

Anke König/Joanna Kratz/Katharina Stadler

## Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung Zwischen Modernisierung und Tradition

### 1 Einführung

Der tertiäre Arbeitsmarkt zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten durch einen enormen Wachstumsschub aus, und dies insbesondere im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen.<sup>1, 2</sup> Zu seinen Arbeitsfeldern zählt auch die Frühe Bildung – ein Sektor, der sich mit einem überdurchschnittlichen Beschäftigungswachstum von 15 % zwischen 2012 und 2015 als Zukunftsbranche<sup>3</sup> erweist und sich damit aus seinem einstigen Nischendasein herausgelöst hat. Mit mehr als 600.000 pädagogischen Fachkräften einschließlich Tagespflegepersonen im Jahr 2016 ist dieser Teilarbeitsmarkt größer als der der Grundschulen (Lehrkräfte: ca. 220.000) und nahezu so groß wie der des gesamten allgemeinen Schulwesens (Lehrkräfte: ca. 700.000). Im Zuge eines solchen Größenwachstums gewinnen auch Fragen der Steuerung der Qualifizierung an Bedeutung, um die Qualität der Frühen Bildung auch in Zukunft sicherzustellen.

Zwischen 2006 und 2016 wurden im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen über 251.000 neue Arbeitsplätze geschaffen – die Zahl der in diesem Bereich tätigen Personen ist um 61 % gestiegen.<sup>4</sup> Weiterhin prägen dabei die staatlich anerkannte Erzieherin und der Erzieher das Qualifikationsgefüge. Sieben von zehn pädagogischen Fachkräften verdanken ihre Qualifikation den Fachschulen für Sozialpädagogik, nur 13 % verfügen jedoch über eine Berufsfachschulausbildung und nur 5 % haben einen Hochschulabschluss. Seit 2014 stagniert die Professionalisierung in Bezug auf die Akademisierung. Der Sektor gilt trotz starker Expansion weiterhin als klassischer Frauenarbeitsmarkt (> 90 %) mit einer hohen Teilzeitquote von 60 %. Kritisiert wird zu Recht, dass der Sektor durch systemimmanente Besonderheiten in der traditionellen Fürsorgearbeit (Care) verharret und die Anerkennung als Bildungsberuf noch aussteht.<sup>5</sup>

Das Qualifikationsverständnis der Fachschulausbildung<sup>6</sup> für Erzieherinnen und Erzieher orientiert sich an einem breiten Spektrum beruflicher Handlungskompetenzen in unterschiedlichen

- 
- 1 Evans, M./Hilbert, J., Personenbezogene Dienstleistungen: Gestaltungsherausforderungen einer Zukunftsbranche, in: Hoffmann, R./Bogedan, C. (Hrsg.), Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen, Frankfurt am Main 2015, S. 380–400, S. 384.
  - 2 Baethge, M./Baethge-Kinsky, V., Entwicklung des Arbeitsmarkts unter geschlechtsspezifischen Aspekten, Göttingen 2017, S. 18.
  - 3 Autorengruppe Fachkräftebarometer, Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München 2017, S. 11.
  - 4 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 21.
  - 5 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 190.
  - 6 Die Ausbildung an Fachakademien eingeschlossen.

Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe<sup>7</sup>, d. h., die Ausbildung ist generalistisch geprägt und gilt bis heute als sogenannte Breitbandausbildung. Diese Ausrichtung an einem breiten und wenig spezifizierten Qualifikationsverständnis erschwert es, die traditionellen Frauenberufe weiter zu professionalisieren.<sup>8</sup> Nach wie vor werden die Handlungsanforderungen, die an die jeweiligen Arbeitsfelder gestellt werden, nur unzureichend reflektiert. Dies zeigt sich beispielsweise in der Öffnung des Fachkräftekatalogs als gezielte Maßnahme zur Fachkräftegewinnung. Sogenannte affine Berufsgruppen können durch berufsbegleitende Weiterbildungen den pädagogischen Fachkräften gleichgestellt werden,<sup>9</sup> wie etwa in Baden-Württemberg, wo diese Maßnahmen explizit in das Kindertagesbetreuungsgesetz aufgenommen wurden (vgl. § 7): Physiotherapeuten und Physiotherapeutinnen, Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen, Dorfhelferinnen und Dorfhelfer etc. werden mit einer berufsbegleitenden Qualifizierung von 25 Tagen oder einem einjährigen Berufspraktikum als Fachkräfte anerkannt. Das Spannungsverhältnis zwischen Deprofessionalisierung und dem Wunsch nach Modernisierung verdeutlicht den bis heute wirksamen Einfluss systemimmanenter Strukturen in diesem Arbeitsfeld und erschwert eine Neuformatierung der Frühen Bildung.

Der hohe Fachkräftebedarf im Arbeitsfeld Frühe Bildung spiegelt sich auch in der Expansion der Fachschulausbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Während der letzten zwanzig Jahre hat sich die Zahl der Fachschulen für Sozialpädagogik nahezu verdoppelt.<sup>10</sup> Nach wie vor sind freie Träger (52 %) in diesem Ausbildungssystem stark vertreten.<sup>11</sup> Die Fachschulausbildung ist aus dem Schulberufssystem hervorgegangen, d. h., sie ist nicht an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) gebunden, sondern untersteht der Länderhoheit. Dadurch ergeben sich spezifische Herausforderungen an die Steuerung des Ausbildungssystems. Historisch spielen diese Berufsbildungswege für sogenannte Frauenberufe eine zentrale Rolle.<sup>12</sup> Hier dominiert die vollzeitschulische Ausbildung. Diese liegt in der Hand des Ausbildungsträgers, der auch für die Zwischen- und Nachpraktika zuständig ist.<sup>13</sup>

Im Zuge der aktuellen Expansion der Fachschulausbildung ist zu beobachten, dass die einzelnen Bundesländer ihre Ausbildungsformate zunehmend an den Arbeitsmarkt anpassen, um auch weitere Zielgruppen zu gewinnen. Neben den klassischen Vollzeit-Ausbildungsformaten werden daher auch sogenannte berufsbegleitende Teilzeitausbildungen und sogenannte integrierte Ausbildungsformate angeboten, wie die „Praxisintegrierte-Ausbildung“ (PiA) in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie die „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen“ (OptiPrax) in Bayern.

