

# Ausbildung im Verbund: Bildung und Erziehung in der Kindheit – Chancen und Grenzen eines gemeinsamen Weges

## Gliederung

1. Hintergrund: Der Diskurs um Akademisierung
2. Ein integrierter Studiengang der Kooperationen
3. Erste Erfahrungen
  - 3.1 Arbeit in Netzwerken
  - 3.2 Module und „Ganzheit“ als zirkulärer Prozess der Professionalisierung
4. Perspektiven

## 1. Hintergrund: Der Diskurs um Akademisierung

Die Einrichtung eines modellhaften Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ im Verbund einer Fachhochschule mit drei Fachschulen (alle in ev. Trägerschaft) in Hessen, erstmalig im Schuljahr 2007/2008 bzw. zum Wintersemester 2007/2008, war die Folge eines langjährigen internen Planungs- und Diskussionsprozesses der beteiligten Partner. Dieses Vorhaben ist aber auch auf dem Hintergrund einer deutschlandweiten Aufbruchsstimmung und Neueinrichtung von Studiengängen zur Pädagogik der (frühen) Kindheit zu sehen, die in die Ausbildung von staatlich anerkannten ErzieherInnen hineinreicht, die bis vor wenigen Jahren allein den Fachschulen vorbehalten war.

Dass in dieses Gebiet damit erstmalig nach der deutschen Bildungsreform in den 1970er Jahren Bewegung kam, hing v.a. mit drei unterschiedlichen Entwicklungen zusammen. Zwei davon, zum einen die Forderungen nach Ausbau und Verbesserung der deutschen Bildungssysteme im Zuge der PISA-Studien, zum anderen die Veränderungen der Hochschullandschaft durch den Bologna-Prozess wirkten eher als politische Impulse von außen in die Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung ihres pädagogischen Personals hinein (vgl. Rauschenbach, 2006).<sup>1</sup> Die dritte Entwicklung entstammte den wissenschaftlichen Grundlagendisziplinen der Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft und Entwicklungspsychologie, u.a. den Erkenntnissen der neueren Säuglingsforschung, die sich zunehmend in pädagogischen Fachkreisen durchsetzten. (Stern, 1992; Dornes, 2004; Viernickel; Sechtig, 2006, etc.). Damit einher ging eine Veränderung des Bildes vom Kind, das nun stärker in seiner frühen Kompetenz, Aktivität und Wissbegierde gesehen und im Sinne früher, tragender Bindungs- und Bildungsprozesse gefördert werden sollte. Auch die Diskurse um die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern (vgl. Münchmeier, 2001), der Individualisierung, Pluralisierung und den verlorenen Sicherheiten in den Lebensentwürfen (Beck, 2007) zogen eine nachhaltige Aufmerksamkeit für Kinder nach sich. Dieser „neue“ Fokus auf Bildung, Betreuung und Erziehung wurde politisch fundiert in den Beschlüssen der Jugendministerkonferenz 2004 und der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen in den einzelnen Bundesländern<sup>2</sup>.

Was brauchen unsere Kinder und die Gesellschaft, in der sie leben? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten benötigen PädagogInnen, um Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt optimal zu unterstützen?

Der Diskussionsprozess darüber, *wo* und *wie* ein hierzu bestmöglich qualifiziertes Personal ausgebildet werden kann, hat zu einer Vielfalt von Modellen grundständigen, berufsbegleitenden, (die klassische Ausbildung) integrierenden oder ergänzenden Studierens geführt. Dieser Prozess wird häufig als „Akademisierung“ der ErzieherInnenausbildung bezeichnet, meint aber eher die akademische Umgestaltung eines pädagogischen Handlungsfeldes (vgl. Thole; Cloos, 2006), nämlich dem der Arbeit mit Kindern – je nach Studienausrichtung im Altersbereich von 0-6, 3-6, 0-10 oder sogar 0-14 Jahren. Tatsächlich arbeiten ErzieherInnen aber auch in Feldern der Jugendhilfe und „Arbeit mit Menschen mit Behinderung“.<sup>3</sup> Die Frage nach der Richtung der Reformen ist noch nicht abschließend geklärt: So gibt es auf ministerialer und fachschulischer Seite viele Befürworter der berufsorientierten Breitbandausbildung „ErzieherIn“, aber auch Kritik ob der tatsächlichen

<sup>1</sup> Im Zuge der Angleichung an europäische Standards in der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte sollten jedoch die unterschiedlichen Traditionen in den Ländern nicht völlig aus dem Blick geraten (vgl. Oberhuemer et al., 1999).

<sup>2</sup> Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Verteilung der ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt, nachzulesen bei Rauschenbach, 2006, S. 17ff. Hier wird davon ausgegangen, dass im Jahr 2002 66% der aktuell erwerbstätigen ErzieherInnen im Feld der Kindertageseinrichtungen arbeiteten (S. 19).

Einlösbarkeit einer Ausbildung in zwei und mehr Arbeitsfeldern (vgl. dazu Janssen, 2010). So ermöglicht gerade die Spezialisierung auf das Gebiet der Kindheit oder der frühen Kindheit eine besondere Professionalisierung und wird als Alternative zum breiteren Studium der sozialen Arbeit gesehen (vgl. zu dieser Diskussion u.a. Thole; Cloos, 2006; Nottebaum, 2006; Prott, 2006, S. 226ff). Kritische Stimmen monieren zu Recht auch, dass die fachschulische Ausbildung in den deutschen Kindertageseinrichtungen ja noch längst nicht Standard ist, sondern vielfach geringer Qualifizierte mit dem Status SozialsassistentIn oder KinderpflegerIn beschäftigt werden.

