

# PROFESSIONALISIERUNG UND AKADEMISIERUNG VON CARE-BERUFEN | Ein Beitrag zur Chancengleichheit und Gleichberechtigung

Anne Wihstutz

**Zusammenfassung** | Die Bedeutung der Akademisierung von Care-Berufen als weiblich konnotierten Berufsfeldern, wie die Frühpädagogik und gesundheitsbezogene therapeutisch-pflegerische Berufe, wird in diesem Beitrag mit Verweisen auf die historische Entwicklung insbesondere der Sozialen Arbeit diskutiert. Der Artikel beschäftigt sich aus genderkritischer Perspektive mit den Strukturen, die in die Ausbildungen eingelagert sind und sich nachteilig auf die beruflichen Karrieren von Frauen in Wissenschaft und Care-Berufen auswirken.

**Abstract** | The process of academization of care professions is discussed in this paper as part of the professionalization of early education and health related therapeutic and care professions. The historic development of social work as a profession is referred to. From a gender critical perspective the inherent structures of the study courses are delineated. These structures can be identified as disadvantaging against women in academic and care professions.

**Schlüsselwörter** ► soziale Berufe ► Akademiker  
► Chancengleichheit ► Gleichberechtigung  
► Rollenverhalten

**1 Einleitung** | Der Prozess der Professionalisierung von pflegerisch-therapeutischen und pädagogischen Berufen ist eng mit der Entwicklung von Studiengängen, also der Akademisierung sogenannter Care-Berufe verknüpft. Mit Verweis auf die gestiegenen Anforderungen an Fachkräfte im Kontext des zunehmenden internationalen Wettbewerbsdrucks, komplexeren beruflichen Problemstellungen und der Problematik der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienleben wird zunehmend die Notwendigkeit der Akademisierung von Ausbildungs- und schulischen Berufen wie in pflegerischen, gesundheitsbezogenen und pädagogischen Berufsfeldern begründet.

Dabei wird auch auf die vorangeschrittene Akademisierung von gesundheitsbezogenen Therapie- und Pflegeberufen sowie Fachkräften in Pflegeberufen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern wie den USA und Australien und auf die akademische Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften im Ausland verwiesen (Küther 2013, Fthenakis; Oberhuemer 2009).

Im internationalen Wettbewerb gilt eine hohe Akademisierungsquote beziehungsweise Quote von Studienanfängerinnen und -anfängern als ein Wettbewerbsvorteil. So hebt die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 5. Bildungsbericht besonders positiv hervor, dass im Jahr 2012 der hochschulpolitische Zielwert von 40 Prozent Studienanfängerinnen und -anfängern eines Jahrgangs mit 51,4 Prozent deutlich überschritten wurde (BMBF 2014). Entscheidende Qualitätsimpulse für die Berufsentwicklung und die praktische Arbeit werden von den neugeschaffenen Studiengängen erwartet (Pasternack 2011). Der Weg für eine berufliche Weiterentwicklung innerhalb der Care-Berufsfelder ist dadurch frei geworden.

Die Begründungszusammenhänge für die Akademisierung von Care-Berufen im Zusammenhang mit ihrer Professionalisierung sind vielfältig. So ist beispielsweise festzustellen, dass die Akademisierung von „weiblich“ konnotierten Berufsfeldern eine konsequente Folge der strukturellen Gleichstellung mit Ausbildungen in medizintechnischen Berufsfeldern ist (Küther 2013). Im Zuge der Vorgaben der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die die Anhebung des Ausbildungsniveaus von Ingenieurinnen und Ingenieuren in Deutschland auf (Fach-)Hochschulniveau für erforderlich hielten, wurde die Ausbildung in der Sozialen Arbeit auf drei Jahre verlängert und an Fachhochschulen angesiedelt (Kruse 2010). Im folgenden Beitrag werden sowohl die Professionen als auch die Institutionen ihrer Ausbildung aus Genderperspektive betrachtet und in Bezug auf die Frage ihres Beitrags zur gesellschaftlichen Anerkennung des Care-Bereichs diskutiert. Der Bezugsrahmen meiner Ausführungen sind das bundesrepublikanische Bildungssystem sowie die aktuellen Entwicklungen in der hochschulischen (Aus-)Bildung.<sup>1</sup>

**1** Nicht berücksichtigt werden können (Aus-)Bildungsstrukturen und berufliche Entwicklungen in der damaligen DDR, wie sie für die fröhkindliche Bildung oder in den gesundheitsbezogenen Therieberufen bestanden (Küther 2013).