7 Kultusministerkonferenz (KMK), Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011, S. 8.

8 Krüger, H., Professionalisierung von Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlischen Geschlechtersystems, in: Heinz, K./Thiessen, B. (Hrsg.), *Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche*, Opladen 2003, S. 123–144, S. 124.

9 BMFSFJ, *Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung*, Berlin 2012, S. 14.

10 *Autorengruppe Fachkräftebarometer*, *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014, Weiterbildungsinitiativen* Frühpädagogische Fachkräfte, München 2014, S. 10.

11 *Autorengruppe Fachkräftebarometer* (Anm. 3), S. 124.

12 Meyer, Ch., Entstehung und Stellung des Berufs im Ausbildungssystem, in: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*, Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 40, Weinheim 1991, S. 35–60, S. 46.

13 Krüger, H., Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage, *Berliner Journal für Soziologie*, 13/4, 2003, S. 497–510, S. 501.

Der vorliegende Beitrag will diese Bewegungen im Arbeitsfeld Frühe Bildung einordnen und die Steuerung des Ausbildungssystems differenziert in den Blick nehmen. Skizziert wird zunächst die Bildungsexpansion in der Frühen Bildung, jenem Arbeitsfeld, in das die Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen für Sozialpädagogik überwiegend einmünden.<sup>14</sup> Darauf folgend wird die Ausbildungslandschaft anhand von Monitoringdaten aus dem Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017<sup>15</sup> beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse einer Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien zu den in den einzelnen Bundesländern angebotenen Organisationsformen der Ausbildung exemplarisch vorgestellt, um die wachsende Pluralität in diesem Berufsfeld aufzuzeigen. Zuletzt werden die Ergebnisse im Lichte des sozialen Wandels zu diskutieren sein.

## 2 Expansion der Frühen Bildung

Der Sektor der Frühen Bildung hat sich seit den 1970er Jahren beständig ausgedehnt. Heute besucht fast jedes Kind ab seinem vierten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung.<sup>16</sup> Die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre, die sich damals insbesondere in den Bereichen der Allgemeinbildenden Schulen, der Berufsbildung und an den Hochschulen manifestiert hat und für den Bereich der Jugendhilfe vorhergesagt wurde,<sup>17</sup> zeigt sich heute verzögert auch im Feld der Frühen Bildung. Die hohe Inanspruchnahme von Krippen- und Kindergartenplätzen in den letzten Jahren markiert einen sozialen Wandel, der mit der Ablösung von traditionellen Familienbildern und der Erwerbstätigkeit von Frauen einhergeht. Heute spielt die Kindertagesbetreuung eine immer größere Rolle für das Aufwachsen junger Kinder. Befördert wurde diese Entwicklung mit den in den Jahren 1996 und 2013 eingeführten Rechtsansprüchen auf einen Kindergarten- bzw. Betreuungsplatz. Heute besuchen bereits 36 % der Einjährigen und 61 % der Zweijährigen eine Kita,<sup>18</sup> wobei hinsichtlich der Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen für diese Altersgruppe starke regionale und soziale Unterschiede bestehen. Dagegen zählt der Besuch der Kita im Altersbereich der 3- bis 5-Jährigen inzwischen zur Normalbiographie, und zwar weitgehend unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern und sozialen Einflussfaktoren.

Mit diesen Entwicklungen geht auch ein Funktionswandel der Einrichtungen einher. Die Verantwortung für das Aufwachsen junger Kinder gilt heute als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die Kita hat sich damit neben den Familien zu einem zentralen Bildungsort für junge Kinder entwickelt. Dieser soziale Wandel ist geknüpft an hohe Erwartungen in Bezug auf Partizipation und Bildungsteilhabe von Anfang an, um junge Kinder bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung optimal zu unterstützen und auf ihr subjektives Wohlbefinden zu achten.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die unterschiedlichen Ebenen der Frühen Bildung auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu überprüfen und die traditionellen Ausbildungspfade in diesem

14 König, A., Erzieherinnen und Erzieher, in: Gogolin I./Georgi, V./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D. (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn (im Erscheinen).

15 Autorengruppe *Fachkräftebarometer* (Anm. 3).

16 Autorengruppe *Bildungsberichterstattung*, Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016, S. 49–69.

17 Tippelt, R., Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950, Weinheim 1990, S. 28.

18 Autorengruppe *Bildungsberichterstattung* (Anm. 16), S. 59.

Arbeitsfeld kritisch zu reflektieren, denn das gewachsene Aufgabenspektrum verlangt auch nach einer Anpassung der Ausbildungsformate und Berufsprofile.