Einige der neuen Studiengänge wenden sich daher ganz dezidiert an zukünftige Leitungskräfte, andere (so wie unserer) fordern akademisch ausgebildete Fachkräfte gerade auch für die Arbeit mit dem Kind (vgl. Pasternack, 2007, S.15ff). Daher ist es realistisch, mittel- bis langfristig von einem Nebeneinander unterschiedlich qualifizierten Personals in Tageseinrichtungen für Kinder auszugehen. Oberhuemer (2006, S. 242) fordert, dass zumindest die Hälfte der MitarbeiterInnen in fröhpädagogischen Einrichtungen zukünftig auf Hochschulniveau ausgebildet sein sollte. Im europäischen Vergleich ist der Anteil pädagogischen Personals auf Hochschulniveau mit 3,4% im Jahr 2007 noch sehr niedrig (Oberhuemer; Schreyer, 2010). Welche der neuen Entwicklungen sich erfolgreich durchsetzen wird, können erst die Erfahrungen der nächsten Jahre zeigen.

Die Verantwortung den Studierenden gegenüber verpflichtet uns jedoch zu einem Höchstmaß an Offenheit und Flexibilität in ihren Berufsbiografien. Der unsicheren Zukunft in einer Zeit des Übergangs von der klassischen Breitbandausbildung an Fachschulen zu einer wie auch immer gearteten, zur Zeit eher spezialisierenden akademischen Ausbildung tragen wir insofern Rechnung, als dass die Studierenden des Verbundstudiengangs den Abschluss als staatlich anerkannte/r ErzieherIn *und* den Bachelor of Arts erwerben.

## **2. Ein integrierter Studiengang der Kooperationen**

Eine Stärke der Ausbildung zum/zur Erzieher/in, die immer wieder benannt wird, ist die hohe Praxisanbindung. Als erhaltenswert wird mitunter auch beschrieben, dass der Zugang zu einem pädagogischen Beruf auf der Fachschule für Sozialpädagogik mit einem mittleren Bildungsabschluss möglich ist. Als Defizite werden ins Feld geführt: eine gewisse Eindimensionalität und mangelnde wissenschaftstheoretische Fundierung des erlernten Wissens sowie auf berufsbiografischer Ebene die „Sackgasse“ in einen Beruf ohne Anschluss- und Anrechnungsmöglichkeiten der Weiterqualifizierung (vgl. Oberhuemer et al., 1999, S. 70f.; Thole; Cloos, 2006; Bauer, 2006; Hocke, 2007).

Eine reformierte Ausbildung muss hier also v.a. zweierlei leisten: eine Anhebung des fachlich-wissenschaftlichen Niveaus zu ermöglichen, ohne dabei die erreichte Qualität in der Praxisorientierung aufzugeben sowie eine Durchlässigkeit (vertikal und horizontal) und Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, mit der vielfältige Über- und Zugänge zu benachbarten und aufbauenden Tätigkeitsfeldern und Weiterbildungen / Masterstudiengängen grundsätzlich gegeben sind. (vgl. dazu Abschnitt 3.1)

Unter diesen beiden Perspektiven wird das Modell Verbundstudiengang nachfolgend vorgestellt und in einer ersten Einschätzung aus Sicht des Ev. Fröbelseminars evaluiert.

## Übersicht über Ablauf und Module des Verbundstudiengangs

Die vierjährige, kombinierte fachschulische und fachhochschulische Ausbildung gliedert sich in zwei Phasen:

### 1. Phase:

- Dauer 2 Jahre, am Standort der Fachschule, mit Blockunterricht an der Fachhochschule
- Unterricht in Modulen des Studiengangs mit integrierten Praxisphasen und Fachschulfächern der ErzieherInnenausbildung

### Dazwischen:

- Halbjahrespraktikum zur *staatlichen Anerkennung als ErzieherIn*

### 2. Phase:

- Dauer 1,5 Jahre, an der Fachhochschule  
3 Semester Studium  
*Abschluss Bachelor of Arts*

Das Studium besteht aus 15 Modulen in insgesamt 5 Lernfeldern. Jedes Modul wird zugleich von einem/einer Lehrenden der Fachschule und der Fachhochschule verantwortet und inhaltlich in enger Absprache konzipiert und evaluiert. Die Module 1-8 finden in der ersten Phase des Studiums an der Fachschule, die Module 9-15 in der zweiten Phase an der Fachhochschule statt. In den ersten acht Modulen an der Fachschule sind zugleich wesentliche Inhalte der Ausbildung zum/zur ErzieherIn integriert. Im Stundenplan steht außerdem Fachunterricht, der für die Ausbildung, nicht aber für den Studiengang gewertet wird. Einige Module haben über das ECTS (European Credit Transfer System) einen eigens ausgewiesenen integrierten Praxisanteil (vgl. dazu 3.2), worüber eine enge Verzahnung des Theorie-Praxis-Transfers angestrebt und zugleich die praktische Ausbildungszeit des Anerkennungsjahres halbiert werden kann. Zu jeder Zeit des Studiums finden Module aus mehreren Lernfeldern statt, da ein hierarchischer Aufbau vermieden und ein interdisziplinärer Erkenntnisgewinn ermöglicht werden soll.

