

Anna v. Behr/Angelika Diller/Regine Schelle

Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Der Beruf der Erzieherin¹ steht im Spannungsfeld unterschiedlicher Akteursgruppen. Eltern, Träger, Fachverbände, Politik stellen unterschiedliche Erwartungen an Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen und an die Unterstützung der Eltern. Vor diesem Hintergrund sind die Anforderungen an die Qualifikation und damit an die Ausbildung der Erzieherinnen erheblich gestiegen. Exemplarisch dafür stehen auch die Bemühungen der Bundesländer, die Ausbildung strukturell und inhaltlich zu reformieren. Zahlreiche Beschlüsse der JFMK und KMK der letzten Jahre befassen sich mit dem Qualifikationsprofil und der Fachschulausbildung.

Aktuell ist die Reform in einer Phase, die zur Neuformatierung der Ausbildungslandschaft führt. Insbesondere die neuen Studiengänge an den Hochschulen, die in den letzten Jahren eingerichtet wurden und sich zunehmend etablieren, haben weitreichende Effekte sowohl auf die verschiedenen Ausbildungsorte als auch auf die Praxis. Der Blick in die Statistik zeigt, dass der Anteil der Mitarbeiterinnen mit akademischer Ausbildung in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland bisher noch sehr gering ist. 2007 sind von den ca. 330.000 pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen nur 2,4 % Akademikerinnen. Die Erzieherinnen sind mit nahezu drei Vierteln (71,6 %) die dominierende Berufsgruppe, 14,9 % des pädagogischen Personals sind Kinderpflegerinnen. 3,4 % der Tätigen arbeiten ohne Abschluss in den Einrichtungen.²

Der Beitrag erläutert wichtige Eckpunkte der Fachschul- und Hochschulausbildung, er skizziert Auswirkungen gesellschaftspolitischer Entwicklungen und benennt aktuelle Herausforderungen für Aus- und Weiterbildung.

1 Die Ausbildung der Erzieherinnen

1.1 Die fachschulische Ausbildung

Erzieherinnen werden bundesweit an ca. 380 Fachschulen für Sozialpädagogik³ für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe ausgebildet. Die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung obliegt den Ländern und ist damit bundesweit sehr unterschiedlich geregelt. Einzige einheitliche Bezugsgröße ist §1 KJHG, nach dem es Aufgabe von Erzieherinnen als Tätige in der Kinder- und Jugendhilfe ist, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen, Benachteiligungen in diesem Prozess von Kindern und Jugendlichen abzuwenden, mit den Eltern und Familien zusammenzuarbeiten,

-
- 1 Aufgrund der Lesefreundlichkeit bevorzugen wir die weibliche Form der Berufsbezeichnung. Es sind grundsätzlich immer beide Geschlechter gemeint.
 - 2 Vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland 2008, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich, Bielefeld, 2008.
 - 3 Wir beziehen uns mit dieser Bezeichnung auf die KMK Vereinbarung von 2002. Abweichende Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern sind darin einbezogen.

für das Wohlergehen der Kinder und Jugendliche zu sorgen und dieses zu schützen und positiv auf deren Lebensbedingungen einzuwirken.

Die Kultusministerkonferenz der Länder hat 2002 mit einer Rahmenvereinbarung versucht, die Vielfalt der Ausbildung in den Ländern zu reduzieren und eindeutige Schwerpunkte zu setzen. In dieser Vereinbarung wurden unter anderem Ausbildungsziele der Fachschulausbildung mit Blick auf die Befähigung der Absolventinnen, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben in allen sozialpädagogischen Bereichen selbständig und eigenverantwortlich wahrzunehmen formuliert⁴. Auch strukturelle Aspekte behandelt der Beschluss. So soll die Ausbildung unter der Einbeziehung beruflicher Vorbildung in der Regel fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre dauern. Drei, mindestens zwei Jahre sollen aus fachtheoretischem und fachpraktischem Unterricht bestehen, die restliche Ausbildungszeit aus Praktika. Zugangsvoraussetzung soll erstens ein mittlerer Schulabschluss oder ein als gleichwertig anerkannter Bildungsabschluss sein und zweitens eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine „in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach den Bestimmungen der Länder als gleichwertig anerkannte Qualifizierung.“⁵

Die KMK Vereinbarungen haben nur empfehlenden Charakter für die Länder und damit geringe Steuerungskraft. *Strukturell* sieht man das zum Beispiel daran, dass das, was konkret als „gleichwertig anerkannte Qualifizierung“ anerkannt wird, in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt ist. Die notwendigen Voraussetzungen reichen von einem Berufsabschluss als Sozialassistentin, einem einjährigen Berufskolleg für Praktikantinnen bis hin zur Anrechnung des Fachabiturs bzw. Abiturs oder einer selbständigen mehrjährigen Führung eines Familienhaushaltes mit mindestens einem Kind oder einer pflegebedürftigen Person auf die berufliche Vorbildung.⁶ Auch die *inhaltliche* Ausgestaltung obliegt den Ländern, so dass in Deutschland 16 unterschiedliche Lehrpläne für die Ausbildung der Erzieherinnen an Fachschulen bestehen. In den letzten Jahren wurde in diesen Lehrplänen verstärkt auf die so genannte „*Lernfelddidaktik*“ gesetzt, die die verschiedenen Fächer, wie zum Beispiel Psychologie, Pädagogik oder Soziologie, verknüpft und disziplinär übergreifend vermitteln soll. Zu den Regelungen auf Landesebene zählen darüber hinaus auch die Schulgesetze der Bundesländer, deren Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Durchführungsbestimmungen oder auch gemeinsame Empfehlungen verschiedener beteiligter Ministerien. Die Fachschulen selbst wiederum verfügen innerhalb dieser Richtlinien der Länder über einen spezifischen Gestaltungsspielraum und setzen die Vorgaben aus den Lehrplänen mit teilweise unterschiedlichen Schwerpunkten um. Auch die Tatsache, dass es in Deutschland nicht nur Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft gibt (60 % der Fachschulen), sondern dass auch in großem Maße freie Träger (40 % der Fachschulen), wie die beiden großen deutschen Kirchen, Fachschulen betreiben, führt zu unterschiedlichen Akzentuierungen der Ausbildungsinhalte.⁷

1.2 Die hochschulische Ausbildung

Seit 2004 werden auch in Deutschland frühpädagogische Fachkräfte – zusätzlich zur Fachschul-ausbildung – auf Hochschulniveau ausgebildet. Der erste Bachelorstudiengang „Erziehung und

4 Vgl. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Rahmenvereinbarung über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002.