## 2 Professionalisierung von Care-Berufen |

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Entwicklung sozialer Schulen für Frauen mit dem Konzept der sogenannten geistigen Mütterlichkeit in Anlehnung an die Frauen unterstellte naturgegebene Mütterlichkeit begründet. Auch heute sind vorrangig Frauen in pflegerischen, sozialen und erzieherischen Berufen tätig. Nach wie vor wird die Tätigkeit in diesen Bereichen als Ausdruck der Liebe (zum Kind) und der Fürsorglichkeit interpretiert mit der impliziten Botschaft, dass die Tätigkeiten auch von Laien ausgeübt werden könnten und nicht unbedingt einer Ausbildung für professionelles Handeln bedürften (Eibeck 2013).<sup>2</sup>

Die neuere wohlfahrtsstaatliche Politik des „Förderns und Forderns“ greift jedoch in die tradierte geschlechtsspezifische Gesellschaftsordnung ein: Jede und jeder ist gefordert, sich für den Erwerbsarbeitsmarkt zu qualifizieren beziehungsweise sich als erwachsene Person diesem zur Verfügung zu stellen. Auch emanzipatorische Bestrebungen wie das neue Unterhaltsgesetz (2008) haben dazu geführt, dass die sogenannte Versorger-Ehe<sup>3</sup> (Brantner; Röncke 2009) kein tragfähiges Modell der sozialen Absicherung (mehr) für die Mehrheit von (Ehe-)Frauen in „klassischer“ Rollenverteilung ist.

Der Prozess der Professionalisierung sozialer, pädagogischer und therapeutisch-gesundheitsbezogener Berufsfelder ist seit jeher von Widerständen begleitet worden. Nach herrschendem Verständnis zeichnet sich eine Profession durch spezialisiertes Wissen, das sich vom Alltags- und Laienwissen durch

**2** Nicht zuletzt hat die damalige Arbeitsministerin von der Leyen vorgeschlagen, Tausende arbeitslos gewordene Angestellte der Drogeriekette Schlecker als Erzieherinnen einzustellen, ein Vorschlag, der im Zusammenhang mit drohenden Werksschließungen von Opel und mehreren Tausend arbeitslos werdenden Männern nicht einmal angedacht wurde (WAZ 2012).

**3** In der „klassischen“ Ehe war der Mann berufstätig, die Frau betreute die Kinder und gab ihre eigene berufliche Karriere auf. Dafür erhielt die Frau die gesetzliche Garantie, auch nach einer Scheidung den in der Ehe erwirtschafteten Lebensstandard unbefristet von ihrem Mann gesichert zu bekommen. Das war oft der Fall, etwa wenn sie mit ihrem neuen Teilzeitjob den alten Standard nicht erreichte. Diese „Absicherung“ ist mit dem neuen Unterhaltsgesetz, in Kraft seit dem 1.1.2008, nicht mehr garantiert (Brantner; Röncke 2009).

seine Fachspezifität unterscheidet, und durch eine Fachsprache aus. Das Wissen wird an ausgewiesenen und spezialisierten Institutionen erworben. Als erste Professionen gelten in diesem Sinne die Theologie, Jurisprudenz und später auch die Medizin. „Angehörige von Professionen müssen ‚in ganz besonderer Weise kompetent‘ und ‚in besonderer Weise unabhängig‘ sein, sowohl von staatlichen oder anderen Instanzen, die andere Interessen verfolgen als die Klienten, als auch von diesen selbst“ (Kruse 2010, S. 44).

Die in Verbänden organisierten Professionen halten ein Monopol auf den Berufsbereich und kontrollieren den Zugang. Auch der Ausbildungszugang ist eingeschränkt und an Bedingungen geknüpft. Die Ausbildung ist systematisch aufgebaut und wissenschaftlich fundiert. Sie schließt mit einer Prüfung und der staatlichen Anerkennung ab und befähigt zur Selbstständigen, das heißt weisungsungebundenen Ausübung. Die professionelle Praxis ist an die Ausübung nach wissenschaftlichen Standards und berufsständischen Normen und Organisationsformen gebunden. Die Berufe haben eigene professionsbezogene ethische Codes beziehungsweise ein eigenes berufliches Ethos entwickelt (ebd).

In der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Ausbildungsberuf lässt sich ein Kernproblem aufzeigen, das in seinen Grundzügen auch kindheitspädagogischen sowie pflegerischen und therapeutischen Berufen immanent ist. Die Grundlagen der Herausbildung sogenannt weiblicher beziehungsweise sogenannt männlicher Berufsfelder liegen in den gesellschaftsordnenden Wirklichkeitskonstruktionen des aufsteigenden Bürgertums. Es ist die Weiblichkeitskonstruktion und in ihrem Widerpart die Männlichkeitskonstruktion des Bürgertums im 19. Jahrhundert, die Frauen eine dienende Rolle am Menschen zuweist. In Analogie zu ihrer Rolle in der Familie wird ihre Aufgabe in der Sozialen Arbeit als Dienst am Anderen verstanden: hingebungsvoll, aufopferungsbereit und selbstlos. Entsprechend begründeten die ersten Akademien für Frauen ihre Arbeit damit, sozial engagierten bürgerlichen Frauen eine Chance auf qualifizierte Tätigkeiten zu bieten (Rerrich 2010).