### **Lernfeld 1: Grundlagen: Mensch – Gesellschaft – Ethik**

Modul 1: Mensch, Gesellschaft und Kindheit verstehen

Modul 9: Religion und Glaube unter den Bedingungen von Geschichtlichkeit, Pluralität und Säkularität: Religionspädagogik

Modul 12: Ethik und Religion

### **Lernfeld 2: Bildung und Erziehung: Biopsychosoziale Voraussetzungen und Bedingungen kindlicher Entwicklung**

Modul 2: Theorien kindlicher Entwicklung und des Lernens

Modul 10: Die Kontextbezogenheit von Kindheit in Familie, pädagogischen Institutionen und Gesellschaft

### **Lernfeld 3: Bildung und Erziehung: pädagogisches Handeln im Kontext**

Modul 3: Verfahren zur Analyse und Dokumentation kindlicher Kompetenzen und Ressourcen

Modul 5: Theorien und Konzepte pädagogischen Handelns

Modul 6: Didaktisch-methodische Planung

Modul 7: Didaktisch-methodische Förderung entdeckenden Lernens

**Lernfeld 4: Institution, Organisation und Verantwortung**

Modul 8	Rechtliche und soziologische Grundlagen
Modul 13:	Professionalität und Berufsidetitat
Modul 14:	Person und Entwicklung von Organisationen

**Lernfeld 5: Wissenschaftliches Arbeiten, entdeckendes Lernen und Forschung**

Modul 4	Wissenschaftliches Arbeiten und Studieren
Modul 11:	Forschendes Lernen
Modul 15:	Bachelor-Kolloquium und -Arbeit

### 3. Erste Erfahrungen

#### 3.1 Arbeit in Netzwerken

In Deutschland existieren aktuell mehr als 60 unterschiedliche Studienmodelle für den Bereich der Pädagogik der Kindheit (AGJ, 2010). Es werden grundständige, aufbauende und berufsbegleitende Studiengänge in den (Fach-)Hochschulen neben einigen wenigen der Kooperation mit Fachschulen und Praxis angeboten (detailliert dazu Dreyer, 2010). Häufig haben diese Modelle aber den Nachteil einer verlängerten Studiendauer, auch wenn sie eng an die Ausbildung anknüpfen und damit die Anschlussfähigkeit sichern. Zunehmend wird jedoch die Möglichkeit genutzt, Teile der Ausbildung über das seinerzeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gestartete Projekt ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung) anrechnen zu lassen. Mit diesem Modell wird die Durchlässigkeit der Ausbildung gestärkt (vgl. Schnadt, 2007, S. 49 und Schnadt, 2008). Bisher haben sich neben einzelnen Fachschulen und Hochschulen, die Kooperationsvereinbarungen getroffen haben, die Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen auf den Weg gemacht, um die Ausbildungsleistungen der Fachschulen auszuweisen und damit eine Anrechnung zu regeln (vgl. Janssen, 2010, S. 14). Die Anschlussfähigkeit auch auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu sichern, bleibt eine weitere Herausforderung.

Der Verbundstudiengang geht mit seinem integrierten Modell weiter und verlagert Teile des Studiums in enger Planung und Kooperation an drei beteiligte Fachschulen, die bereits einen großen Teil des Studiums übernehmen und damit auch gemeinsam mit der Fachhochschule verantworten. Die im Planungsprozess befindliche Modularisierung der Fachschulausbildung am Ev. Frobelseminar Kassel und Korbach orientiert sich an dieser gemeinsamen Entwicklung (vgl. für Berlin von Balluseck, 2008 und Dreyer, 2010, S. 16). Grundsätzlich sind Fragen nach einer möglichen Reform oder einem Ende der ErzieherInnenausbildung und deren Ersetzung durch „unterschiedlich akzentuierte, neue Berufsprofile“ (Diller; Rauschenbach, 2006, S. 10) noch immer nicht geklärt. Diller und Rauschenbach geben zu bedenken:

„Die inhaltliche Kernfrage unterdessen, die am Ende über die fachliche Schubkraft dieser Reformen entscheidet, kann sich allerdings in Sachen Reform der ErzieherInnenausbildung nicht auf Statusfragen, Imageverbesserung, Berufe ‚auf gleicher Augenhöhe‘ beschränken. Maßstab aller Reformen muss und wird es vielmehr sein, ob es auf diese Weise gelingt,

- die Bildungsprozesse in früher Kindheit nachhaltig zu unterstützen
- das Aufwachsen in Deutschland in zunehmend öffentlicher Mitverantwortung qualifiziert zu fördern,

- die vorhandenen Möglichkeiten der sozialen Integration von Kindern und Familien besser auszuschöpfen sowie
- die individuellen Startchancen aller Kinder im Lichte gegebener sozialer Ungleichheiten möglichst zu verbessern, in jedem Fall aber nicht noch – ungewollt – zu verschlechtern.“ (Diller; Rauschenbach, 2006, S. 11)

Um die spätestens seit PISA aus dem öffentlichen Bewusstsein nicht mehr zu verdrängenden sozial-kulturellen Benachteiligungen im Zugang zu Bildung in Deutschland effektiver als bisher auszugleichen, braucht es entsprechend sensibilisiertes und qualifiziertes Personal in Kindertageseinrichtungen. Eine Institution allein kann die dafür nötigen Kompetenzen nur unzureichend vermitteln. Auch darf es im Sinne Dillers und Rauschenbachs nicht vorwiegend um die eigene Status- und Imageverbesserung gehen. Deshalb sollte eine reformierte Ausbildung die Stärken der Fachschule und der Hochschule wie im vorgestellten Modell bündeln:

Deutlicher als in der bisherigen Arbeit der Fachschule und erheblich stärker als in der Lehre der Fachhochschule erfordert die Organisation im Verbund eine Zusammenarbeit in Netzwerken. Die Kooperation organisiert die übergreifende Planung und inhaltlich die Zusammenarbeit in den einzelnen Modulen / Modulgruppen. Regelmäßig treffen sich die VertreterInnen von Fachhochschule und Fachschulen; Einzelne sind zudem organisiert in überregionalen Gremien und Verbänden zur Bildung und Erziehung in der Kindheit und im Austausch mit den Ministerien.

