

Schmidt, Thilo

Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 713-730

urn:nbn:de:0111-opus-47778

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie

Andreas Krapp

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.
Einführung in den Thementeil 603

Tina Hascher

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen 610

Andreas Krapp

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.
Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden
und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen 626

Doris Lewalter

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung
der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen 642

Jürgen Seifried/Detlef Sembill

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung 656

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.
Zur Normalität der Erziehungswissenschaft 673

Margret Kraul/Walburga Hoff

Professionalität, Generation und Geschlecht.
Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung	731
 <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick	734
 <i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte	738
 <i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	746

Thilo Schmidt

Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen

Zusammenfassung: Der Beitrag gibt einen Überblick über grundlegende Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen in Deutschland. Ein Fokus richtet sich dabei auf zentrale Kritikpunkte an der bisherigen Ausbildung. Sie betreffen den formalen Status der Ausbildungsstätten, die Qualifikation der dort beschäftigten Lehrkräfte und das Niveau der Ausbildung. Darüber hinaus werden Reformbemühungen der letzten Jahre und der jüngsten Zeit vorgestellt und erläutert.

1. Einleitung

Die Ausbildung von Erzieherinnen¹ befindet sich gegenwärtig in einer Umbruchphase, die alle einschlägigen Reformbemühungen seit den 1960er- und 1970er-Jahren in den Schatten stellt. Angestoßen wurde sie durch internationale Vergleichsstudien, getragen wird sie durch die gegenwärtige Bildungsdiskussion und forciert wird sie durch die Umstellung des Hochschulsystems auf Bachelor- und Master-Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses. Ohne dem Anspruch gerecht werden zu wollen, Lösungswege aus dem zunehmend unübersichtlicher werdenden Gestrüpp an Reformbemühungen aufzuzeigen, soll der vorliegende Beitrag einen knappen Überblick über grundlegende Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen geben. Der Text ist in fünf Abschnitte untergliedert. Nach der Einleitung werden im zweiten Abschnitt Entwicklungslinien seit den 1960er-Jahren nachgezeichnet. Der dritte Abschnitt behandelt zentrale Kritikpunkte an der bisherigen Erzieherinnenausbildung. Der vierte Abschnitt skizziert gegenwärtige Reformbemühungen, und im fünften Abschnitt wird ein Ausblick auf voraussichtliche Entwicklungen in naher Zukunft gegeben.

2. Entwicklungen seit den 1960er-Jahren

Eine umfassende Reformdiskussion über Ausbildungen im frühpädagogischen Bereich wurde in Westdeutschland bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren geführt, allerdings unter anderen Vorzeichen als heute. Zwar bildete die Umgestaltung bestehender Ausbildungsprofile im Sinne einer Professionalisierung des Berufsfeldes auch damals einen Kernbestandteil der Reformdiskussion, jedoch wurde nicht der Weg einer stärkeren

1 Aufgrund des quantitativen Übergewichts von Frauen in der Ausbildung und im Berufsfeld wird im Text für (angehende) Erzieherinnen und Erzieher die weibliche Schreibweise verwendet. Ansonsten werden neutrale Schreibweisen oder die männliche Schreibweise verwendet. In allen Fällen sind beide Geschlechter gleichermaßen gemeint.

Spezialisierung eingeschlagen, wie er sich gegenwärtig ankündigt, sondern im Gegenteil die Zusammenlegung spezialisierter Ausbildungen zu einer gemeinsamen Ausbildung angestrebt. Die in den 1960er-Jahren bestehende Trennung der Ausbildungen für die Arbeitsfelder Kindergarten, Hort, Heim und außerschulische Jugendarbeit (vgl. Amthor 2003, S. 422ff.) wurde in Fachkreisen als unangemessene Zersplitterung empfunden. Eine Vereinigung dieser Ausbildungen schien auf Grund zahlreicher Gemeinsamkeiten im Aufgabenspektrum der Arbeitsfelder sinnvoll und notwendig (Derschau 1976, S. 127). Als Erstes vollzog 1961 die Freie und Hansestadt Hamburg die Fusion der Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenausbildung mit der Ausbildung für Jugend- und Heimerziehung. Sie setzte so den Grundstein für die Etablierung der Erzieherin als einer neuen Berufsgruppe, die dem Anspruch nach für ein breites Spektrum sozialpädagogischer Arbeitsfelder qualifiziert sein sollte. Nachdem in den Folgejahren verschiedene Bundesländer nachzogen, beschloss die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 1967 eine „Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten“, welche als formale Grundlage für eine umfassende Neuordnung der Ausbildungsstruktur sozialpädagogischer Berufe diente. Festgeschrieben wurde in dieser Vereinbarung u.a. eine bundesweit einheitliche dreijährige Ausbildung für angehende Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik. Obwohl viele Schulen ihr bisheriges Ausbildungsfeld als Schwerpunkt fortführten, wurden die spezialisierten Ausbildungen für die Berufsfelder der Vorschul-, Hort- und Heimerziehung infolge des KMK-Beschlusses sukzessive aufgegeben. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, setzte sich die Bezeichnung „Fachschule für Sozialpädagogik“ als einheitliche Bezeichnung für die Ausbildungsstätten der neuen Berufsgruppe der „Staatlich anerkannten Erzieherin“ durch. Auch die Grundstruktur der Ausbildung wurde bundesweit vereinheitlicht. Die dreijährige Ausbildung untergliederte sich in eine zweijährige, überwiegend theoretisch ausgerichtete Lernphase in den Fachschulen und eine daran anschließende, praktische Phase im sozialpädagogischen Berufsfeld (Berufspraktikum). Nach den KMK-Richtlinien galten der mittlere Schulabschluss und ein Mindestalter von 17 Jahren als allgemeine Zulassungsvoraussetzungen für die Aufnahme an eine Fachschule für Sozialpädagogik. Darüber hinaus war eine mindestens einjährige praktische Tätigkeit vorgesehen (Vorpraktikum). Etliche Bundesländer behielten sich weitere, teilweise deutlich differierende Zugangskriterien vor.