5 Ebenda.

6 Vgl. *Dreyer, R./Sell, S.*, Kompetent für Kinder. Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zwischen Fachschule und Akademisierung, Kronach, 2007.

7 Vgl. ebenda.

Bildung im Kindesalter“ wurde an der Alice Salomon Hochschule in Berlin entwickelt⁸ und steht am Anfang einer bundesweiten Dynamik, aus der in den darauf folgenden Jahren an mehr als 40 weiteren Standorten (Stand Wintersemester 2008/2009) ca. 54⁹ Studiengänge im Bereich Frühpädagogik entstanden sind¹⁰. Die Absolventinnen werden für das Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen ausgebildet, erwerben aber keinen Abschluss als Erzieherin und haben andere Berufsbezeichnungen, über die noch keine Einigkeit besteht.

Durch die Autonomie der Hochschulen ist die inhaltliche Ausgestaltung und strukturelle Organisation der neuen Studiengänge hochgradig individuell und heterogen und unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich der thematischen Profilierung, sondern auch in Bezug auf Namensgebung, Zielgruppe und Studienorganisation. Die Spannbreite reicht von grundständigen Studiengängen, d.h. für Abiturientinnen ohne Berufsausbildung, wie an der Alice Salomon Hochschule, bis zu fokussierten Aufbaustudiengängen, die sich speziell an Erzieherinnen mit Berufserfahrung richten, wie z.B. der berufsbegleitende Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit (B.A.)“ an der FH Koblenz.

Die Vielfalt der Studiengänge spiegelt nicht nur die lokalen Möglichkeiten und Ressourcen zur inhaltlichen Gestaltung wider, sondern auch die unterschiedlichen Traditionen und Hochschulkulturen der verschiedenen Hochschultypen sowie den disziplinären Bezug zu dem Fachbereich, an dem der Studiengang jeweils angesiedelt ist: Während an Fachhochschulen traditionell eine starke sozialpädagogische Ausrichtung vorherrscht, setzen Universitäten und Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg stärkere Akzente beim Thema Fachdidaktik. Beispiele für letzteres sind die Universität Bremen, an der Grundschullehrerinnen und Frühpädagoginnen im Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften“ zum Teil gemeinsam studieren und die Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd, die in ihrem Studiengang „Frühe Bildung“ den Schwerpunkt auf Spracherwerb/Sprachförderung sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung legt¹¹.

Dieser Vielfalt entspricht, dass es (noch) keine Rahmenprüfungsordnung gibt, die hochschulübergreifend und verbindlich regelt, welches die unverzichtbaren Bestandteile einer frühpädagogischen Ausbildung sind, wie diese vermittelt werden und, daraus abgeleitet, mit welchem Qualifikationsprofil und welcher Berufsbezeichnung die akademischen Absolventinnen auf den Arbeitsmarkt entlassen werden. Im dem jungen Feld der akademischen Ausbildung sind also noch viele Fragen bezüglich Minimalstandards in der Ausbildung und Berufseinmündung offen.¹² Einige dieser Fragen werden in der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG – BEK)¹³, einem übergreifenden Netzwerk zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte, disku-

8 Vgl. *Labonté-Roset, C./Cornel, H.*, Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin, in: Balluseck, H. von (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen 2008, S. 77–86.

9 Vgl. *Pasternack, P.*, Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Institut für Hochschulforschung (HoF) am der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2008. Abrufbar unter: http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruhpae.pdf

10 Vgl. *Robert Bosch Stiftung* (Hrsg.), Überblick über Studiengänge für den Bereich Pädagogik der frühen Kindheit (Stand: Oktober 2007). Stuttgart, 2008. Abrufbar unter: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/fruepaedagogische-studiengaenge>.

11 Vgl. *GEW* (Hrsg.), Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick, Frankfurt a.M., 2007. Abrufbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary27927/GEW-EAusbildung-3.pdf>.

12 Vgl. *Behr, A. v.*, Zur Akademisierung der Erzieherinnen – mit Blick auf PISA und BOLOGNA, in: DJI Bulletin 80, 3/4/2007, S. 31.

13 Vgl. *BAG BEK* (Hrsg.), Geschäftsordnung der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2008, abrufbar unter: <http://www.rheinahr-campus.de/Selbstverstaendnis-der-BAG-BEK.2042.0.html>.

tiert, und auch die Robert Bosch Stiftung engagiert sich im Rahmen ihres Programms „Pik – Profis in Kitas“¹⁴ für mehr Transparenz im Feld und die Entwicklung curricularer Standards, um die vertikale und horizontale Durchlässigkeit in der gesamten Ausbildungslandschaft zu verbessern.

2 Die Ausbildung in der Kritik – gesellschaftliche Erwartungen und der Bologna Prozess

2.1 Gestiegene Erwartungen an die Kindertageseinrichtungen

Immer mehr Kinder nehmen öffentliche Erziehung in Anspruch und verbringen zunehmend mehr Zeit in öffentlichen Institutionen. Auslöser für diese Entwicklung sind nicht nur national, sondern auch auf EU-Ebene zu finden. Mit den „Barcelona Targets“ im Jahr 2002 legte der Europäische Rat und die Kommission mit Blick auf eine angestrebte Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau sowie einer Erhöhung der weiblichen Beschäftigungsquote zwei entscheidende Ziele fest: im Jahr 2010 sollen in jedem EU-Land für mindestens 33 % der Kinder unter drei Jahren und für mindestens 90 % der Kinder über drei Jahren bis zur Erreichung der Schulpflicht eine öffentliche Betreuung bereitgestellt werden. Die veränderte, positive Bewertung der Berufstätigkeit von Frauen hat dazu geführt, dass die Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie im Beruf als eine Aufgabe der Tageseinrichtungen im Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG), das am 01.01.2005 in Kraft trat, festgelegt wurde.