Ein Modul als eine größere Einheit und in sich abgeschlossene Teilqualifikation, die aber zusammen mit den anderen Modulen ein sinnvolles Ganzes, also mehr als die Summe ihrer Teile entstehen lassen muss (vgl. Buttner, 2003, S. 9f.) macht diesen engen Austausch nötig. Für die Studierenden wird dadurch der „rote Faden“ des Studiums entwickelt und überprüft sowie der Blick auf das Kind aus den verschiedenen disziplinären Perspektiven benannt, geschärft und verknüpft. Vereinbart wird jeweils, welche Inhalte der aktuellen Forschungs- und Literaturlage auf der Grundlage der Modulbeschreibungen über den Schulstandort hinaus als verbindlich gelten müssen. Über den mitunter auch kontroversen Austausch lassen sich individuelle Schwerpunkte und Kompetenzprofile der DozentInnen nutzen.

Die Kooperation eröffnet damit eine besondere Möglichkeit der Qualitätskontrolle: Neben der obligatorischen Modulevaluation durch Lehrende und Studierende am Ende eines Moduls findet eine laufende Auswertung in gewissem Sinne schon quer zum Semester statt. Da Lehrende überwiegend in Teams planen und kritisch-dialogisch miteinander arbeiten, wird der Lehr-Lernprozess transparenter Gegenstand des Austausches. Dies wird aktuell von vielen DozentInnen zwar als höchst arbeitsintensiv, inhaltlich jedoch als überaus anregend und fruchtbar für den eigenen Wissenszuwachs erlebt.<sup>4</sup>

Auf der Ebene der Studiengangsplanung und Lehre spiegelt sich hier der Anspruch der Teamfähigkeit, der ja auch für die zukünftigen AbsolventInnen einem sozialpädagogischen Berufsverständnis nach gilt. So sollen sie im engeren Team, aber auch in professionellen Netzwerken gut zusammenarbeiten und sich dem sozialen Umfeld der Kinder öffnen. Es wäre ein großer Verlust für die deutsche Tradition des Vorschulwesens, wenn sich die Rolle der Erzieherin bei einer Spezialisierung zugunsten des Bildungsgedankens auf die einer „Klassenlehrerin“ (wie z.B. in Belgien oder Frankreich), die v.a. während der „Unterrichtszeit“ für die Kinder verantwortlich ist, verengen würde (vgl. Oberhuemer et al. 1999, S. 73f.). Das „Mehr“ an Kooperation, das einer komplexen und unübersichtlicheren

---

<sup>4</sup> Allerdings gibt es für diese Aufgaben kein Zeitbudget. Über Effektivität und Optimierung von Teamarbeit muss nachgedacht werden, damit diese Qualität erhalten, ggf. sogar weiter ausgebaut werden kann und nicht der Überlastung zum Opfer fällt.

Gesellschaft und dem schneller werdenden Verfall von erworbenem Wissen Rechnung trägt, muten wir uns auch selbst zu und werden dadurch in unserem Tun authentisch. Wir als Lehrende sind auf vielen Gebieten selbst Lernende, wir profitieren voneinander und können uns oftmals nur in kleinen Gebieten wirklich gut auskennen. An dieser Stelle partizipieren die Fachschulen vom Dialog mit der Partner-Fachhochschule und weiteren Hochschulen – die Einbeziehung in Forschung und damit der Erneuerung und Innovation ist dabei noch weiter auszubauen. Allerdings sind der Fachhochschule und noch mehr der Fachschule durch die Höhe der Lehrverpflichtungen gegenüber der Universität, die hier im Vorteil ist, gewisse Grenzen gesetzt. Entwicklungsarbeit ist nötig, damit eine ja zu Recht kritisierte Bevorzugung der Breite von Inhalten in der klassischen ErzieherInnenausbildung durch definierte, exemplarische Auseinandersetzungen und „Tiefenbohrungen“ fachlich, analytisch und reflexiv fundiert werden kann.

### 3.2 Module und „Ganzheit“ als zirkulärer Prozess der Professionalisierung

Die Forderungen der Jugendministerkonferenz zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis zielten v.a. auf eine Ermöglichung des Lernens in situationsbezogenen Projekten und Zusammenhängen (Jugendministerkonferenz, 2001). Die Praxisorientierung, die schon seit Fröbel eine große Rolle in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen spielte, darf auch heute und in modularisierten Studiengängen nicht aufgegeben werden. Sie ist in Einklang zu bringen mit den weiteren Erwartungen an einen Reformprozess in punkto „Erziehungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns“ (Viernickel, 2007, S. 40) und dementsprechend weiterzuentwickeln (vgl. Karsten, 2006, S. 141).

Beides zusammengenommen erlaubt es:

- Erfahrungen in der Praxis als individuelle „Erkenntnisquellen“ zu verwenden, um daran Reflexionsfähigkeit konkret und situationsbezogen zu erlernen und einzuüben
- Wissenschaftliche Theorien als Reflexionsfolien der Praxis auf ihre jeweiligen Erklärungsmöglichkeiten und –grenzen, damit die jeweilige (auch anthropologisch grundlegende) Perspektive zu befragen, ohne diese vereinfacht als pädagogische Strategien anwenden zu können
- Eine forschende und selbstkritische Haltung in der Praxis einzunehmen und über die Erprobung von Forschungsmethoden und Analyseverfahren die eigene professionell-pädagogische Rolle zu entwickeln