**3 Soziale Arbeit als Frauenberuf: Professionalisierung und Akademisierung |** In der Folge von Industrialisierung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Umbrüchen nahm zu Beginn des

20. Jahrhunderts die Armut der Bevölkerung in Deutschland besonders in den Städten zu. Die Arbeiterbewegung, die von Arbeiterinnen wesentlich mitgetragen wurde, forderte bessere Arbeits-, Wohn- und Schutzverhältnisse für Arbeiter und Arbeiterinnen, Schwangere, Mütter und Kinder. Die hohe Säuglings- und Müttersterblichkeit ließ den Bedarf an ausgebildeten Fachkräften in der Jugend- und Armenfürsorge rapide steigen (Kruse 2010, S. 46). Parallel dazu setzte sich die bürgerliche Frauenbewegung für die Qualifizierung von Frauen und Mädchen für das Ehrenamt ein. Bürgerliche Wertvorstellungen und neue sozialwissenschaftliche und medizinische Erkenntnisse wie beispielsweise die Hygieneerziehung griffen ineinander (ebd.).

Die Entwicklung der Sozialen Arbeit in Deutschland war von Beginn an geschlechtspezifisch hierarchisiert. Frauen bildeten sich an eigenen Fachschulen und Akademien weiter, die höhere akademische Bildung eines Universitätsstudiums war ihnen beispielsweise in Preußen bis 1907 verwehrt und blieb in der Regel Männern vorbehalten. Die Redewendungen von der „geistigen Ritterlichkeit“ (Hermann Nohl) und der „geistigen Mütterlichkeit“ (Alice Salomon) bringen die zeitgenössische Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Aufgabenverteilung in der Sozialen Arbeit zum Ausdruck (Kruse 2010, S. 48).

Über die Vernetzung der Ausbildungsstätten wurde die Professionalisierung der Sozialen Arbeit vorangetrieben. Gemeinsame Standards konnten abgestimmt und das Lehrangebot konnte vereinheitlicht werden. Als Stätte der Weiterbildung, Forschung und Öffentlichkeit gründete Alice Salomon 1925 die Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit, weitere Wohlfahrtsschulen folgten. Schließlich wurde 1930 durch den Erlass der Richtlinien für Lehrpläne an Wohlfahrtsschulen die gegenseitige Anerkennung der verschiedenen Ausbildungsgänge erreicht. Die internationale Vernetzung sowie die Gründung von Vereinigungen Sozialer Arbeit über Ländergrenzen hinweg trugen zur Konsolidierung der beruflichen Ausbildung für Frauen in sozialen Berufen bei (Kruse 2010).

Die Bildungsangebote für Frauen verfolgten neben der Vermittlung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse auch die Emanzipation von Frauen aus wirtschaftlicher Not, indem sie Frauen für die soziale -Tätigkeit qualifizierten. Dabei waren sich die Grün-

derinnen der ersten Frauenschulen darin einig, dass die „eigentliche“ ökonomische Versorgung“ (Rerrich 2010, S. 101) entsprechend dem bürgerlichen Rollenverständnis durch einen männlichen Familienernährer zu gewährleisten sei.

Einen neuen Schub zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit erlebte Deutschland erst in den 1960er-Jahren mit der Anhebung auf die tertiäre Ebene des Bildungswesens. Diese höhere Qualifizierung wurde durch die Vorgaben der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) möglich, die die Anhebung des Ausbildungsniveaus von Ingenieurinnen und Ingenieuren in Deutschland auf (Fach-)Hochschulniveau einforderte. Die Akademien und Fachschulen für soziale Berufe schlossen sich dieser Entwicklung an (Kruse 2010, S. 51). Dabei blieb die hierarchisierte Gliederung der sozial(pädagogischen) Berufe erhalten. Diese differenzierte zwischen der sozialpädagogischen Ausbildung für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen an Fachhochschulen mit Diplom und der Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit jungen Kindern („Kindergärtnerin, Kindergarten“ und „Hortnerin, Hortner“) und Heimkindern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Parallel dazu boten die Universitäten in ihren erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ein wissenschaftliches Studium im Schwerpunkt der Sozialpädagogik an, das zur Promotion und damit zur eigenen Forschungsarbeit qualifizierte (ebd.).

Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen erhielten regulär die staatliche Anerkennung als eigentliche Berufszulassung für die praktische Soziale Arbeit. Während sich die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen für den gehobenen Dienst qualifizierten, konnten die Absolventinnen und Absolventen von Universitätsstudiengängen Positionen im höheren Öffentlichen Dienst bekleiden. Leitungsstellen wurden auch mit fachfremden Absolventinnen und Absolventen vollakademisierter Studiengänge wie Soziologie, Psychologie, Jura und Wirtschaftswissenschaften besetzt.

Margrit Brückner (2008) beobachtet einen Zusammenhang zwischen der stärkeren Einbindung der Sozialen Arbeit in Hochschule und Wissenschaft und der öffentlichen Präsenz von Männern. „Je mehr Soziale Arbeit zur staatlich geplanten und rechtlich kodifizierten Aufgabe sozialer Sicherung wurde,

desto häufiger sind Männer in Planung, Entwicklung und Theorie öffentlich präsent, während Frauen weiterhin die große Mehrheit der Praktikerinnen stellen“ (Brückner 2008, S. 213, zitiert in Rerrich 2010, S. 98).<sup>4</sup>