Die Angebote sollen sich bedarfsgerecht an den heterogenen Lebenslagen von Familien, an fragilen familiären Konstellationen und ökonomisch unsicheren und flexibilisierten Arbeitsverhältnissen ausrichten, die elterliche Erziehungskompetenz fördern, Eltern unterstützen und beraten. Die Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren/Eltern-Kind-Zentren soll eine umfassendere Unterstützung der Eltern ermöglichen. Durch Kooperation und Vernetzung mit Angeboten anderer Institutionen im Stadtteil kann ein integriertes und niedrigschwelliges Angebot für Eltern bereitgestellt werden. Gerade durch diese Niedrigschwelligkeit sollen Kindertageseinrichtungen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit benachteiligter Kinder und auch zur gesellschaftlichen Integration und frühsprachlichen Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund beitragen. Auch präventiv, zum Beispiel im Sinne einer Gewaltprävention, sollen Kindertageseinrichtungen in Familien wirken und notwendige Maßnahmen koordinieren. In der bundesweit breit geführten Diskussion über Kindesmisshandlung und -vernachlässigung und deren Vermeidung spielen die Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle für eine mögliche Früherkennung.

Seit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Studie und neueren Forschungen über Bildungsprozesse bei Kleinstkindern wurde darüber hinaus zunehmend der Blick auf die Bildungsprozesse der ersten Lebensjahre gelenkt und dabei die Bedeutung der Kindertageseinrichtung als Bildungsort gestärkt. Bildungspläne für die Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern verleihen diesen gewachsenen Ansprüchen zusätzlich Gewicht. Insgesamt haben sich die fachlichen Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Unterstützung der Eltern ausgeweitet. In der Bilanz führt dies zu neuen Aufgaben und zu einem veränderten, bzw. erweiterten Qualifikationsprofil.

14 Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Pik – Profis in Kitas, Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland, Homepage, 2008, abrufbar unter <http://www.profis-in-kitas.de/>.

2.2 Kritik an der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung

Die Kritik an der Ausbildung ist proportional zur der beschriebenen Entwicklung der gesellschaftlichen Erwartung gestiegen. Den Ausbildungsinstitutionen wird vorgeworfen, dass sie zu einseitiges oder veraltetes Fachwissen vermitteln würden und sich zu wenig auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse, zum Beispiel im Bereich der Entwicklungswissenschaften oder Bindungsforschung, beziehen. Thole fasst zusammen, was einige Studien über Absolventinnen der Ausbildung und berufstätige Erzieherinnen (Hoppe 1993; Andermann u.a. 1996; Dippelhofer-Stiem 1999) zeigen: „Die Auseinandersetzung mit theoretischem, abstraktem und wissenschaftlich generiertem Wissen scheint (...) bislang in der ErzieherInnenausbildung zu wenig Aufmerksamkeit zu erfahren.“¹⁵ Die Ausbildungsinhalte seien darüber hinaus zu wenig praxisbezogen und bedeutsame Schwerpunkte, wie Beratungsmethoden, Teammanagement, Vorbereitung auf eine Leitungstätigkeit etc., seien gänzlich unbeachtet.¹⁶ Je mehr sich die Aufgaben in der Praxis vom Alltag und der Arbeit bezogen auf das Kind entfernen, sie sich also auf krisenhafte Situationen, auf die Arbeit mit Eltern und externen Institutionen bezieht, auf die Dokumentation und Reflexion des pädagogischen Handelns und der Bildungsprozesse der Kinder, umso weniger scheinen Studierende darauf vorbereitet zu werden¹⁷.

2.3 Der Bologna-Prozess als hochschulpolitischer Rahmen der Akademisierung

Abgeleitet von dieser inhaltlichen Kritik an der Ausbildung der Erzieherinnen wurde bereits in den 90er Jahren durch die GEW und andere Akteuren gefordert, die Ausbildung auf Hochschulniveau anzuheben. Diese Forderung war lange national nicht durchzusetzen. Beispielsweise hat die GEW gemeinsam mit der Alice Salomon Hochschule ein Modellversuchsantrag für eine akademische Ausbildung von Erzieherinnen bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gestellt – der jedoch wiederholt abgewiesen wurde¹⁸.

Der entscheidende Impuls, der schließlich zur Einführung frühpädagogischer Studiengänge führte, war aber nicht inhaltlich motiviert, sondern ergab sich aus den Hochschulreformen im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses. Mit der Zielsetzung, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem mit der Einführung von modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen und einem europaweiten Leistungspunktesystem Abschlüsse vergleichbar werden, wurden die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen geschaffen, unter denen die neuen Bachelorstudiengänge entstehen konnten¹⁹.

15 Thole, W., „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit, in: Thole, W./Roßbach, H.G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen/Farmington Hills 2008, S. 271–294, (280).

16 Vgl. Krenz, A., Persönlichkeitsbildung sollte im Mittelpunkt stehen, klein & groß 02–03/2008, S. 21–24.

17 Vgl. Fthenakis et al., „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit, in: Thole, W./Roßbach, H.G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen/Farmington Hills 2008, S. 271–294.

18 Vgl. Hocke, N., 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 und Basel 2007, S. 78–90; vgl. Labonté-Roset, C./Cornel, H., Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin, in: Balluseck, H. von (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, Opladen 2008, S. 77–86.