### 3 Entwicklung der Ausbildungslandschaft

Das zentrale Berufsbild in der Kinder- und Jugendhilfe ist das der Erzieherinnen und des Erziehers, das sich allerdings überwiegend im Arbeitsfeld der Frühen Bildung durchgesetzt hat. Im Verlauf der Post-PISA-Debatten formulierten Wissenschaft und Politik erhöhte Ansprüche an die Frühpädagogik und förderten dadurch im letzten Jahrzehnt den Prozess einer Teilakademisierung.<sup>19</sup> Diese Entwicklung hat die Professionalisierungsdiskussion in den letzten Jahren motiviert.<sup>20</sup>

Für dieses Arbeitsfeld wird auf allen Ebenen des Bildungssystems (Berufsfach-, Fachschul- und Hochschulsystem) qualifiziert. Die stärkste Ausbildungsdynamik zeigt sich aber im Fachschulbereich, in dem staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher ihre Ausbildung absolvieren.<sup>21</sup>

Die Anzahl der Fachschulen hat sich zwischen 2009 und 2016 von 423 auf 597 erhöht (41 %);<sup>22</sup> 80 % ihrer Absolventinnen und Absolventen münden in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen (Kita) ein. Der Ausbau macht sich insbesondere in den ostdeutschen Ländern bemerkbar. In einem Zeitraum von sieben Jahren wurden hier 100 Schulen zusätzlich gegründet, insbesondere in privater Trägerschaft.<sup>23</sup> Bundesweit befindet sich knapp die Hälfte der Schulen in öffentlicher Trägerschaft und ein Viertel in konfessioneller Hand. In Bezug auf die weitere Expansion gilt es, den Zuwachs an privaten Bildungsanbietern kritisch zu begleiten.

Die starke Ausweitung der Ausbildungsplätze an den Fachschulen wird noch eindrücklicher, legt man den Fokus auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr. 2014/15 haben rund 36.000 eine Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher begonnen, 2007/08 waren es noch knapp 21.000. Trotz dieser starken Zunahme bleibt die Schülerinnen- und Schülerschaft relativ homogen bzgl. der Geschlechterverteilung und festigt damit das insbesondere durch Frauen geprägte Berufsfeld. Damit kristallisieren sich drei Strukturfaktoren heraus,<sup>24</sup> die die Besonderheit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beschreiben: hohe Geschlechtersegregation, vollzeitschulische Ausbildung und die Beteiligung privater Träger an der Ausbildung. Diese Strukturfaktoren sind zugleich Marker für Stabilität und Stellschrauben, um Veränderungen im Berufsfeld zu bewirken.

19 Pasternack, P., Ein Jahrzehnt Teilakademisierung der Frühpädagogik. Die eingelösten und uneingelösten Erwartungen, in: Jugendhilfe (3), 2015, S. 172–176.

20 König, A., Die Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung des Feldes, in: König, A./Leu, H.-R./Viernickel, S. (Hrsg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim 2015, S. 283–290, S. 283.

21 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 189.

22 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 300.

23 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 125.

24 Rauschenbach, T., Sozialpädagogik, in: Rauner, F./Grollmann, Ph. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (im Erscheinen).

#### 4 Organisationsformen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Um die Attraktivität der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu erhöhen und neue Zielgruppen für das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung zu erschließen, haben Fachschulen für Sozialpädagogik neue Organisationsformen eingeführt. Neben der klassischen Vollzeit-Ausbildung bieten sie häufig Ausbildungsformate an, bei denen die Schülerinnen und Schüler von Beginn der Ausbildung an in einer sozialpädagogischen Einrichtung angestellt sind. Mit der Einführung neuer Ausbildungsformate erhält die schulische Ausbildung Flexibilität, um unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen, damit erhöht sich aber auch die Komplexität in der Ausbildungslandschaft.

Um die in den letzten Jahren auf der strukturellen Ebene der Ausbildung stattgefundenen Veränderungen und Pluralisierungsprozesse abbilden zu können, hat die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) im Rahmen ihrer offenen länderübergreifenden Arbeitsgruppe (OLA) Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerien zu den angebotenen Organisationsformen der Ausbildung befragt. Aufgrund der hohen Komplexität und Heterogenität der Ausbildungslandschaft bestand sowohl von Seiten der Forscherinnen und Forscher als auch der Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitsgruppe ein großes Interesse an einem länderübergreifenden Austausch bzgl. der neuen Entwicklung von Ausbildungsformaten. Angesichts der Länderhoheit bei der Steuerung des Schulberufssystems sind solche Austauschprozesse zwingend notwendig. Somit lagen die Ziele der Abfrage darin, die Organisationsformen zu systematisieren, um zu mehr Transparenz der Ausbildungslandschaft beizutragen sowie zu einer Verständigung über Bezeichnungen und damit auch zu einer besseren Koordination von Abstimmungsprozessen zwischen den Ländern zu gelangen. Die Abfrage ist als zirkulärer Prozess angelegt, innerhalb dessen die Ergebnisse in die weitere Arbeit der Gruppe einfließen. Im Folgenden werden nun vier unterschiedliche Formen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern vorgestellt (vgl. Tab. 1), die sich auf der Grundlage der Abfrage bilden lassen.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler absolviert die Ausbildung in Vollzeit (vgl. Abb. 1). Diese umfasst in der Regel drei Jahre und wird – je nach Bundesland – als additives oder integratives Modell angeboten. Das additive Ausbildungsmodell gliedert sich in eine zweijährige, überwiegend fachtheoretische Ausbildung an der Fachschule und ein anschließendes einjähriges Berufspraktikum. Dieses Modell wird in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt angeboten. Bei dem integrativen Ausbildungsmodell sind die Praxisphasen in die Fachschulausbildung integriert. In Brandenburg, Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen umfasst dieses Ausbildungsmodell drei Jahre. In Mecklenburg-Vorpommern und in Niedersachsen erfolgt die Ausbildung zweijährig. Schülerinnen und Schüler, die die Ausbildung in Vollzeit absolvieren, benötigen keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Dementsprechend müssen sie auch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag zu Beginn der Ausbildung nachweisen. Neben der regulären Vollzeit-Ausbildung bieten einige Bundesländer, z. B. Hamburg und Schleswig-Holstein, eine verkürzte Form der Vollzeit-Ausbildung an. In Hamburg verkürzt sich für Personen mit einer abgeschlossenen sozialpädagogischen Assistenz Ausbildung und dem Notendurchschnitt von mindestens 3.0 in den drei Fächern Sozialpädagogisches Handeln, Entwicklung und Bildung, Sprache und Kommunikation sowie in der Sozialpädagogischen Praxis die Fachschulausbildung von drei auf zwei Jahre. Auch in Schleswig-Holstein ist eine Verkürzung der Vollzeit-Ausbildung für Personen mit einer vorangegangenen einschlägigen Erstausbildung, z. B. einer sozialpädagogischen Assistenz Ausbildung oder einer Kinderpflegeausbildung, möglich. Entsprechend der KMK-Rah-