#### **4 Bologna-Reform und Akademisierung |**

Der allgemeine Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge der europaweiten Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen, der sogenannten Bologna-Reform, liegt die Überlegung zugrunde, durch die Akademisierung von pflegerischen, therapeutischen und erzieherischen Berufen auf die veränderten Anforderungen der beruflichen Praxis besser eingehen zu können und ein vertieftes, wissenschaftlich fundiertes Verständnis für die Berufsinhalte sowie die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Analyse und zur Entwicklung selbstständiger Lösungsansätze im Studium zu erlernen (Küther 2013). Mit den entsprechenden Masterstudiengängen wird die Weiterbildung an die Hochschulen verlagert. Damit gewährleisten die modularisierten Studiengänge eine stärkere Verzahnung von Erstausbildung und Weiterqualifizierung und mittels einschlägiger Graduiertenkollegs an Fachhochschulen kann der eigene akademische Nachwuchs gefördert werden.

Akademisierte Studiengänge mit Bachelor- und aufbauendem Masterabschluss eröffnen neue, individuelle Berufsperspektiven und neue Perspektiven für die Entwicklung der Berufe. Mit einem Masterabschluss sind die Absolventinnen und Absolventen für eine Promotion und damit für eine wissenschaftliche Karriere qualifiziert. Dieser Weg war Erzieherinnen und Erziehern, Logopädinnen und Logopäden, Pflegerinnen und Pflegern sowie Hebammen bislang verwehrt: Wenn diese wissenschaftliche Ambitionen hegten, mussten sie ihr Berufsfeld verlassen und konnten allenfalls Studiengänge verwandter Themenbereiche wie Erziehungswissenschaften, Medizin, Sprachwissenschaften etc. an Universitäten belegen und dort gegebenenfalls promovieren (Küther 2013).

4 Diese praktischen Fähigkeiten und die Orientierung an Mitmenschlichkeit sind gesellschaftlich bisher weitgehend weiblich konnotiert. Demgegenüber gelten gesellschaftlich Bilder von Leitung und Führung als männlich. Es sind spezifische, historisch verankerte gesellschaftliche Ordnungsmuster der Geschlechterverhältnisse, die diese Deutungen von Berufen hervorgebracht haben und Geltung beanspruchen auch unabhängig davon, ob diese heute von Frauen oder von Männern ausgeübt werden (Rerrich 2010, S. 102).

**4-1 Anforderungen an die Fachkräfte: Die (Aus-)Bildung reagiert | 4-1-1 Frühkindliche Bildung |** Bachelorstudiengänge im Bereich der Elementarpädagogik werden in mehreren Bundesländern an Hochschulen angewandter Wissenschaften sowie an Universitäten angeboten. Die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. So ist beispielsweise in Berlin die allgemeine Hochschulreife Voraussetzung für den Besuch einer Fachschule für Sozialwesen und die Ausbildung zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher. Parallel zu dem Angebot der Fachschulen kann in Berlin an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, also an Fachhochschulen, Kindheitspädagogik beziehungsweise Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit studiert werden. Dieses Studium qualifiziert auch für die praktische pädagogische Arbeit mit Kindern. In anderen Bundesländern, etwa in Baden-Württemberg, ist das Abitur keine Zugangs voraussetzung für diese Ausbildung (Pasternack 2011).

Die Inhalte und Methoden der Ausbildung für die Frühpädagogik wurden den Anforderungen gemäß ausgerichtet und umstrukturiert beziehungsweise vollständig neu konzipiert in neue Bachelorstudiengänge eingefasst.<sup>5</sup> Die anhaltend hohe Nachfrage nach Studienplätzen im Bereich der Bildung und Erziehung früher Kindheit deutet darauf hin, dass ein großes Interesse an der akademischen Auseinandersetzung mit diesem Thema besteht. Die Nachfrage übersteigt das Studienangebot und besonders im Bereich der Pädagogik für Kinder unter drei Jahren herrscht Fachkräftemangel (Pasternack 2011). Angesichts des bestehenden Doppelangebots der Ausbildung an Fach- und Hochschule ist Vorsicht geboten. Dieses kann dazu führen, dass Fachschulabsolventinnen und -absolventen die praktische pädagogische (Gruppen-)Arbeit verrichten, während Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Kindheitswissenschaften Leitungsfunktionen übernehmen beziehungsweise sich für die Wissenschaft

5 Durch die Systematik wissenschaftlicher Analyse, die Zusammenfassung verschiedener Aufgabenfelder der fröhlpädagogischen Praxis in Bildungsbereiche der Kinder, die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung sowie des Wissens um die gesellschaftspolitische Einbettung der Fröhlpädagogik sollen akademisch ausgebildete fröhlpädagogische Kräfte sowohl den gestiegenen Anforderungen der alltäglichen pädagogischen Praxis gerecht werden als auch durch die Generierung eigener Forschungsfragen zur Weiterentwicklung des Berufsfeldes beitragen (Pasternack 2011, Fthenakis; Oberhuemer 2009, Senatsverwaltung Berlin 2014).

qualifizieren. Derart würden Fachschulabsolventinnen und -absolventen zwar nicht durch Hochschulabsolventinnen und -absolventen fröhlpädagogischer Studiengänge vom Markt gedrängt (Pasternack 2011), doch könnte die skizzierte historische Zweiteilung zwischen fachschulischer pädagogischer Praxis auf der einen Seite und der Verankerung von Forschung und professionstheoretischer Weiterentwicklung in Hochschulen beziehungsweise Universitäten auf der anderen Seite zur Reproduktion eines strukturell verankerten, geschlechtsspezifisch geprägten Ungleichgewichts führen (Rerrick 2010).