19 Rauschenbach, T., 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 2006, S. 12–34.

Nachdem die KMK noch 2002 in der bereits erwähnten Rahmenvereinbarung²⁰ die Fachschulausbildung der Erzieherinnen eindeutig und exklusiv der beruflichen Bildung zugeordnet hatte, wurde dies mit den neuen Möglichkeiten im Hochschulbereich, insbesondere durch die Vereinbarungen der zweiten Bologna-Nachfolgekonferenz am 18. und 19.9.2003 in Berlin²¹, hinfällig. Auf die hochschulpolitisch gewollte Entstehung und Akkreditierung von Bachelorstudiengängen haben die Fachhochschulen besonders schnell reagiert und die Chance genutzt, die seit Jahren blockierte Entwicklung jetzt in eigener Regie unter ihrer neuen Gestaltungsautonomie durchzuführen. So sind innerhalb von wenigen Jahren in jedem Bundesland Studienmodelle entstanden, die sich als akademische Alternative zur herkömmlichen Erzieherinnenausbildung verstehen. Mit den akademischen Abschlüssen soll der europäische Standard erreicht und damit die berufliche Mobilität von Erzieherinnen im europäischen Ausland verbessert werden – aber gerade auch der inhaltlichen Kritik an der Fachschulausbildung im Lichte der gestiegenen Anforderungen entsprochen werden²².

3 Herausforderungen durch die Akademisierung

3.1 Herausforderungen für die Ausbildungslandschaft

In der Fachöffentlichkeit ist man sich einig, dass man allein mit einer Anhebung auf Hochschulniveau dem Innovationsdruck, der auf die Ausbildung der Erzieherinnen wirkt, nicht gerecht werden kann. So muss es bei den Reformen der Erzieherinnenausbildung grundsätzlich „um eine Weiterentwicklung des Professionalisierungskonzeptes im Sinne einer neuen Fachlichkeit, vor allem um eine Weiterentwicklung des Qualifizierungsprofils“²³ gehen. Entscheidend ist also zunächst nicht, den Kompetenzerwerb an einen bestimmten Lernort zu verlegen, sondern zu klären welche Kompetenzen und welches Wissen sich die Studierenden auf welche Weise aneignen müssen, um auf das praktische Handeln im Beruf vorbereitet zu sein.

Der Vergleich der Absolventenzahlen zwischen Fachschulen und Hochschulen zeigt, dass an den Fachschulen zwischen 12.000 und 15.000 und an den Hochschulen zwischen 1.000 und 1.500 Fachkräfte pro Jahr ausgebildet werden. Damit wird deutlich, dass die Fachschulen noch für lange Zeit die vorrangige Ausbildungsstätte für frühpädagogische Fachkräfte bleiben werden. Dies bringt mit sich, dass sowohl Fach- als auch Hochschulen Spielräume für Weiterentwicklung haben²⁴. Dementsprechend gibt es in der Ausbildungslandschaft allgemeine Herausforderungen für alle und für die jeweilige Ausbildungsebene spezifische.

Für die *Hochschulen* ist eine zentrale Herausforderung die Gestaltung der Berufseinmündung ihrer Absolventinnen, da ihr Erfolg und damit auch ihre Berechtigung als Alternative in der frühpä-

20 Vgl. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Rahmenvereinbarung über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002.

21 Vgl. *BMBF*, Der Bologna-Prozess, abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>.

22 Vgl. *Balluseck, H. v.*, Der Kontext der akademischen ErzieherInnen-ausbildung, in: Balluseck, H. von/Kruse, E./Pannier, A./Schnadt, P. (Hrsg.), *Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium*, Berlin/Milow/Strasburg 2008, S. 16–54.

23 *Rauschenbach, T.*, 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 2006, S. 12–34, (30).

24 Vgl. *Pasternack, P.*, Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen, in: Balluseck, H. von (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, Opladen 2008, S. 37–50.

dagogischen Ausbildungslandschaft davon abhängt, wie sich die Absolventinnen in der Praxis bewähren und ob sie den Anspruch einlösen können, ein qualitativ anderes weil wissenschaftlich fundiertes, pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten einzubringen. Die formale Voraussetzung für die Berufseinmündung ist die Frage der staatlichen Anerkennung der akademischen Ausbildung.

Mit der Akkreditierung (die oft auch erst erfolgt, wenn der Studiengang seinen Betrieb schon aufgenommen hat) ist noch nicht die Frage der staatlichen Anerkennung geklärt, die eine Voraussetzung für den Berufszugang darstellt. Über diese entscheidet in der Regel das Bildungsministerium/-senat des jeweiligen Landes und es ist Sache der Studiengangsleitung, die staatliche Anerkennung zu verhandeln und damit den Studierenden die Anstellung in der Praxis formal überhaupt zu ermöglichen. Diese Verhandlungen gestalten sich von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich und ungeklärt ist noch, wie sichergestellt werden kann, dass die staatliche Anerkennung eines Bundeslandes auch in einem anderen akzeptiert wird und damit die Mobilität der Absolventinnen bundesweit gewährleistet werden kann.

Neben der formalen Anerkennung stellt die konkrete Berufseinmündung eine besonders kritische Phase für die akademische Ausbildung dar. Hier wird sich erweisen, ob und unter welchen Bedingungen es gelingt, durch die Akademisierung auch in der Praxis einen Qualitätsschub zu erreichen. Da eine bundesweite Absolventinnenstudie der ersten Jahrgänge noch aussteht, gibt es keine Datengrundlage zu der Frage, in welchen Berufsfeldern die Absolventinnen tatsächlich anfangen zu arbeiten. Aufgrund der aktuellen Arbeitsmarktsituation für frühpädagogische Fachkräfte könnte es passieren, dass die akademischen Absolventinnen direkt Leitungsstellen übernehmen, als Fachberaterinnen einsteigen, einen Master anschließen oder in der Verwaltung arbeiten und so an der konkreten Arbeit mit Kindern und Familien vorbei ausgebildet werden, bzw. dort gar nicht erst ankommen.