(Wissenschaftsbasierte) Theorie und (qualitativ fundierte) Praxis haben aber ihr eigenes Recht und funktionieren nach einer unterschiedlichen Logik. Diese zeichnet sich aus durch „das systematische, strukturelle Problem der Nichtidentität“ (Horn, 2006, S. 43). Im Rahmen von Unterricht und Praktika ist daher die je spezifische Dynamik von Theorie und Praxis zu beachten und in sinnvollen Einheiten miteinander in den Dialog zu bringen.<sup>5</sup> Als integrierte Ausbildungsbestandteile dürfen „Praktika selbst nicht als Zeiten und Orte wahrgenommen werden, an denen man praktisch tätig ist, sondern als Zeiten und Orte, in denen ein wissenschaftlich angeleitetes Beobachten sowie eine theoretische Beurteilung und kategoriale Prüfung von Praxis in der *Distanz zum praktischen Handeln* geübt wird“ (Horn, 2006, S. 43, Hervorhebung von K.W.-B.). Zahlreiche Wissenschaftstraditionen – u.a. der Konstruktivismus, die Ethnografie oder die Psychoanalyse – weisen darauf hin, dass die

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu auch die Empfehlung des BMFSFJ nach einer engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis (Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend, 2003, S. 31)

eigene Wahrnehmung stark durch biografisch-kulturelle Erfahrungen und Deutungen beeinflusst wird. Daher ist es in der Auseinandersetzung mit der Praxis wichtig, eine bewusst andere, „fremde“ Perspektive auch auf das scheinbar Bekannte einzunehmen, um den „blinden Flecken“ der Wahrnehmung und Erinnerung nachzuspüren. Das Erlernen wissenschaftlich definierter Methoden und Verfahren, die es letztlich auch erlauben, die Adäquatheit der subjektiven Wahrnehmung einzuschätzen und zu überprüfen ist ein entscheidender Beitrag zur Professionalisierung.

Da „Praxis“ ein komplexes und ganzheitliches Geschehen ist – das sich einer dezidierten Analyse zunächst verwehrt – alles hängt immer irgendwie mit allem zusammen – müssen strukturelle Momente, Szenen und Situationen herausgegriffen werden, die möglichst überschaubar und analysierbar sind. Die vielschichtigen und z.T. irritierenden Erfahrungen menschlichen Handelns widersetzen sich einer einfachen Übertragung theoretisch-didaktischen Wissens. Sie verlangen entlang der Prinzipien der qualitativen Sozialforschung nach einer offenen und entdeckenden Haltung, die zugleich methodisch kontrolliert und nachvollziehbar ist und am besten durch „eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis, von Aktion und Reaktion“ angestrebt werden kann (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 93).

Der Verbundstudiengang erprobt daher im Rahmen des Theorie-Praxis-Transfers die Anbindung von Praxis an einzelne Module. Praxiserfahrungen stehen so im Fokus definierter wissenschaftstheoretischer bzw. methodischer Perspektiven. Damit wird ein alternativer Weg zur bisherigen ErzieherInnenausbildung eingeschlagen, in der Praktika als eigene, vom Unterricht relativ unabhängige Erfahrungsräume von den Studierenden oft so umfassend und „anders“ erlebt werden, als dass eine systematische Reflexion dieser tatsächlich möglich wäre. Studierende erleben hier leider schon häufig einen so großen Widerspruch zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Realität und Relevanz, dass sie sich später entweder von der Theorie und ihren wissenschaftlichen Grundlagen abwenden und vor allem intuitiv arbeiten oder - noch problematischer - versuchen, diese im Sinne von „Rezepten“ anzuwenden.<sup>6</sup>

Aus dem ersten Jahrgang des Verbundstudiengangs<sup>7</sup> möchte ich dazu exemplarisch das Modul 3 „Verfahren zur Analyse und Dokumentation kindlicher Kompetenzen und Ressourcen“ kurz vorstellen und diskutieren. Dieses Modul ist Bestandteil des Lernfelds 3 Bildung und Erziehung: Pädagogisches Handeln im Kontext. Es wird im ersten Studienjahr mit 5 Jahreswochenstunden an der Fachschule unterrichtet. Im zweiten Halbjahr kommt zusätzlich einmal wöchentlich ein Praxistag in Kindertageseinrichtungen hinzu, die in dieser Aufgabe von den DozentInnen begleitet werden.

#### *Ziele und Inhalte dieses Moduls:*

- Kinder werden unter klarer Trennung von Wahrnehmung und Interpretation sowie Reflexion begleitender eigener Gefühle beobachtet
- die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und anteilnehmender Neugierde wird ausgebildet
- individuelle Entwicklungs- und Bildungspotentiale sowie Themen und Interessen der Kinder werden wahrgenommen und zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsperspektiven gemacht

---

<sup>6</sup> Damit folgen sie, wie dies oft auch bei unerfahrenen oder verunsicherten Eltern anzutreffen ist, dem Markt einer breiten populärwissenschaftlichen Ratgeberliteratur und verhalten sich z.T. wider besseren Wissens entgegen ihrer Intuition (vgl. dazu das Konzept der intuitiven Elternschaft von Papousek & Papousek, 1987)

<sup>7</sup> Aus diesem Jahrgang werden im Jahr 2011 die ersten AbsolventInnen des Studiengangs verabschiedet.

- eine wertschätzende Sprache und Dialogfähigkeit mit Kindern, Eltern und anderen wird entwickelt
- Verfahren zur Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen mit Schwerpunkt auf der Methodik des Beobachtens
- Analyse von Entwicklungs- und Bildungsverläufen unter den Aspekten von Ex- und Inklusion
- Konzepte und Formen der Dokumentation
- Entwicklung von Erziehungs- und Bildungszielen sowie Identifikation von Handlungsmöglichkeiten zu ihrer Umsetzung in Bezug auf das Kind und seine sozialisierende Umwelt
- Gestaltung von Kommunikationsprozessen
- unterschiedliche Analyseverfahren sind bekannt, können eingeschätzt und angewandt werden. Der Schwerpunkt liegt auf qualitativen Verfahren.