**4-1-2 Gesundheitsbezogene pflegerische und therapeutische Berufe** | Die Frage der Akademisierung beziehungsweise Professionsbildung in den gesundheitsbezogenen therapeutischen und pflegerischen Berufen ist im engen Zusammenhang mit der historisch gewachsenen Dominanz ärztlicher Berufe im Gesundheitswesen zu diskutieren. Bereits 1872 wurde die erste Approbationsordnung erlassen und damit die ärztliche Ausbildung akademisch und staatlich geregelt. Die Vorrangstellung der ärztlichen Profession unter den gesundheitsbezogenen Berufen wurde mit Beginn des 20. Jahrhunderts sozialrechtlich verankert, indem mit dem sogenannten Arztvorbehalt nur diesen ein eigenverantwortliches Handeln an Patientinnen und Patienten zugestanden wurde. Begründet wurde dies zum einen mit der „besonderen Komplexität, Verantwortung und [den] Risiken bei diagnostischen und therapeutischen Eingriffen“ (Küther 2013, S. 206) und zum anderen mit der anforderungsreichen akademischen Ausbildung.

Die pflegerischen und therapeutischen Arbeiten als sogenannte Heil-Hilfsberufe (Küther 2013, S. 206) standen entsprechend unter ärztlicher Verantwortung und Kontrolle. Therapeutinnen und Therapeuten sowie Pflegerinnen und Pfleger durften nur auf Anordnung und unter Aufsicht von Ärztinnen und Ärzten an Patientinnen und Patienten tätig werden. Erst in den 1950er-Jahren, im Zusammenhang mit der Gründung von Fachverbänden und dem Erlass eigener Berufsgesetze, gab es Anzeichen einer Professionalisierung in den pflegerischen und therapeutischen Gesundheitsberufen: Neu gegründete Fachschulen übernahmen die Ausbildung und die Ausübung der Therapieberufe wurde gesetzlich geregelt. Der überwiegende Teil der Fachschulen ist seither in freier Trägerschaft. Die dreijährige Ausbildung

erfolgt in Kooperation mit Kliniken und wird mit einem staatlich anerkannten, berufsqualifizierenden Examen beendet. Neben der Vermittlung theoretischen Wissens wird intensiv praktischer Unterricht an den Patientinnen und Patienten erteilt. Eine Spezialisierung und Vertiefung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten ist examinierten Therapeutinnen und Therapeuten vorwiegend berufsbegleitend in privaten Weiterbildungseinrichtungen möglich (Küther 2013, S. 207).<sup>6</sup>

Der internationale Wettbewerbsdruck drängt Deutschland seit den 1990er-Jahren zur Akademisierung der pflegerischen und therapeutischen Berufe.<sup>7</sup> Seit 2009 werden zunehmend Studiengänge an Hochschulen eingerichtet, die für die praktischen Ausbildungsanteile eng mit Praxiseinrichtungen kooperieren. Diese Entwicklung verläuft ohne die Beteiligung von Berufsfachschulen.<sup>8</sup>

**6** Der Charakter der privat organisierten Weiterbildung unterscheidet die vollschulische Ausbildung im Care-Bereich von dualen Ausbildungsberufen in Betrieben. Für therapeutische Berufe wie Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie waren Ende des 20. Jahrhundert auf der Grundlage von Fachschulausbildungen Aufbaustudiengänge mit Diplomabschluss als sogenanntes additives Modell vorgesehen. Seit 2001 werden sowohl Aufbau- als auch grundständige, ausbildungsintegrierende Studiengänge angeboten, die eine enge Verzahnung zwischen ausbildender Schule, Hochschule und Praxiseinrichtungen wie beispielsweise Krankenhäusern erfordern. Die Absolventinnen und Absolventen qualifizieren sich für den Beruf mit einem Staatsexamen und akademisch mit einem Bachelorabschluss (Küther 2013).

**7** In den USA und Australien wurden die ersten Schritte einer akademischen Ausbildung in Pflege und Physiotherapie bereits in den 1970er-Jahren unternommen. Aus der akademisierten Pflege entwickelte sich in den 1980er-Jahren in Australien die akademisierte Hebammenausbildung an Universitäten (Küther 2013). Im Jahr 2002 wurden bereits 27 Hebammenkurse an Universitäten in Australien angeboten (Schäfer 2004).

**8** Im Jahr 2011 wurden an 20 Hochschulen 40 Ausbildungsgänge in den Therapieberufen Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie angeboten. Eigene Institute für Pflegewissenschaften wurden an sechs Universitäten eingerichtet. 20 Hochschulabteilungen für Physiotherapie gibt es bereits, die eine Ausbildung mit Bachelorabschluss anbieten. In sieben Abteilungen kann der Masterabschluss erlangt werden. Die Studiengänge werden vor allem an Fachhochschulen angeboten, in gleichen Teilen an staatlichen Schulen und privaten Einrichtungen (Küther 2013, S. 208).