Auch wenn die *Fachschulen* rein quantitativ in Zukunft die meisten Erzieherinnen ausbilden werden, stellt die Neuformierung der Ausbildungslandschaft auch für sie die Anforderung, sich im Verhältnis zu den neuen akademischen Alternativen zu verorten. Hier spielen Fragen der inhaltlichen und strukturellen Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an die akademischen Studiengänge die Hauptrolle. Als erstes Bundesland hat Rheinland-Pfalz 2005 die Fachschulausbildung modularisiert²⁵ und sich damit an die europäischen Entwicklungen auf Hochschulebene angepasst und eine formale Grundlage für die Anrechnung von Ausbildungsinhalten geschaffen. Auch in Hessen und Niedersachsen bestehen mittlerweile Initiativen, die die Möglichkeiten einer Modularisierung prüfen und diese modellhaft umsetzen.

Die inhaltliche Anschlussfähigkeit von der Fachschule zur Hochschule hängt entscheidend davon ab, wie sich die Ausbildungsinstitutionen zu der Frage Breitbandausbildung vs. Spezialisierung positionieren.

3.2 Breitband vs. Spezialisierung

Die Ausbildung an Fachschulen ist eine Breitbandausbildung, die für viele Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe qualifizieren soll. Die neuen Studiengänge für frühpädagogische Fachkräfte an Hochschulen haben zwar einen Fokus auf der Kindertagesbetreuung, aber die Altersspanne der Kinder, die sie bedienen wollen, ist dennoch sehr weit und reicht von 0–6 bis zu 3–18 Jahren.

²⁵ *Fachschulverordnung für in modularer Organisationsform geführte Bildungsgänge im Fachbereich Sozialwesen*, Vom 2. Februar 2005, abrufbar unter: http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/FHSchulSozWV_RP_2005.htm.

Grundsätzlich ist sowohl für die Fachschulen als auch für die Hochschulen die Frage, wie sie einerseits den spezifischen Anforderungen innerhalb eines Arbeitsfeldes gerecht werden können und andererseits vielfältige Einsatzmöglichkeiten für ihre Absolventinnen ermöglichen. In einer durchschnittlich dreijährigen Ausbildung, aber auch in einem bis zu sieben Semestern langem Studium, ist es unrealistisch, angesichts der verschiedenen Eingangsvoraussetzungen – sowohl auf Fachschul- als auch auf Hochschulebene – angemessen für alle Arbeitsfelder auszubilden²⁶. In diesem Spannungsfeld der Ansprüche gilt es einen umsetzbaren Weg zu finden, zum Beispiel in Form von Wahlpflichtfächern oder Schwerpunkten, die die Vertiefung für die Anforderungen bestimmter Arbeitsfelder ermöglichen²⁷. In diesem Kontext kommt auch Konzepten des „learning on the job“ sowie dem „lebenslangen Lernen“ eine wachsende Bedeutung zu.

3.3 Lernort Praxis, Persönlichkeitsentwicklung, Trias Bildung, Betreuung und Erziehung

Diskutiert man die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung, so müssen auf jeder der unterschiedlichen Ausbildungsebenen drei weitere Aspekte berücksichtigt werden: der *Lernort Praxis*, die *Persönlichkeitsentwicklung* sowie die *Trias der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühpädagogik*.

Für die Anforderungen der pädagogischen Praxis, ihren höchst komplexen und stets einzigartigen Abläufen, müssen die Erzieherinnen nicht nur auf theoretisches Wissen, sondern auch auf Handlungskompetenz und systematisches und reflektiertes Erfahrungswissen zurückgreifen können. Die pädagogische Handlungskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Balance zwischen ihrem Erfahrungswissen und ihrem theoretischen Wissen herstellen können, um so für die Beziehungsgestaltung zu einem Kind eine individuelle und einzigartige Lösung zu finden. Aus diesem Grund kommt dem **Lernort Praxis** eine entscheidende Bedeutung zu. Dort entstehen Anlässe, die den Studierenden neben der Aneignung von Erfahrungen immer wieder zeigen, wie reflektiert und eigenverantwortlich eine solche Balance hergestellt werden und wie sich daraus eine eigene professionelle Haltung entwickeln kann. „Die Ressourcen dieses Lernortes Praxis für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen systematisch und konzeptionell zu fassen und in einer Professionalisierungsstrategie einzubinden“²⁸ ist daher für die Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität neben der Vermittlung von wissenschaftsbasiertem Wissen gleichrangig entscheidend.

Aber auch für die Entwicklung einer professionellen Haltung, die die Grundlage der beruflichen Handlungskompetenz darstellt, reicht eine wissenschaftliche Ausbildung allein nicht aus. Der Lernort Praxis muss mit dem Ausbildungsziel, die **Persönlichkeitsentwicklung** der Studierenden zu unterstützen, verbunden werden. Häufig wurde dieses Ziel dafür kritisiert, dass es die Ausbildung individualisiert und den Blick weg von theoretischem Wissen und Kompetenzen der Studierenden lenke. Da aber davon auszugehen ist, dass die professionelle Haltung maßgeblich von subjektiven Einschätzungen beeinflusst wird, ist es, unabhängig vom Ausbildungsort Fachschule oder Hochschule, eine wichtige Aufgabe in der Ausbildung, die Studierenden zu unterstützen, die Anteile ihrer Persönlichkeit, die sie in die Arbeit mit den Kindern und Eltern einbringen, zu kennen, zu reflektieren und darauf aufbauend ihre eigene professionelle Haltung zu entwickeln.

26 Vgl. Kogel, K., Kompetenzen der Erzieherinnen, klein & groß 07–08/2007, S. 45–49.

27 Vgl. Behr, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, T., Das Berufsbild der ErzieherInnen, Dortmund.

28 Ebert, S., Zwischen beruflicher Bildung und Akademisierung – Zur Professionalisierung des Erzieherinnenberufs, in: Carle, U./Daiber, B. (Hrsg.), Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule, Baltmannsweiler 2008, S. 43–55, (52).