*Zu erreichende Kompetenzen:*

- Fähigkeit zum Verstehen und Beurteilen individueller Entwicklung von Kindern unter Berücksichtigung der Perspektive des Kindes
- Fähigkeit zum Dialog mit Kindern und Eltern sowie mit KollegInnen
- Fähigkeit zur Entwicklung von Handlungsperspektiven

Begonnen wird mit theoretischen Lehrveranstaltungen zu den Grundlagen der Wahrnehmungspsychologie und einer Einführung in wissenschaftliche Methoden der Beobachtung. Im zweiten Halbjahr lernen die Studierenden verschiedene, v.a. ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren kennen und erproben diese in der Praxis. Sie haben in den Einrichtungen den besonderen Status eines Beobachters / einer Beobachterin und werden durch Praxisaufgaben angeleitet. Der Praxistag wird im Unterricht vor- und nachbereitet. Über die Reflexion, gemeinsam mit der Praxisanleitung, der Schule sowie mit KommilitonInnen, entstehen kleine Dokumentationen über einzelne Kinder oder Kindergruppen, die auch in die pädagogische Arbeit zurückfließen können.

Unseren ersten Erfahrungen nach hat sich die anfängliche Frustration über „zu viel Methode“ und „zu wenig an Zeit und Kontakt zu den Kindern“ inzwischen in der Wahrnehmung der Studierenden relativiert. Über Beobachtung, Dokumentation und Dialog sind sehr schöne und intensive Austauschmomente zwischen den Kindern und ihren PraktikantInnen entstanden. Kinder fühlen sich z.B. anhand der Lerngeschichten (Leu, 2007), die Studierende für sie erstellen, ernstgenommen und wirklich gesehen – für manche leider eine noch ungewohnte Erfahrung. Die Bedeutung von Spiegelungsprozessen für die Persönlichkeits- und Selbstentwicklung des Kindes, die theoretisch in einem parallel stattfindenden, v.a. entwicklungspsychologisch ausgerichteten Modul (Modul 2) erarbeitet worden ist, wird den Studierenden über diese Erfahrung zunehmend bewusst. Studierende nehmen den Stolz der Kinder selbst mit Stolz bei sich wahr – eine, wenn auch zeitlich begrenzte Beziehung entsteht, die aufgrund der methodischen Schulung professionell gestaltet und reflektiert werden kann. In der abschließenden Modulprüfung – als schriftliche Beobachtungsdokumentation und – reflexion angelegt – hat sich in vielen Arbeiten ein recht beachtlicher Differenzierungsgrad gezeigt. Die Trennung von Beschreibung und Interpretation beherrschten die Studierenden sogar durchgehend.

Ergänzend zur intuitiven Wahrnehmung und dem Umgang mit den Kindern im pädagogischen Alltag ermöglichen diese zeitlich begrenzten, intensiv dokumentierten und analysierten Sequenzen eine Überprüfung und Schulung der Beobachtung, die weit über das einzelne Modul hinaus reicht. Gefördert wird die Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen

Mikroprozessen im Alltag und ihren Auswirkungen auf Entwicklung, Bildung, Sozialisation, etc. Die abstrakten theoretischen Konstrukte können „gefüllt“ werden mit der eigenen pädagogischen Erfahrung, die über die schriftliche Dokumentation als Erkenntnisquelle zugänglich wird. Studierende lernen eine genauere Einschätzung ihrer Möglichkeiten und Grenzen im bewussten erzieherischen Einfluss.

Die Vernetzung der realen Erfahrung mit wissenschaftlich-abstrakten Konzepten in den Modulen ist im Sinne eines zirkulären Prozesses immer wieder neu herzustellen. Dieser Prozess muss in die Entwicklung der eigenen Professionalität münden, die spätestens am Ende des Studiums modulübergreifend als eine Ganzheit verfügbar sein muss. Als berufstätige PädagogInnen entwickeln die AbsolventInnen Professionalität dann in konkreten Handlungsfeldern weiter – sie gestalten die Bildungsprozesse der Menschen innerhalb ihrer Institution mit und die Erfahrungen daraus wirken auf ihre eigene Biografie zurück – Professionelle Handlungskompetenz muss theoretisch-fachdidaktisches, implizites Erfahrungs- und reflexives Orientierungswissen verbinden (Nentwig-Gesemann, 2007, S. 94f.).

#### 4. Perspektiven

An dieser Stelle kann nicht darauf eingegangen werden, wie sich das (sozial)pädagogische Studium durch die Modularisierung verändert hat. Für die Ausbildung von PädagogInnen in der Arbeit mit Kindern eröffnen die Hochschulreformen trotz aller Kritik neue Perspektiven; einige davon wurden aus Sicht des Verbundstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ benannt. Die weitere, auch bundesdeutsche Entwicklung ist sorgfältig auf ihre Chancen und Grenzen hin zu verfolgen. Problematisch ist es sicher, wenn modularisierte Studiengänge zu früh Weichen in der Berufsbiografie stellen, die nicht mehr rückgängig zu machen sind. Zu denken ist hier insbesondere an eine zu frühe Festlegung sehr spezieller Studienausrichtungen sowie ein frühes Scheitern durch eine nicht bestandene Modulprüfung. Zum Konzept des lebenslangen Lernens, für das Entwicklungsräume notwendig sind, passt dies nicht. In unserem Übergangsmodell fällt uns auf, dass Studierende oft hoch-motiviert, aber (verschärft durch die Doppelausbildung) eben auch relativ hoch belastet sind. Hier sind wir DozentInnen und StudiengangsgestalterInnen gefragt, nicht nur eine Struktur bereitzustellen, sondern auch Freiräume für Neugier und Entdecken zu schaffen, ohne die wissenschaftliches Interesse und individuelle Profilbildung nicht möglich sind.