Die Notwendigkeit der Akademisierung pflegerischer und therapeutischer Berufe wird mit den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen begründet. Ähnlich wie für die sozialen und pädagogischen Berufe werden Impulse für die pflegerisch-therapeutische Praxis sowie für die Entwicklung selbstständiger Forschungsfragen aus den akademisierten Ausbildungsgängen erwartet. Den gesundheitsbezogenen Ausbildungsberufen wird ein erhöhtes Forschungsinteresse an den Wirkungen von Therapien, an Bewältigungsstrategien von Krankheiten und deren Folgen, Selbstmanagement, sozialer Teilhabe, Bildungsarbeit, Prävention und partizipativen Elementen in Pflege und Therapie zugeschrieben. Dies sind Themen, zu denen bislang keine ausreichenden wissenschaftlich fundierten Untersuchungen vorliegen. Mit diesem Fokus würden sich pflegerische und therapeutische Forschungen von humanmedizinischen Forschungsrichtungen unterscheiden, die vorrangig auf organische Schäden und körperliche Funktionsstörungen konzentriert sind (Küther 2013, S. 208).

Die Akademisierung der pflegerischen und therapeutischen Studiengänge an Fachhochschulen verfolgt auch das Ziel, den eigenen (akademischen) Nachwuchs für die Lehre und für Managementaufgaben zu fördern. Schließlich ist mit der Qualifizierung des Nachwuchses die Absicht verbunden, die Stellung der Gesundheitsfachberufe im Gesundheitssystem und ihr Selbstverständnis wesentlich zu verändern (ebd.).<sup>9</sup>

## 5 Professionalisierung und Akademisierung von Care-Berufen aus Genderperspektive |

Prozesse der Professionalisierung und Akademisierung „weiblich“ konnotierter und als Hilfsberufe bezeichneter Berufe sind vor dem Hintergrund einer spezifischen gesellschaftlichen Ordnung aus Genderperspektive zu betrachten.

Die Fachbereiche Soziale Arbeit, Gesundheit und Erziehung, sogenannte SaGE-Studiengänge, gibt es bundesweit überwiegend an den (Fach-)Hochschulen und konfessionellen Hochschulen und auch an Uni-

<sup>9</sup> Nach Küther ist mit der akademischen, wissenschaftlich basierten Ausbildung das Anliegen verbunden, die Befähigung zu erlangen, ohne ärztliche Verordnung oder Kontrolle eigenständig ambulant, therapeutisch und mit direktem Zugang (direct access) zur Patientin oder zum Patienten zu arbeiten. Hierdurch ist die tradierte ärztliche Vorrangstellung unmittelbar betroffen (Küther 2013).

versitäten. Die Einführung und Ausweitung akademischer Ausbildungswege zu den Care-Berufen führt zu einem erhöhten Bedarf an wissenschaftlichem Nachwuchs für die Lehre. Hier zeichnet sich ein Mangel an ausreichend qualifizierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ab.

Im Rahmen des Forschungs- und Implementierungsprojekts Genderprofiling an der Evangelischen Hochschule Berlin wurde 2013 eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes zur Geschlechterverteilung an Hochschulen in Deutschland für die SaGE-Fächer, differenziert nach Status der Hochschulangehörigkeit, angefordert.<sup>10</sup> Darin zeigt sich, dass sich der in diesen Studienrichtungen sehr hohe Anteil weiblicher Studierender in der Tendenz zwar bei den Professorinnen widerspiegelt, jedoch bei Weitem nicht in demselben Umfang und auch nicht für jede Studienrichtung gleich (Statistisches Bundesamt 2012).

In der Fachrichtung Soziale Arbeit ist ein Zuwachs an weiblichen Studierenden von 66 Prozent im Jahr 1993 auf 80 Prozent 2011 festzustellen. Im Unterschied dazu beträgt der Anteil der Frauen an den Professuren nicht einmal die Hälfte. Besonders auffällig ist, dass unter fünf Prozent der Studierenden der Sozialen Arbeit ein Masterstudium abschließen. In den Pflegewissenschaften und dem Pflegemanagement, die zu 75 Prozent von Frauen studiert werden, zeichnet sich bei einer gleichzeitigen Verdopplung der Anzahl der Studierenden und der Professuren insgesamt eine sinkende Tendenz weiblicher Professoren ab: seit 2004 von 69 Prozent auf 54 Prozent im Jahr 2011. An den vergleichsweise hohen 14 Prozent der Masterabschlüsse im Jahr 2011 lag der Frauenanteil unter den Absolventen immerhin auch bei 75 Prozent.

Seit 2006 ist ein stetig wachsendes Angebot in Bildung und Erziehung der fröhkindlichen beziehungsweise kindheitspädagogischen Studiengänge zu verzeichnen.<sup>11</sup> Bei den Professuren betrug der Anteil der Frauen 2011 immerhin 60 Prozent. Nach Kirstein u.a. (2011) nehmen fast 20 Prozent der

<sup>10</sup> Das Projekt Genderprofiling wird vom Berliner Programm zur Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre (BCP) gefördert (siehe den Beitrag von Dinkelaker, Klopsch, Schambach und Wißstutz in diesem Heft).