menvereinbarung über Fachschulen<sup>25</sup> werden 600 Stunden der Praxisausbildung der vorangegangenen einschlägigen Erstausbildung auf die Fachschulausbildung angerechnet und führen zu ihrer Verkürzung um maximal ein Jahr.

Ein weiteres Ausbildungsmodell ist die praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung. Diese dauert drei Jahre und wird aktuell in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen angeboten. Kennzeichnend für dieses Ausbildungsmodell ist, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Ausbildung einen Ausbildungsvertrag (in Nordrhein-Westfalen z. T. auch Arbeitsvertrag) mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung abschließen und während der gesamten Ausbildungszeit eine Vergütung erhalten. Der Abschluss eines Ausbildungsvertrags gewährleistet die Freistellung der Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung und bietet so einen gewissen Schutzraum für die angehenden Erzieherinnen und Erzieher. So dürfen diese auch nicht – anders als bereits ausgebildete Fachkräfte – in vollem Umfang auf den Personalschlüssel angerechnet werden, wobei der Umfang der Anrechnung von Bundesland zu Bundesland variiert. Die Träger in Baden-Württemberg haben bspw. die Möglichkeit, die PiA-Schülerinnen und Schüler mit bis zu 40 % auf den Personalschlüssel anzurechnen und dadurch einen Teil des Ausbildungsgehalts zu refinanzieren. In Bayern ist eine Anrechnung zwischen 25 und 50 % (je nach Ausbildungsjahr) auf den Personalschlüssel möglich. Die in Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen angebotene praxisintegrierte Ausbildung (PiA) richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen. Sie steht sowohl Personen mit einer pädagogischen Berufsausbildung als auch Interessenten mit einer fachfremden Berufsausbildung oder Fachhochschul- bzw. Hochschulreife offen – vorausgesetzt sie können eine praktische Tätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung im Umfang von mindestens sechs Wochen nachweisen. Auch Menschen, die einen Haushalt mit eigenen Kindern geführt haben oder als Tagespflegeperson tätig waren, wird unter bestimmten Voraussetzungen der Weg in die Ausbildung eröffnet. In Bayern wird zwischen drei unterschiedlichen Varianten der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax) differenziert. Die erste Variante richtet sich an Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger. Personen, die über einen Mittleren Schulabschluss verfügen, aber keine Ausbildung zur Kinderpflegerin bzw. zum Kinderpfleger abgeschlossen haben, können im Anschluss an einen einjährigen Vorkurs ebenfalls die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen aufnehmen. Die zweite Variante der OptiPrax-Ausbildung wurde speziell für (Fach-)Abiturientinnen und Abiturienten als Zielgruppe konzipiert. Die dritte Variante richtet sich an Personen mit einer fachfremden Berufsausbildung. (Fach-)Abiturientinnen und Abiturienten sowie Personen mit einer fachfremden Berufsausbildung müssen zusätzlich eine sechswöchige praktische Tätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung nachweisen können, um die OptiPrax-Ausbildung aufnehmen zu dürfen. Auffällig ist, dass die praxisintegrierte bzw. -optimierte Ausbildung ausschließlich von Bundesländern angeboten wird, die die Vollzeit-Ausbildung in der additiven Form anbieten und – mit Ausnahme von Hessen – bisher über keine Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung verfügen.

Die Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung stellt ein weiteres Ausbildungsmodell dar, das in Brandenburg, Berlin, Bremen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen angeboten wird. Auch bei diesem Modell schließen Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Ausbildung einen Vertrag mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung ab und werden für ihre Tätigkeit durchgehend entlohnt. Im Unterschied zu der praxisintegrierten bzw. -optimierten Ausbildung, in der die Schülerinnen und Schüler

---

25 Kultusministerkonferenz (KMK), Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 02.06.2016.

i. d. R. einen Ausbildungsvertrag mit dem Einrichtungsträger abschließen, handelt es sich hier um einen Arbeitsvertrag. Eine WiFF-Studie zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die diese Ausbildungsform (Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung) absolvieren, häufig als Fachkräfte und nicht als Auszubildende bzw. Lernende in den Einrichtungen betrachtet werden und teilweise Schwierigkeiten haben, für Praktika in anderen Einrichtungen freigestellt zu werden, da durch den Arbeitsvertrag die Ausbildung eher als „Nebensache“ angesehen wird.<sup>26</sup> Die Dauer der Ausbildung ist je nach Bundesland unterschiedlich. In einigen Ländern entspricht sie der Vollzeit-Ausbildung, in anderen Ländern verlängert sich diese um maximal ein Jahr.