DozentInnen lehren auch heute vielfach rein theoretisch über die gesellschaftskritische Intention von Bildung nach Klafki (1975) bzw. über den aktiven Vorgang des „Sich-Bildens“ im Sinne Humboldts (vgl. von Hentig, 1996, S. 40f.). Auf der strukturellen Ebene der Schul- und Prüfungsorganisation und geprägt durch ein traditionelles Lehr-Lernverständnis machen Studierende dann eine dem Lehrinhalt entgegengesetzte Erfahrung: Sie fühlen sich als passive Empfänger vorsortierter Inhalte, die zu einem bestimmten Zeitpunkt möglichst identisch wieder abgerufen werden sollen.

Die Diskussion um den Bildungsbegriff wird auf elementarpädagogischer Ebene als eine Polarisierung von „Selbstbildung“ und „Ko-Konstruktion“ geführt<sup>8</sup> (vgl. Fthenakis, 2006). Letztlich geht es beiden Seiten v.a. um eine unterschiedliche Gewichtung einerseits der Eigenaktivität des Kindes, andererseits der Rolle der Umwelt dabei - dass Bildung nur in der Wechselwirkung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, in der Auseinandersetzung von

---

<sup>8</sup> Die näheren Implikationen dieser Begriffskonzepte, mit denen insbesondere die Namen G. Schäfer (u.a. 2001) und W.E. Fthenakis (u.a. 2006) verbunden sind, können an dieser Stelle leider nicht diskutiert werden.

„Ich“ und „Welt“ entsteht (Winterhager-Schmid, 1993, S. 37), wird in keinem Fall negiert. Für erwachsene Lerner muss diese didaktische Einsicht erst recht gelten: Die Fach(hoch)schule stellt Anregungen für eine individuell zu leistende Aneignung der (sozialpädagogischen Erkenntnis-)Welt bereit, die immer auch als (gemeinsame) Konstruktion von Sinnzusammenhängen erfolgt.

Eine hilfreiche Orientierung für unseren fach(hoch)schulischen „Arbeitsauftrag“ liefert hier ein Konzept aus dem psychoanalytischen Diskurs: der „Intermediäre Raum“ von Winnicott (1989). Der intermediäre Raum (engl.: *potential space*) bedeutet für Winnicott (1989, S. 121) einen „Ort, an dem wir leben“, als dritter Bereich zwischen Innen und Außen. Damit ist ein Zustand gemeint, in welchem die Menschen die meiste Zeit ihres Lebens verbringen, ohne ihn weder zur einen Seite hin, auf der Ebene des äußeren Verhaltens oder zur anderen, der des inneren Erlebens auflösen zu können. Die „Beziehung zwischen dem objektiv Wahrnehmbaren und dem subjektiv Vorgestellten“ bleibt eine lebenslange Aufgabe (Winnicott, 1989, S. 21f). Diese ist ein notwendigerweise spannungsgeladener Balanceakt, der auch davon abhängig ist, welche (frühen) Erfahrungen wir gemacht haben und ob wir in einer guten, „haltenden“ Umgebung leben und arbeiten.

Übertragen auf unser Feld brauchen Studierende ausreichend gute Bedingungen, die ihnen diesen seelischen Raum ermöglichen, um ihre Erfahrungen und Muster des inneren Erlebens mit der äußeren Realität, also den Anregungen und Erfordernissen des Studiums zu verknüpfen (vgl. Weike, 2004, S. 133ff). Für den schulischen und schulkulturellen Teil dieser Bedingungen stehen wir in der Verantwortung.

Dazu ein Auszug aus der Präaambel des Modulhandbuches (Ev. Fachhochschule Darmstadt, 2007):

Der Bachelor-Studiengang orientiert sich an einem dynamischen Bildungsbegriff. Er geht aus von einer verantwortlichen Auseinandersetzung – im Sinne von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit – mit zentralen gesellschaftlichen Fragen und Problemen (epochaltypische Schlüsselprobleme) und bezieht Schlüsselsituationen aus konkreten aber auch zukünftig zu denkenden Lebenswirklichkeiten von Kindern ein. Durch entwicklungsangemessene Erfahrungs-, Handlungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten soll über exemplarisches Lernen die Bereitschaft und Befähigung der Kinder aufgegriffen und gefördert werden, Erkenntnisse zu gewinnen, Reflexionsfähigkeit zu entwickeln und Neugierde und Entdecken der Welt weiter zu entfalten. Der Bildungs- und Erziehungsprozess trägt auf kindgerechte Weise dazu bei, z.B. hermeneutische, diskursive und partizipative Kompetenzen zu gewinnen. Die Orientierung an einer „Allgemeinbildungskonzeption“ (Bildungs-Delphi) mit dem Ziel der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in ethisch begründeter, sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung soll es den Kindern ermöglichen, perspektivisch am „friedensfähigen Gemeinwesen“ mitzuwirken. [...]

Um die vorgenannten Ziele im Sinne eines dynamischen und dialogischen Bildungsprozesses zu erreichen, greift das Studium die Bereitschaft und Fähigkeiten der Studierenden auf und fördert ihre Weiterentwicklung im exemplarischen Lernen so, dass die Studierenden Analyse- und Handlungskompetenz in Bezug auf folgende Aspekte erwerben:

- Komplexität wahrzunehmen
- Schlüsselthemen zu identifizieren
- eine hermeneutische, partizipative und diskursive Kompetenz zu erwerben
- Verantwortung ethisch zu begründen und zu übernehmen

- das Spannungsfeld zwischen strukturell bestimmten und individuell gestaltbaren Handlungsräumen wahrzunehmen
- am Dialog zwischen Theologie und Human- und Sozialwissenschaften teilzunehmen
- multiperspektivisch mögliche zukünftige Lebenswelten zu antizipieren.