<sup>11</sup> www.kindheitspädagogik.de, Abruf am 25.6.2013

befragten Studierenden ein weiterführendes Studium auf, wovon sich die Mehrheit (13,9 Prozent) für ein Masterstudium entscheidet. Ein Promotionsstudium ist mit 0,5 Prozent die Ausnahme (*ebd.*).

Diese Zahlen werfen Fragen zum Beispiel zu den Gleichstellungsstandards an Hochschulen auf, die das Ziel der Geschlechterparität auf allen Karriereebenen sicherstellen sollen. In SaGE-Hochschulen, die im Vergleich zu den MINT-Hochschulen mit den Schwerpunkten Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik einen traditionell hohen Anteil weiblicher Studierender und eine höhere Anzahl von Professorinnen haben, ist das so genannte Kaskadenmodell, wie es in den forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) 2008 als Leitgedanke formuliert wurde, für die Sicherung und Ermöglichung von Karrieren von Frauen zielführender: „Danach ergeben sich die Ziele für den Frauenanteil einer jeden wissenschaftlichen Karrierestufe durch den Anteil der Frauen auf der direkt darunter liegenden Qualifizierungsstufe“ (DFG 2008). In ihrem Gutachten hielt die von der DFG eingesetzte Arbeitsgruppe 2014 fest, dass es weiterer Bemühungen bedarf, „um die Ziele der Gleichstellungsstandards – vor allem eine erhöhte Beteiligung von Frauen auf allen Stufen der wissenschaftlichen Karriere – zu erreichen“ (DFG 2015). Auch die SaGE-Hochschulen sind noch weit davon entfernt, das Kaskadenmodell umgesetzt zu haben.

## 6 Hochschulen als Orte eingelagerter

**Genderungleichheit** | Die Betrachtung von Wissenschaftseinrichtungen und Hochschulen aus Genderperspektive verdeutlicht die ungleiche Verteilung nicht nur von Posten und Positionen, sondern auch die Vorlieben beziehungsweise die Orientierung von Studierenden in der Wahrnehmung ihrer beruflichen Qualifizierung. Neben dem Geschlechterbias in der Studienwahl sind es die in den Institutionen eingelagerten Strukturen, die einen ungleichen Effekt auf den Verlauf der akademischen Ausbildung und Karriere von Männern und Frauen haben. Überproportional mehr Frauen als Männer scheiden im Verlauf einer wissenschaftlichen Laufbahn aus (Metz-Göckel u.a. 2012). Auch bei jenen, die einen akademischen Abschluss erzielen, sind Frauen trotz gleicher oder besserer Qualifikation in Führungs- und Spitzenpositionen unterrepräsentiert (*ebd.*).

Die Hochschulen beziehungsweise die Wissenschaft als Bezugszusammenhang sind demzufolge nicht frei von strukturell institutionalisierten Geschlechterungleichheiten. Sie sind nicht „geschlechtsneutral“ institutionalisiert (Beaufays u.a. 2012, S.10). Prekäre Beschäftigungsverhältnisse, unsichere Aussichten auf sichere und unbefristete akademische (Leistungs-)Positionen sowie hohe Anforderungen an die Mobilitätsbereitschaft haben stärkere Auswirkungen auf die beruflichen Karrierechancen und persönlichen Beziehungen von Frauen als von Männern: „Während viele Wissenschaftler Elternschaft realisieren, wenn sie einen gesicherten Status, also vor allem eine Professur erlangt haben, bleibt dieser Statuseffekt bei Wissenschaftlerinnen aus. Zwei Drittel der Professorinnen haben keine Kinder – die temporäre wird bei Frauen also wesentlich häufiger zu einer dauerhaften Kinderlosigkeit“ (*ebd.*, S. 16).

**7 Resümee und Ausblick** | Der Prozess der Akademisierung der SaGE-Berufe ist als Bestandteil ihres Professionalisierungsprozesses zu verstehen. Wie in diesem Beitrag dargelegt wurde, ist nicht nur das Professionenverständnis zutiefst *ge-gendered*.<sup>12</sup> Es sind die Strukturen der (wissenschaftlichen) Ausbildungsstätten selbst, die ungleich auf die Förderung beziehungsweise Einschränkung von Karrieren von Männern und Frauen wirken.

Nach wie vor privilegieren die Karrierestrukturen im Wissenschafts- und Hochschulsystem Personen, die ungebunden sind oder sich auf ein Netzwerk verlassen können, das sie beispielsweise in ihrer Sorgetätigkeit unterstützt. Das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis führt nach wie vor dazu, dass Frauen diese Voraussetzungen seltener erfüllen als Männer (Beaufays u.a. 2012, S. 18). Daher muss der Weg zur wissenschaftlichen Karriere stärker in den Fokus genommen werden, da eine strukturierte Frauenförderung in den SaGE-Hochschulen zu betreiben bislang offenbar verpasst wurde.