Ein weiteres Ausbildungsmodell, das von vielen Bundesländern angeboten wird, ist die Teilzeit-Ausbildung, bei der zwar die festgelegten Praxiszeiten, jedoch keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung vorausgesetzt wird. Bei diesem Modell ist keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung ab Ausbildungsbeginn erforderlich. Die Schülerinnen und Schüler können somit auch einer (fachfremden) beruflichen Tätigkeit nachgehen oder sich bspw. in Elternzeit befinden. Das Modell besteht aktuell in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die Dauer der Ausbildung umfasst – je nach Bundesland – drei bis sechs Jahre.

**Tabelle 1:** Organisationformen in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

Bezeichnung	Beschreibung	Bundesland
Modell 1: Vollzeit-Ausbildung	Reguläre Ausbildungsdauer; keine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; kein Vertrag ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; keine Vergütung ab Ausbildungsbeginn	BB, BE, BW, BY, HB, HE, HH, RP, MV, NI, NW, SH, SL, SN, ST, TH
Modell 2: Praxisintegrierte/ -optimierte Ausbildung	Reguläre Ausbildungsdauer; eine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; Ausbildungs- bzw. Arbeitsvertrag mit durchgehender Ausbildungsvergütung	BW, BY, HE, NW *HB, *SH *ab 2018 geplant
Modell 3: Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung	Reguläre oder längere Ausbildungsdauer; eine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; Arbeitsvertrag mit durchgehender Entlohnung	BB, BE, HB, HE, HH, MV, RP, SL, SN, ST, TH
Modell 4: Teilzeit-Ausbildung ohne Anstellung	Längere Ausbildungsdauer als bei herkömmlicher Vollzeitform; keine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; kein Vertrag ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; keine Vergütung ab Ausbildungsbeginn	BW, BY, HB, HE, NI, NW, RP, SH
Sonderformen der Ausbildung	Sonstige Modelle; zeitlich begrenzte Programme	z. B.: BB, HE, HH, SH

Quelle: WiFF-Länderabfrage 2016; eigene Recherchen.

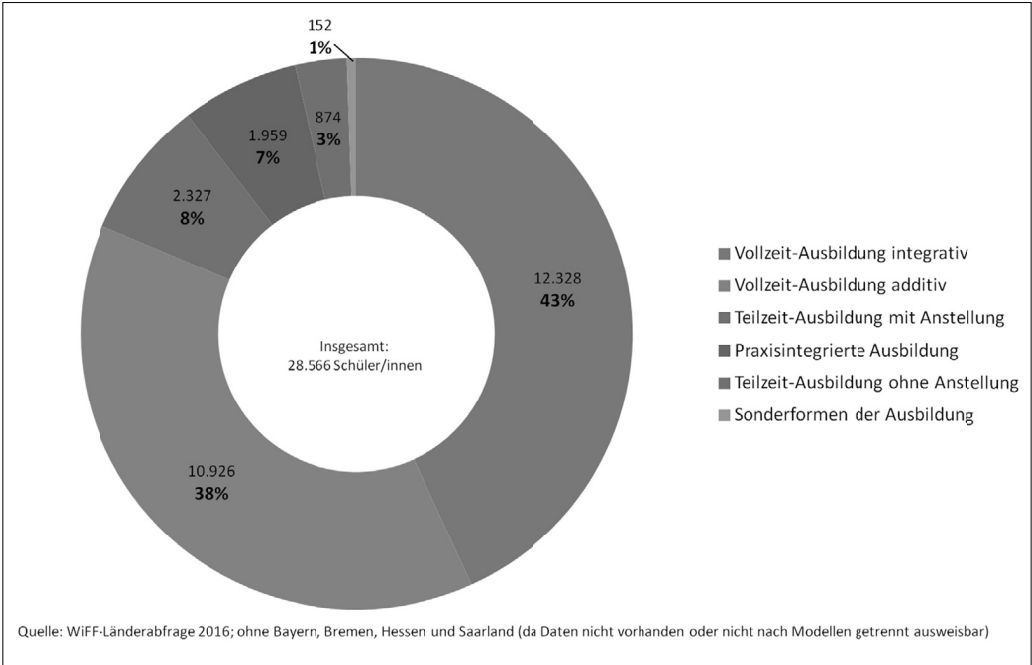
26 Kratz, J./Stadler, K., Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis, München 2015, S. 65.

Einige Bundesländer bieten darüber hinaus bestimmte Sonderformen der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung an. In Brandenburg gibt es bspw. eine zweijährige tätigkeitsbegleitende Qualifizierung für den Bereich der Kindertagesbetreuung („Profis für die Praxis“). In Hessen und Schleswig-Holstein bspw. wird im Rahmen des ESF-Bundesmodellprogramms „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ eine dreijährige, berufsbegleitende Ausbildung angeboten.

Im Schuljahr 2014/15 haben 35.743 Personen eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher begonnen.<sup>27</sup> Um einen Einblick in die quantitative Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Ausbildungsformaten zu erhalten, führte die WiFF 2016 eine Abfrage bei den Kultusministerien durch. Hier zeigt sich, dass die klassische Vollzeit-Ausbildung nach wie vor stark dominiert: 81 % absolvieren die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in dieser Form, 43 % in der integrativen und 38 % in der additiven Form (vgl. Abb. 1). Da nicht alle Zahlen vorlagen bzw. nicht getrennt nach den Modellen erfasst werden, fehlen allerdings die Daten aus vier Bundesländern (Bayern, Bremen, Hessen, Saarland). So kann zur Verteilung der unterschiedlichen Ausbildungsformate nur eine erste grobe Einschätzung vorgenommen werden.

