einleitende Anmerkungen einer Wissenschaft im Aufbruch. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich. Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 7–16). Münster: Waxmann.

Jung, E., Stieve, C., Cloos, P., Viernickel, S. & Weltzien, D. (2024). 20 Jahre Akademisierungsprojekt der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne. In P. Cloos, E. Jung, C. Stieve, S. Viernickel & D. Weltzien (Hrsg.), *Das kindheitspädagogische Projekt: Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge*. Weinheim: Juventa.

Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A. & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Projektendbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf)*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. Verfügbar unter: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=9HLFLMZH&content_type=application/pdf

Maiwald, A. (2024). Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs. In A. Mitterle, A. Matthies, A. Maiwald & C. Schubert (Hrsg.), *Akademisierung – Professionalisierung: Zum Verhältnis von Hochschulbildung, akademischem Wissen und Arbeitswelt* (S. 367–421). Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, I. (2022). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung. Das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In M. Obermaier, P. Isele & J. Höke (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik: Grundlagen – Ansätze – Praxen* (S. 51–62). Paderborn: Brill | Schöningh.

Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Verfügbar unter https://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-teilakademisierung-der-fruehpaedagogik/

Smidt, W., Hover-Reisner, N. & Paschon, A. (2026). Elementarpädagogik in Österreich zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft – eine Bilanz. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik in Österreich. Entwicklungen und Herausforderungen* (S. 289-295). Münster: Waxmann.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. & Van Laere, K. (2011). *CoRe. Competence requirements in Early Childhood Education and Care. London and Ghent:* European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Verfügbar unter https://data.europa.eu/doi/10.2766/38368