Dabei stellen sich neue Fragen einerseits über den Zugang und die Ausbildungsanforderungen sowie andererseits über die Sicherung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses. Hierzu müssen bislang noch nicht ausreichend entwickelte

**12** Nicht losgelöst von dieser Thematik ist die Frage nach der gesellschaftlichen Verteilung und Anerkennung von Care-Arbeit unter dem Stichwort „*gendered profession*“ (Engelfried; Voigt-Kehlenbeck 2010). Die Auseinandersetzung mit der Thematik hätte den Rahmen dieses Beitrags gesprengt.

Karrierewege und Rekrutierungsfelder für die sich aktuell verändernden SaGE-Fächer gestaltet werden. Die Politik sowie auch die Interessenvertretungen der Berufsverbände in Zusammenarbeit mit ausbildenden Hochschulen sind aufgefordert, Weichen zu stellen für entsprechend attraktive Strukturen im Berufsfeld, in der Wissenschaft und in der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit, um auch für Personen mit pflegerischer, familien- und sorgender Verantwortung realisierbar zu sein und das Feld zu öffnen, um den Ansprüchen einer an Diversität und Chancengleichheit orientierten Gesellschaft zu genügen.

**Professorin Dr. Anne Wihstutz** lehrt Soziologie im Studiengang Kindheitspädagogik und ist die Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der Evangelischen Hochschule Berlin. Sie leitet das Projekt „Genderprofiling“. E-Mail: [wihstutz@eh-berlin.de](mailto:wihstutz@eh-berlin.de)

#### Literatur

**Beaufays**, Sandra; Engels, Anita; Kahlert, Heike: Einleitung. Einfach Spitze? In: dies. (Hrsg): Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt am Main und New York 2012, S. 7-22

**BMBF** – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland. Bildungsbericht 2014. Bielefeld 2014 (<http://www.bildungsbericht.de/>, Abruf am 25.2.2015)

**Brantner**, F.; Rönicke, K.: Und nach der Versorger-Ehe? In: Die TAZ vom 14.1.2009 (<http://www.taz.de/!28731/>, Abruf am 25.2.2015)

**Brückner**, Margrit: Geschlechterverhältnisse und Soziale Arbeit: „De“-Gendering und „Re“-Gendering als theoretische und praktische Aufgabe. In: Haasper, Ingrid; Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Key Competence: Gender. Münster 2008, S. 213-231

**DFG** – Deutsche Forschungsgemeinschaft: Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG, Rahmenbedingungen. Bonn 2008. In: [http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen\\_rahmenbedingungen/chancengleichheit/forschungsorientierte\\_standards/](http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chancengleichheit/forschungsorientierte_standards/) (Abruf am 25.2.2015)

**DFG** – Deutsche Forschungsgemeinschaft: Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG. In: [http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen\\_rahmenbedingungen/chancengleichheit/forschungsorientierte\\_standards/](http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/chancengleichheit/forschungsorientierte_standards/) (Abruf am 11.3.2015)

**Eibek**, Bernhard: Profession Erzieherin. Merkmale, Voraussetzungen, Forderungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1/2013, S. 6-9

**Engelfried**, Constanze; Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden 2010

**Fthenakis**, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden 2009

**Kirstein**, Nicole; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Haderlein, Ralf: Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. München 2011

**Kruse**, Elke: Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter; Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit. Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm 2010, S. 43-58

**Küther**, Gerald: Die Akademisierung der therapeutischen Gesundheitsfachberufe in Deutschland: Eine Übersicht über bisherige Entwicklungen. In: Physikalische Medizin, Rehabilitationsmedizin, Kurortomedizin 4/2013. Stuttgart und New York, S. 205-212

**Metz-Göckel**, Sigrid; Möller, Christina; Heusgen, Kirsten: Kollisionen – Wissenschaftler/innen zwischen Qualifizierung, Prekarisierung und Generativität. In: Beaufays, Sandra; Engels, Anita; Kahlert, Heike (Hrsg.): Einfach Spalte? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft. Frankfurt am Main und New York 2012, S. 233-256

**Pasternack**, Peer: Akademisierung der Frühpädagogik. In: Pasternack, Peer: HoF-Report 2006-2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF-Arbeitsbericht 5/2011). Wittenberg 2011, S. 40-43

**Rerrick**, Maria S.: Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession. In: Engelfried, Constanze; Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden 2010, S. 91-105

**Schäfer**, Maria: Die Akademisierung der Hebammenausbildung in Australien: Hintergründe und Akteure. In: Die Hebammie 2/2004, S. 79-82.

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft von Berlin**: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Berlin 2014

**Statistisches Bundesamt**: Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden 2012 ([https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen/2110440117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen/2110440117004.pdf?__blob=publicationFile), Abruf am 11.3.2015)

**WAZ** – Westdeutsche Allgemeine Zeitung: Von der Leyen rät Schlecker-Verkäuferinnen zur Umschulung. WAZ vom 7.6.2012 (<http://www.derwesten.de/wirtschaft/von-der-leyen-raet-schlecker-verkaeuferinnen-zur-umschulung-id6741332.html>, Abruf am 25.2.2015)