Neben der Dominanz der klassischen Vollzeitform ist ein Zuwachs an Teilzeit-Ausbildungsmodellen mit Anstellung sowie praxisintegrierten Modellen zu beobachten, die eine Anstellung und somit Vergütung von Ausbildungsbeginn an ermöglichen. In diesen Formaten befinden sich derzeit zusammengefasst 15 % der Schülerinnen und Schüler. Sonstige Modelle sowie Teilzeit-Ausbildungsmodelle ohne erforderliche Anstellung stellen lediglich einen sehr geringen Anteil dar.

**Abbildung 1:** Schüler/innen im 1. Ausbildungsjahr nach Ausbildungsmodellen (Schuljahr 2014/15)



27 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3), S. 12.



Die WiFF-Studie zum Vergleich von Vollzeit- und Teilzeitmodellen mit Anstellung<sup>28</sup> zeigt, dass die Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung von den angehenden Erzieherinnen und Erziehern als attraktiv betrachtet wird, da sie eine Vergütung von Ausbildungsbeginn an ermöglicht.<sup>29</sup> Die Studie zeigt jedoch auch kritische Punkte hinsichtlich der Begleitung der Schülerinnen und Schüler an den Lernorten Schule und Praxis in diesen Ausbildungsformaten auf. So steht den Schülerinnen und Schülern in berufsbegleitenden Modellen am Lernort Praxis häufig keine Mentorin bzw. Mentor zur Seite.<sup>30</sup> Des Weiteren ist es Schülerinnen und Schülern in berufsbegleitender Ausbildung häufig nicht möglich, über die berufliche Tätigkeit hinaus ein Praktikum in einem anderen Arbeitsfeld zu absolvieren, da sie von ihrem Träger hierfür nicht freigestellt werden.<sup>31</sup> Bei Zunahme des Arbeitsfeldbezugs in den Ausbildungsmodellen, wie der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung, lassen sich die Ansprüche einer „Breitbandausbildung“ kaum noch einlösen.

Der skizzierte Trend zu berufsbegleitenden Ausbildungsmodellen mit Vergütung kann daher einerseits als Chance zu mehr Arbeitsplatznähe und vertieften Kompetenzen in einem Arbeitsfeld gesehen werden, es muss jedoch darauf geachtet werden, dass hier der Status der Auszubildenden gewahrt bleibt. Ein Gewinn für die Professionalisierung der Frühen Bildung wird dieses Ausbildungsmodell nur dann sein, wenn es nicht nur auf Erfahrungswissen setzt, sondern Möglichkeiten eröffnet, dieses mit Mentorinnen und Mentoren auch zu reflektieren. Dafür müssen Ressourcen für die Ausbildung auch im Arbeitsfeld geschaffen werden.

## 5 Steuerung im Ausbildungssystem

Die Zuständigkeit für die Fachschulausbildung für Erzieherinnen und Erzieher liegt bei den einzelnen Ländern. Länderhoheit und Trägerpluralität erschweren jedoch die Steuerungsprozesse. Die Ausbildung ist Teil des Sektors der beruflichen Weiterbildung und damit im Tertiärbereich des Bildungssystems verortet. Dementsprechend wird die Fachschulausbildung ebenso wie der Bachelor-Abschluss auf DQR-Niveau 6 eingestuft. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) haben hier große Bedeutung für länderübergreifende Absprachen. Denn die Berufsqualifikation zur Erzieherin und zum Erzieher zählt zu den reglementierten Berufen in Deutschland. Die staatliche Anerkennung wird für die Berufsgruppe seit 1911 vergeben. Eine einheitliche Abschlussprüfung ist hier dennoch nicht vorgesehen.<sup>32</sup> Erst in jüngster Zeit lassen sich Bewegungen hin zu zentral organisierten Prüfungen verzeichnen. Aktuell gibt es diese in Bayern, Hamburg und Thüringen, in einigen Bundesländern (z. B. Brandenburg, Baden-Württemberg) sind sie in Planung.<sup>33</sup> Diese Entwicklungen dürften mit dem im Jahr 2011 gefassten Beschluss der KMK zusammenhängen, der ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/-akademien<sup>34</sup> und einen daran orientierten Entwurf eines länderü-

28 Kratz/Stadler (Anm. 26).

29 Kratz/Stadler (Anm. 26), S. 65.

30 Kratz/Stadler (Anm. 26), S. 65 f.

31 Kratz/Stadler (Anm. 26), S. 29.

32 Janssen, R., Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitung, München 2011, S. 53 f.

33 WiFF-Länderabfrage 2016.

34 Kultusministerkonferenz (KMK) (Anm. 7), S. 8.

bergreifenden Lehrplans vorgelegt hat.<sup>35</sup> Beide Papiere richten sich an dem breiten Spektrum der unterschiedlichen Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe aus. Die jeweiligen Handlungsanforderungen innerhalb dieser Arbeitsfelder werden durch die Handlungsfelder jedoch nur relativ grob umschrieben. Die generalistischen Grundannahmen verweisen zwar auf den Arbeitstypus der Interaktionsarbeit, dieser wird aber nicht tief genug reflektiert. So wird die Besonderheit der Interaktionsarbeit, die ihre Qualität erst in der Wechselseitigkeit entfaltet, unzureichend beschrieben und die Bedeutung von Analysefähigkeit und Problemlösekompetenz gegenüber einem rein deklarativen Wissen vernachlässigt.<sup>36</sup> Diese mangelnde Spezifik erschwert die Operationalisierbarkeit und wird der Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder sowohl im Hinblick auf Aufgabenbereiche als auch auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams nicht hinreichend gerecht. Unter der Bezeichnung „Staatlich anerkannte/r Erzieherin bzw. Erzieher“ werden damit weiterhin verschiedene Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Qualifikationsprofils gebilligt.