Hierfür eignen die Studierenden sich Forschungsmethoden/-verfahren an, die innerhalb der Ausbildung selber angewandt werden und forschen in der Praxis im Sinne der Kooperation mit Praxiseinrichtungen als Ausbildungsgegenstand. Zugleich ist die Praxis Ausgangspunkt für Grundlagenforschung.

Dazu dient die Kooperation von Fachschulen und Fachhochschule zu einem zugleich wissenschafts- und forschungsorientierten wie die personalen Bezüge reflektierenden Studium. Sie bezieht sich auf die Entwicklung und Umsetzung von theoriegeleiteten und zukunftsfähigen Konzeptionen und Tätigkeiten im Bereich der Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Kindheit.

Eine besondere Herausforderung ist es dabei immer wieder, die Strukturen einer dem Kultusministerium zugeordneten Fachschule mit denen einer autonom agierenden Fachhochschule im Sinne der Studierenden kompatibel zu machen. Dass dieses trotz aller Schwierigkeiten gelingt, ist dem Engagement der beteiligten Leitungen und Ministerien zu verdanken.

## Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2010): Positionspapier Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. [www.erzieherin.de](http://www.erzieherin.de), Zugriff am 21.10.2010
- Balluseck, H. v. (2008): Durchlässige Strukturen in Ausbildung und Praxis. In: Balluseck, H. v. et al.: Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, S. 90-95
- Bauer, J. (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen? In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 111-132
- Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft: auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Berlin: Eigendruck
- Buttner, P. (2003): Grundsätzliche Überlegungen zur Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Klüsche, W. (Hrsg.): Modularisierung in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Mönchengladbach: Schriften des Fachbereiches Sozialwesen der Hochschule Niederrhein, Band 36, S. 9-31
- Diller, A.; Rauschenbach, T. (2006): Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der

- Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 7-12
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. 11. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer, 2004
- Dreyer, R. (2010): Kindheitspädagogin versus Erzieherin!? TPS, 5/2010, S. 12-16, Seelze: Friedrich Verlag
- Ev. Fachhochschule Darmstadt (2007): Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit. Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik, November 2007
- Fthenakis, W. E. (2006): Bildungsplan. In: Pousset, Raimund (Hg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim und Basel: Beltz
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay. München, Wien: Carl Hanser Verlag
- Hocke, N. (2007): Der lange Atem hat sich gelohnt – Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachhochschulen der Sozialen Arbeit machen sich gemeinsam auf den Weg. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik., München: Reinhardt, S. 78-90
- Horn, K.-P.: Professionalisierung durch Akademisierung? In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 35-45
- Janssen, R. (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Kurzfassung, München: WiFF, Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte des DJI
- Jugendministerkonferenz: (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Quelle: [http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/52jmk01\\_beschl.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/52jmk01_beschl.pdf), Zugriff am 30.06.2008
- Karsten, M.-E. (2006): Wege in die Zukunft – Anforderungen an ein modernes Ausbildungskonzept. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 133-148
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erweit. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz
- Leu, H.-R. (2007) et al.: Bildungs- und Lerngeschichten. Deutsches Jugendinstitut, Weimar; Berlin: Verlag das Netz
- Münchmeier, R. (2001): Bildung als Ressource der Lebensführung. Vortrag in Leonberg am 26.04.2001, BETA (Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder); [http://www.beta-diakonie.de/cms/010426\\_Muenchmeier.pdf](http://www.beta-diakonie.de/cms/010426_Muenchmeier.pdf), Zugriff am 01.07.2008
- Nentwig-Gesemann, I. (2007) : Das Konzept des forschenden Lernen im Rahmen der hochschuldidaktischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik., München: Reinhardt, S. 92-101
- Nottebaum, R. (2006): Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 149-166
- Oberhuemer, P.; Ulich, M.; Soltendieck, M. (1999): Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich. In: Thiersch, R.; Höltershinken, D.; Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. München: Juventa, S. 64-76

- Oberhuemer, P. (2006): Nach der EU-Erweiterung: Ausbildungs- und Personalstrukturen in vorschulischen Bildungs- und Betreuungssystemen. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S.231-245
- Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich
- Papousek, H.; Papousek, M. (1987): Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In: J.D. Osofsky (Ed.): Handbook of Infant Development, pp. 669-720, New York: Wiley
- Pasternack, P. (2007): Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik., München: Reinhardt, S. 12-20
- Prott, R. (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 209-230
- Rauschenbach, T.(2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S.13-34
- Schäfer, G. E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl., Weinheim; München: Juventa
- Schnadt, P. (2007): Durchlässigkeit durch Anrechnung – Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik., München: Reinhardt, S. 48-57
- Schnadt, P. (2008): Grundlagen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen. In: Balluseck, H. v. et al.: Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, S. 114-128
- Stern, Daniel N.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992
- Thole, W.; Cloos, P. (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, A.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, Verlag DJI, S. 47-78
- Viernickel, S. (2007): Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik., München: Reinhardt, S. 36-47
- Viernickel, S.; Sechtig, J. (2006): Krippenkinder aufnehmen. Teil 1-3. In: Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Weike, K.(2004): Adoleszenzkonflikte in der Schule. Eine empirische Studie mit Überlegungen zu Schule als „potential space“. Hamburg: Kovač
- Winnicott, D.W. (1989): Vom Spiel zur Kreativität. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta
- Winterhager-Schmid, L. (1993): Jugendzeit in der Schule. Eine angemessene Entwicklungsförderung? In: Pädagogik, 45. Jg., 1. Beiheft, S. 35-39