Im OECD (2004) Länderbericht wurde der sozialpädagogische, ganzheitliche Ansatz der frühkindlichen Betreuung und Bildung in Deutschland als besondere Stärke positiv hervorgehoben.²⁹ Dieser sozialpädagogische Ansatz geht von einer **Trias der Bildung, Betreuung und Erziehung** aus, die sich von der schulischen Auffassung von Bildung, von einer reinen Versorgung und von einer zu geringen Berücksichtigung der Bildungspotentiale der Kinder abgrenzt und die drei Aspekte zu einem ganzheitlichen, sozialpädagogischen Bildungsbegriff zusammenfügt. In der Ausbildung müssen Fachkräfte für jeden Bereich der Trias Kompetenzen und Wissen vermittelt bekommen und befähigt werden, diese Bereiche in ihrem beruflichen Handeln zu verknüpfen. Mit der aktuell zu beobachtenden Fokussierung auf die Bildungsprogrammatische läuft man Gefahr, dass der ganzheitliche, sozialpädagogische Blick der Kindertagesbetreuung in den Hintergrund tritt und die Abgrenzung zum schulischen Begriff von Bildung schwer fällt. Gerade der Teil der Trias, der mit Betreuung bezeichnet wird, darf nicht aus dem Blick geraten, da er einen bedeutenden Teil der pädagogischen Arbeit insbesondere mit Kindern unter drei Jahren darstellt. Besonders für die neuen akademischen Studiengänge ist es wichtig, sich „programmatisch nicht nur auf „Bildung“ hin zu orientieren, sondern besonders die komplexe, auch fachlich anspruchsvolle Aufgabe der Betreuung – im Sinne von care – in den Fokus zu nehmen.“³⁰ Eine neu reformierte Ausbildung sollte also einen „Qualifikations-Mix“ vermitteln, der den Blick auf die individuelle Beziehungsgestaltung und Förderung des Kindes aus der Erzieherinnenausbildung, den Blick für soziale Zusammenhänge des Aufwachsens aus dem bisherigen Studium für Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen und Universitäten und den Blick auf eine alters- und entwicklungsgerechte Gestaltung von Bildungsprozessen aus dem bisherigen Lehramtsstudium verbindet.³¹

3.4 Herausforderungen für das Arbeitsfeld

3.4.1 Bezahlung

Die Ansicht, dass der hohen gesellschaftlichen Wertschätzung und Bedeutung des Berufs eine geringe materielle Entlohnung gegenüber steht, wird grundsätzlich von vielen vertreten. Die Bedingungen haben sich aber seit der Einführung des TVöD (Tarifvertrag öffentlicher Dienst) und der damit verbundenen Abschaffung des BAT (Bundesangestelltentarif) für frühpädagogische Fachkräfte noch verschlechtert. Vor allem Berufsanfängerinnen und diejenigen, die den Arbeitgeber wechseln wollen, haben seit dem neuen Tarifvertrag große Nachteile.

Aufgrund des geringeren Status der Erzieherin „in der Hierarchie der Bildungs- und Sozialberufe“³² sind Erzieherinnen in der Entgeltgruppe 6 TVöD einzustufen. Einen Bewährungsaufstieg, wie noch im BAT, gibt es nicht mehr. Das höchste Gehalt für Erzieherinnen, das sie

29 OECD, Country Note – Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany, 2004.

30 Schreiner, S.A., Wie und wo muss für die Pädagogik der frühen Kindheit qualifiziert werden?, in: Thole, W./Roßbach, H.G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills 2008, S. 329–339, (333, 334).

31 Vgl. Rauschenbach, T., Vorschläge für Elemente eines neuen Rahmencurriculums „Frühkindliche Bildung“, Profis in Kitas (PIK) – Eine Initiative der Robert-Bosch-Stiftung zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, 2005.

32 Schreiner, S.A., Wie und wo muss für die Pädagogik der frühen Kindheit qualifiziert werden?, in: Thole, W./Roßbach, H.G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills 2008, S. 329–339, (332).

erreichen können, beträgt momentan ca. 2.285 Euro (brutto).³³ Im Vergleich dazu: 2006 verdiente eine Grundschullehrerin durchschnittlich 3.233 Euro (brutto) monatlich, Bürohilfskräfte oder Datentypistinnen etwa 2.400 Euro (brutto).³⁴

Bislang liegen noch keine Einigungen der Tarifparteien darüber vor, wie die akademisch ausgebildeten Fachkräfte eingruppiert werden sollen. Sie sollen den Arbeitsbereich einer Erzieherin übernehmen, sind aber aufgrund ihres formalen Abschlusses eigentlich höher einzugruppiieren. Mit solchen sich abzeichnenden unterschiedlichen Gehaltsstrukturen liegt es auf der Hand, dass sich das sehr teamorientierte Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen auf Konflikte neuer Art einstellen muss. Mit welcher Rechtfertigung – außer der formalen Qualifikation – hätte eine akademische Berufsanfängerin einen höheren Verdienst als eine langjährige berufstätige Erzieherin, die bislang die Gruppenleitung übernommen hat?

3.4.2 Zusammenarbeit im Team

Neben den Schwierigkeiten, die Gehaltsstruktur im Bereich der Kindertageseinrichtungen den neuen Entwicklungen in der Ausbildung anzupassen, ist es ebenso vorstellbar, dass sich Erzieherinnen durch die akademische „Konkurrenz“ in ihrer Professionalität in Frage gestellt fühlen und sich für eine Zusammenarbeit nur schwer öffnen können.