Studien haben in der Vergangenheit auf dieses Dilemma bei der Umsetzung eines breiten Qualifikationsprofils hingewiesen. So sind Unterschiede nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen Fachschulen die Regel.<sup>37</sup> Denn aus zeitökonomischen Gründen zwingt der generalistische Ansatz, der sich hier über Arbeitsfelder definiert, zur Schwerpunktsetzung.<sup>38</sup> Weitere Befunde zeigen, dass mehr als drei Viertel der Fachschulen primär auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten<sup>39</sup> und dass 70 % der fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen einmünden.<sup>40</sup> Trotz der Expansion der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und deren Ausdifferenzierung setzen die Fachschulen weiterhin auf ein offenes Curriculum. Dabei zeichnet sich bereits in der Praxis ab, dass Fachschulausbildungen auf unterschiedliche Schwerpunktbereiche bezogen werden. Eine differenzierte Handhabung würde es hier ermöglichen, eine Ausbildung für unterschiedliche Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe anzubieten und damit die einzelnen Qualifikationsprofile zu schärfen.

Mit der zunehmenden Pluralität der Organisationsformen in der Ausbildungslandschaft ist auch eine Öffnung der Zugangsvoraussetzungen verbunden. Erst im letzten Jahrzehnt hat sich die Berufsfachschule für Kinderpflege und Sozialassistenten als „Zubringer“ zur Fachschulausbildung etabliert<sup>41</sup> und konnte damit die Kritik der „unechten Fachschule“ abwehren.<sup>42</sup> Die aktuellen Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft wirken dieser Entwicklung entgegen. Mit der Orientierung an neuen Zielgruppen geht eine Erweiterung der Zugangsvoraussetzungen einher. Diese verfügen häufiger über einen Berufsabschluss in einem anderen als dem sozialpädagogischen Be-

---

35 Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher, Entwurf Stand 01.07.2012. Online: <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>

36 Baethge/Baethge-Kinsky (Anm. 2), S. 38.

37 Janssen (Anm. 32), S. 44.

38 Janssen (Anm. 32), S. 44.

39 Leygraf, J., Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten, München 2012, S. 22.

40 Fuchs-Rechlin, K./Züchner, I., Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen, München, im Erscheinen.

41 Janssen, R., Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen, München 2011, S. 19.

42 Rauschenbach, T./Beher, K./Knauer, D., Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Weinheim 1995, S. 142.

reich, d. h., diese Zielgruppe mündet in die Fachschule ein, ohne eine sozialpädagogische Berufsfachschule besucht zu haben.

Die neuen Organisationsformen der Ausbildung implizieren auch Konsequenzen auf der didaktischen Ebene. Bisher orientieren sich die Ausbildungsformate, die sich stärker dem Lernort Praxis öffnen (z. B. berufsbegleitende Teilzeit-Ausbildung, praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung), an den gleichen Rahmencurricula wie die klassische Vollzeit-Ausbildung.<sup>43</sup> Die Bedeutung des Lernorts Praxis für eine erfolgreiche Ausbildung wird im KMK-Beschluss von 2011 explizit hervorgehoben, dennoch war es keine Selbstverständlichkeit, bei der Umsetzung der Curricula auf Länderebene die oberen Landesjugendbehörden zu beteiligen. Das Zusammenwirken der Lernorte Fachschule und Praxis muss neu durchdacht werden, dies wird insbesondere in Bezug auf die berufsbegleitende Teilzeit-Ausbildung und die praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung offensichtlich, die eine Anstellung im Arbeitsfeld von Anfang an vorsehen. Denn diese Ausbildungsformate setzen vor allem auf das Erfahrungslernen und die Unterstützung der Ausbildung seitens der Praxis. Die Verortung der Ausbildung im Schulberufssystem hat seit den 1970er Jahren zu einer Trennung zwischen Schule und Praxis geführt. Eine Ausbildung für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe ist bei diesen Ausbildungsformaten kaum einlösbar, da die Bezahlung fix an eine Praxisstelle und damit an ein Arbeitsfeld gekoppelt ist. Daher müssen für eine gute Ausbildung gezielt die Ressourcen im Arbeitsfeld (Ausbildung von Mentoren, Freistellung, finanzielle Entlohnung etc.) ausgehandelt und geschaffen werden. Konkret geht es darum, „nachhaltig Rahmenvereinbarungen anzupassen und mit dem Lernort Praxis über die Kooperationsvereinbarungen hinaus an den Ausbildungscurricula zu arbeiten“.<sup>44</sup>

Weitere Herausforderungen bestehen mit Blick auf die Lehrkräfte, die an Fachschulen für Sozialpädagogik unterrichten. Forschungsergebnisse zeigen, dass bundesweit nur knapp 25 % der an den Fachschulen für Sozialpädagogik tätigen Lehrkräfte das Studienfach Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik absolviert haben.<sup>45</sup> Dies liegt nicht zuletzt daran, dass nur sechs universitäre Standorte (Bamberg, Dortmund, Dresden, Lüneburg, Rostock (in Kooperation mit der HS Neubrandenburg), Tübingen) ein Lehramtsstudium dieser Fachrichtung anbieten.<sup>46</sup>