Die ethnografische Studie von Peter Cloos (2008)³⁵, in der der Autor sich in eine Tageseinrichtung für Kinder und einer Jugendwerkstatt begab und die Mitarbeiterinnen beobachtete, zeigt, dass beruflich-habituelle Unterschiede von Mitarbeiterinnen in ihrem beruflichen Handeln neben ihrer Stellung im Team, ihren Interessen und ihrer (berufs-)biografischen Erfahrungen auch von ihrer formalen Qualifikation abhängig sind. Ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss geht den Beobachtungen nach einher mit einem geringeren direkten Kontakt zu den Kindern, mehr Kontakten zum Umfeld der Einrichtung, mehr Bewegungsspielräumen im raum-zeitlichen Gefüge der Organisation, häufigere Beschäftigung mit Aufgaben der Dokumentation und Reflexion oder auch einem insgesamt vielfältigeren Aufgabenspektrum. Hinzu kommen ebenso eine größere Nähe zu wissenschaftlichen Diskursen, einem stärker ausgeprägtem höhersymbolischen Sprachstil und einer komplexeren Deutung des beruflichen Alltags. Dabei beschreibt Cloos, dass die Mitarbeiterinnen trotz aller Unterschiede nach Gleichstellung innerhalb des Teams trachten. Gemeinsamkeiten werden hervorgehoben und Hierarchien verflacht, auch wenn differente habituelle Positionen in den Teams nicht verleugnet werden können. So stecken die Mitarbeiterinnen mit akademischer sozialpädagogischer Qualifikation in einem Dilemma, „einerseits Gemeinsamkeit inszenieren und Hierarchien verflachen zu müssen, damit das Team gemeinschaftlich funktioniert. Andererseits können sie ihre differente habituelle Position nicht verleugnen. Im beruflichen Alltag halten sie durch Aufgabenhierarchien ihren Status aufrecht und markieren ihre Kompetenzvorsprünge. Die Inszenierung der Gemeinsamkeit des Teams verdeckt dabei, wie stark sie ihren höheren Status im beruflichen Alltag immer wieder neu herstellen.“³⁶

33 Vgl. Eibeck, B., Traumjob Erzieherin. Ein Plädoyer für die Aufwertung des Berufs, klein & groß 05/2008, S. 13–15.

34 Vgl. Statistisches Bundesamt: Verdienste und Arbeitskosten. Verdienststrukturerhebung 2006 – Verdienste nach Berufen, Wiesbaden 2008.

35 Vgl. Cloos, P., Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Team in der Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim/München 2008.

36 Ebenda, S. 316.

Konflikte sind also zu erwarten. Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen als dominierende Berufsgruppe sind – im Gegensatz zu ihren Kolleginnen in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – seltener damit konfrontiert, im interdisziplinären Team zu kooperieren. Die akademische Ausbildung scheint sich vor allem durch den stärkeren wissenschaftlichen Bezug, die Reflexion und Dokumentation auszuzeichnen. Die Ausbildung an der Fachschule bringt stattdessen mehr Praxiserfahrung und konkrete Gestaltung der Angebote mit sich. Hier ist wichtig, dass Aufgaben nicht allein aufgrund der formalen Qualifikation in einem Team vergeben werden, sondern dass man die einzelnen Stärken der jeweiligen Ausbildung nutzt und dadurch Synergieeffekte erzielt. Leitungsaufgabe oder auch Aufgabe der Fachberatung und des Trägers sind es, solche „Integrations“-prozesse zu begleiten und zu unterstützen.

4 Notwendige Reformen in der Fort- und Weiterbildung

4.1 Bedeutung von und Kritik an der Fort- und Weiterbildung

Angesichts der gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung konstatiert Rauschenbach (2008) eine zunehmende fachliche und öffentliche Aufwertung des Berufsfeldes. Das breite Spektrum der Tätigkeiten in diesem Berufsfeld – von der fachlichen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bis hin zur Arbeit in der Grundschule im Rahmen von Ganztagsangeboten (Ganztagschule) – lässt ihn zu dem Schluss kommen: „In der Summe hieße das, dass das zukünftige Qualifikationsprofil ein Mix aus drei bisherigen, etablierten Ausbildungen sein könnte: 1/3 Erzieherinnen; 1/3 Lehrerinnen, 1/3 Sozialpädagoginnen.“³⁷

Geht man davon aus, dass in der Erzieherinnenausbildung und auch in den neuen Studiengängen, allein aus zeitlichen Gründen, nur Grundqualifikationen vermittelt werden können, die durch berufs begleitende Weiterbildungen ergänzt werden können bzw. müssen, gewinnt die Fort- und Weiterbildung, die an eine solche berufliche Basisausbildung anknüpft und parallel zur Berufstätigkeit oder auch im Wechsel von beruflicher Tätigkeit und Weiterbildung erfolgt, zunehmend an Bedeutung.

In der aktuellen Diskussion über Qualifikationsprofile der frühpädagogischen Fachkräfte stand die Ausbildung im Zentrum – das Thema Fort- und Weiterbildung für das Arbeitsfeld ist bisher vernachlässigt worden. Im Gegensatz zu den Schul- und Hochschulausbildungen, die in juristisch verankerten Bildungsstrukturen verordnet und durch Gesetze und Regelungen gesteuert werden, ist das große Spektrum der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsanbieter ein unüberschaubarer und ungesteuerter Markt. Die bundesweite Kritik richtet sich insbesondere darauf, dass das System völlig unstrukturiert ist und es ein undurchsichtiges Dickicht an Angeboten unterschiedlichster Qualität gibt³⁸. Als besonders kritische Punkte werden genannt: ein unübersichtlicher Anbietermarkt, fehlende Qualitätsstandards, mangelnde Durchlässigkeit und mangelnde Verknüpfung mit dem Ausbildungssektor sowie fehlende berufliche Entwicklungs- und Aufstiegschancen. Die Angebotspalette ist unübersichtlich, die Angebote sind beliebig konzipiert, Vorgaben für die fachliche Aufbereitung von Themen, Methoden und Inhalte liegen nicht vor und

37 Rauschenbach, T., Es besteht erheblicher Handlungsbedarf für Politik, Wissenschaft und Praxis, kindergarten heute 9/2008, S. 16–18, (18).

38 Vgl. Kloss, M., Status quo der Weiterbildung von Erzieher/-innen in Deutschland, Präsentation, McKinsey bildet, Berlin, 29. April 2005.

Regelungen über Zertifikate und Anrechenbarkeit fehlen. Über den Zeitumfang der Maßnahme entscheidet der Anbieter. Auch von Seiten der Anstellungsträger gibt es keine klaren Vorgaben, welche Weiterbildungsangebote für die tätigen Mitarbeiterinnen verpflichtend sind. Diese Beliebigkeit reduziert den Wert der Weiterbildung in der subjektiven Einschätzung der Nutzerinnen. Sie haben in der Regel weder eine Garantie für die Qualität der Angebote noch eine Garantie für die Anschlussfähigkeit an eine weitere formale Qualifikationsstufe.