## 7 Diskussion

Die enorme Expansion der Frühen Bildung und die damit verbundenen hohen Erwartungen an dieses Arbeitsfeld verschärfen die gegenwärtige Steuerungsproblematik im Ausbildungssystem. Dabei treiben der Modernisierungsbedarf in der Ausbildung und der Personalmangel die Dynamik weiter voran. Beide Faktoren verweisen auf systemimmanente Herausforderungen. Als klassische Strukturfaktoren der Fachschulausbildung für Erzieherinnen und Erzieher wurden herausgestellt:

43 König, A., Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 31, 2016, S. 1–17, S. 9.

44 König (Anm. 43), S. 13.

45 Kleeberger, F./Stadler, K., Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik, München 2011, S. 15.

46 Gängler, H., Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik, in: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.), Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld 2010, S. 567–575, S. 568.

die starke Geschlechtersegregation, die vollzeitschulische Ausbildung und die Beteiligung privater Träger an der Ausbildung. Diese Strukturfaktoren markieren sowohl Wandel als auch Kontinuität. Unter diesem Fokus wird deutlich, dass sich die neuen Ausbildungsmodelle von der klassischen Organisation in vollzeitschulischer Form unterscheiden. Dabei stoßen die sogenannten praxisintegrierten bzw. -optimierten und die beruflichen Teilzeitausbildungen auf besondere Herausforderungen. Aufgrund der Orientierung am Schulberufssystem ist das Arbeitsfeld bei der klassischen vollzeitschulischen Ausbildung traditionell kein integrierter Bestandteil der Ausbildungsorganisation. Diese Diskrepanz wird seit Jahrzehnten zu Recht bemängelt.<sup>47</sup> Bisher knüpfen die neuen Organisationsformate der Ausbildung an diese systemimmanenten Strukturen an, ohne sie hinreichend zu reflektieren und Veränderungen einzuleiten. Diese Ausbildungsmodelle werden aber in qualitativer Hinsicht erst dann eine Wirkkraft entfalten, wenn strukturelle Voraussetzungen hergestellt werden (u. a. Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren, finanzielle und zeitliche Ressourcen im Arbeitsfeld), die das Zusammenwirken der Lernorte Schule und Praxis zur Selbstverständlichkeit machen. Dann werden auch die hohen Erwartungen eingelöst, die heute an das Praxisfeld bei der Begleitung von Quereinsteigenden gestellt werden.

Die Verantwortung, die Politik und Gesellschaft für den Sektor der Frühen Bildung tragen, verlangt nach einer Modernisierung der Ausbildung. Auch die Einordnung der Fachschulausbildung auf DQR-Niveau 6 fordert Konsequenzen. Soziologisch wird das Arbeitsfeld dem Typus der Interaktionsarbeit zugeordnet.<sup>48</sup> Fachkräfte entfalten darin die Qualität ihrer Arbeit mit dem Gegenüber. Es besteht die Herausforderung, diese Leistung deutlicher zu konturieren. Dazu sind die Qualitäten nicht nur auf Sozial- und Selbstkompetenzen zu beschränken, sondern es ist hervorzuheben, dass die Reflexion, die für die unmittelbare Interaktionsarbeit eine Notwendigkeit darstellt, auf Wissen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen aufbaut. Nur so können Routinen und Praktiken hinreichend durchdrungen und reflektiert werden. Der Wert der unmittelbaren Interaktionsarbeit wird in diesem Bereich erst dann anerkannt sein, wenn sich auch die Pädagoginnen und Pädagogen zu einer Berufs- bzw. Professionsethik bzw. einer Richtschnur (Rechten und Normen) für ihr berufliches Verhalten verpflichten.

Die Ausweitung des gesamten tertiären Sektors stellt die Ausbildung in diesem Bereich vor große Herausforderungen. Länderhoheit und Trägerpluralität führen in der frühen Bildung zu Unübersichtlichkeit und Intransparenz im Ausbildungssystem. Dies erschwert Abstimmungsprozesse und die Steuerung im System. Neben der KMK bedarf es etablierter Orte, um diese Entwicklung auf Länderebene mit den Steuerverantwortlichen zu diskutieren. Das BMBF-Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) bietet im Rahmen seiner Gremienarbeit mit der „Offene Länderübergreifende Arbeitsgruppe“ (OLA) derzeit solche Freiräume für Kultur- und Sozialministerien. Auch Monitoringverfahren, wie das Fachkräftebarometer Frühe Bildung<sup>49</sup> (fachkraeftebarometer.de), leisten einen Beitrag, um Transparenz hinsichtlich Personal, Arbeitsmarkt und Ausbildung in diesem expandierenden Arbeitsfeld herzustellen. Um das Feld in Zukunft qualitativ auszubauen, sind dialogische Aushandlungsebenen zwischen den Ländern und Anstellungsträgern sowie Übersichtswissen über die wachsende Pluralität unerlässlich. Professionalisie-

47 Ebert, S., Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte, München 2014, S. 70–77, S. 70.

48 Baethge/Baethge-Kinsky (Anm. 2), S. 34.

49 Autorengruppe Fachkräftebarometer (Anm. 3).

rungswege sind in diesem Arbeitsfeld durchlässig zu gestalten, um „biographische Sackgassen“<sup>50</sup>, welche Aufstieg und Weiterentwicklung verwehren, zu vermeiden.

*Verf.: Prof. Dr. Anke König, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: koenig@dji.de*

*Joanna Kratz, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: kratz@dji.de*

*Katharina Stadler, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München, E-Mail: stadler@dji.de*

---

50 Rabe-Kleberg, U., Öffentliche Kindererziehung. Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.), Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen 200, S. 94–109, S. 94