4.2 Anschlussfähige Bildungsprozesse

Der KMK Beschluss von 1967 zementierte die Trennung der dreijährigen Erzieherinnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik und einem vierjährigen sozialpädagogischen Studium an Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik. Beide Ausbildungsgänge sollten zu unterschiedlichen Ausbildungsniveaus führen. Diese Festlegung erwies sich – bis heute – als äußerst prekär für die beruflichen Perspektiven für Erzieherinnen. „War es ausgebildeten Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen zuvor möglich gewesen, über eine für sie vorgesehene berufliche Weiterbildung den formal höheren Berufsabschluss der Jugendleiterin zu erlangen, fiel diese Option mit der Etablierung der beiden neuen, voneinander getrennten Qualifikationswege“³⁹ weg. Diese Zementierung kennzeichnet das damalige Ausbildungsverständnis, nachdem ein einmal eingeschlagener Qualifikationsweg die zukünftige Berufslaufbahn festlegte und ein Aufstieg oder Wechsel nur unter erschwerten Bedingungen möglich war.

Dieses Verständnis hat sich aber grundlegend geändert: die Beschleunigung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die europäische Einigung sowie die Öffnung internationaler Wirtschaftsräume erfordert Mobilität, Flexibilität und Erwerb neuer Wissensbestände. Eingebettet in die Leitorientierung des „Lebensbegleitenden Lernens“ stehen Arbeitnehmer und politisch Verantwortliche vor neuen Herausforderungen.

Auch hier zeigen sich Auswirkungen der europäischen Debatte auf die Aus- und Weiterbildungslandschaft in Deutschland. Veränderungen im Bereich der beruflichen Bildung sind von dem im April 2008 verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) zu erwarten. Im Zusammenspiel mit dem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) schafft dieser Rahmen ein europäisches Bezugssystem für die Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen und will so die Durchlässigkeit und eine wechselseitige Anerkennung für berufliche und schulische Leistungen unterstützen. Der EQR unterscheidet zwischen acht Referenzniveaus, der alle Qualifikationen von der allgemeinen und beruflichen Schulausbildung bis zum höchsten akademischen Abschluss umfasst. Entscheidender Referenzpunkt sind nicht die formalen Abschlüsse, sondern Kompetenzen, die in formalen und nonformalen Lernprozessen erworben werden können.⁴⁰

In Deutschland werden die europäischen Vorgaben im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) umgesetzt. Die Ausarbeitung und Implementierung des DQR für die beruflichen und sozialen Handlungsfelder kann für 2009/2010 erwartet werden. Sollten innerhalb der bestehenden föderalen Struktur, beispielsweise durch einen Staatsvertrag, die Empfehlungen

39 Schmidt, T., Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/2005, S. 713–730, (714, 715).

40 Vgl. *Europäische Gemeinschaft*, Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), 2008. Abrufbar unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_DE.pdf.

für alle Bundesländer verbindlich werden, so hätte dies weitreichende Konsequenzen für Ausbildungsorte und Weiterbildungsanbieter. Der Fokus auf „Kompetenz“ müsste in Ausbildungs- und Weiterbildungsdidaktiken, insbesondere aber in Prüfungsdidaktiken und Zertifikaten von Weiterbildungsträgern seinen Niederschlag finde.

Doch auch wenn eine Implementierung des DQR in den Bundesländern nicht möglich werden sollte, gelten im nationalen Raum die Zielmarken der Transparenz, der Durchlässigkeit und der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse. Diese werden von allen Verantwortlichen auch für die Berufsausbildung der Erzieherin gefordert. Beispielsweise fordern die drei Bundesverbände der Ausbildungsstätten (BAGKAE, BeA, BöfAE) 2004 in einem gemeinsamen Positionspapier zur Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern als Zugangsvoraussetzung die Fachhochschulreife sowie eine verbesserte Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit und die „konsequente und umfassende Modularisierung der Ausbildungen für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Damit kann eine Anrechnung der in der jeweiligen Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten für eine weiter- bzw. höherqualifizierende Ausbildung erfolgen.“⁴¹

5 Ausblick

Steigende Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, eine wachsende Bedeutung von Fort- und Weiterbildung, europäische Entwicklungen bezüglich Ausbildung und Arbeitsmarkt und damit verbunden die Forderung nach mehr Durchlässigkeit und Mobilität und einer Kompetenzorientierung in der Ausbildung – all das sind Herausforderungen, die das Berufsfeld und ihr Aus- und Weiterbildungssystem bewältigen müssen. Übergeordnetes Ziel ist es dabei, die Attraktivität des Berufsprofils zu erhöhen und junge Frauen UND Männer für die Arbeit mit Kindern und ihren Familien zu motivieren – trotz geringer Bezahlung bei hohen Anforderungen. Dies kann nur gelingen, wenn die Systeme der Aus- und Weiterbildung kooperieren und es als gemeinsame Aufgabe verstehen, qualitativ hochwertige Angebote zu machen und durchlässige Bildungswege zu ermöglichen.

Am Deutschen Jugendinstitut wird die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) genau hier ansetzen. Die Initiative des BMBF und der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit dem DJI will innerhalb von fünf Jahren Innovationen im Aus- und Weiterbildungssystem initiieren, fördern und evaluieren. Ihre Ziele sind die Weiterentwicklung der Weiterbildungsinhalte im Kontext veränderter fachlicher Anforderungen sowie die Förderung von Durchlässigkeit und Anerkennung zwischen den verschiedenen Ausbildungsniveaus.

Verf.: Anna von Behr, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Nockherstraße 2, 81541 München, E-Mail: vonbehr@dji.de

Angelika Diller, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Nockherstraße 2, 81541 München, E-Mail: diller@dji.de

Dr. Regine Schelle, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Nockherstraße 2, 81541 München, E-Mail: schelle@dji.de

41 Vgl. BAGKA, BeA, BöfAE, Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland, Gemeinsames Positionspapier, Freiburg/Lotte/Stuttgart, 2004.