Abgesehen von der rahmenrechtlichen Fixierung der neuen Erzieherinnenausbildung brachte der KMK-Beschluss von 1967 eine weitere, entscheidende Veränderung innerhalb des sozialpädagogischen Ausbildungsgefüges mit sich: Er differenzierte zwischen der dreijährigen Erzieherinnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik und einem vierjährigen sozialpädagogischen Studium an Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik. Beide Ausbildungswege sollten grundständig eingerichtet werden und zu unterschiedlichen, voneinander unabhängigen sozialpädagogischen Berufsprofilen führen. Diese Festlegung erwies sich im Nachhinein als äußerst prekär für die beruflichen Aufstiegsperspektiven von 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, ent-

fiel diese Option mit der Etablierung der beiden neuen, voneinander getrennten Qualifikationswege. Zwar konnten sich Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Erzieherinnen übergangsweise über verkürzte Zugangswege zur Staatlich anerkannten Sozialpädagogin weiterqualifizieren, jedoch entfiel diese Weiterbildungsoption in den 1970er-Jahren im Zuge der Umwandlung der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik in Fachhochschulen. Der Zugang zum FH-Studium wurde in dieser Zeit an den Nachweis der (Fach-)Hochschulreife gekoppelt. Für Erzieherinnen, die nicht (spätestens) mit dem Fachschulabschluss eine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten – was an zusätzliche Leistungsnachweise gebunden und keinesfalls an jeder Fachschule für Sozialpädagogik möglich war –, reduzierten sich die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten erheblich.

Anfang der Siebzigerjahre kam es infolge der damaligen bildungspolitischen Diskussionen und dem nachhaltigen Ausbau von Kindergartenplätzen zu einer starken Expansion sozialpädagogischer Ausbildungsstätten. Allein zwischen den Schuljahren 1970/71 und 1974/75 stieg ihre Anzahl um 59% von 184 auf 292 (vgl. Amthor 2003, S. 438ff.). Die Bezeichnung der Schulen variiert seit dieser Zeit abhängig vom Bundesland. In Bayern heißen sie „Fachakademien für Sozialpädagogik“, in Brandenburg und Rheinland-Pfalz „Fachschulen für Sozialwesen“. In den übrigen Bundesländern etablierte sich die Bezeichnung „Fachschulen für Sozialpädagogik“, die im Folgenden einheitlich verwendet wird.²

Einher ging die Expansion der Ausbildungsstätten mit einer deutlichen Verschiebung der Trägerstruktur. Im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen, die sich fast ausschließlich in öffentlicher Trägerschaft befinden, wird die Ausbildung von Erzieherinnen bis heute zu einem beträchtlichen Teil von privaten Fachschulen übernommen. Aufgrund der historisch engen Verknüpfung mit sozialen Tätigkeitsfeldern und Berufen handelt es sich dabei vor allem um Fachschulen in evangelischer und katholischer Trägerschaft.

Wie aus der folgenden Tabelle zu ersehen ist, kehrte sich das Mehrheitsverhältnis zwischen öffentlichen und privaten Trägern Anfang der Siebzigerjahre im Zuge des massiven Ausbaus staatlicher und kommunaler Ausbildungsstätten zugunsten der öffentlichen Träger um. Seit 1992 ist es mit rund 60% (öffentlich) zu 40% (privat) nahezu stabil. Zwischen den alten und neuen Bundesländern bestehen allerdings deutliche Unterschiede. In den alten Ländern befinden sich gegenwärtig 41% von insgesamt 333 Fachschulen für Sozialpädagogik in privater Trägerschaft, in den neuen Ländern lediglich 31% von insgesamt 52 (eigene Berechnung nach Auskunft der Kultusministerien der Länder u. KURS; Stand: 2005). Auch im Nord-Süd-Vergleich sind deutliche Unterschiede in der Trägerstruktur auszumachen. Während die Ausbildungsstätten in Norddeutschland verstärkt größeren, öffentlichen Berufsschulzentren angeschlossen wurden, existieren im Süden, vor allem in Bayern, viele eigenständige Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik, die überwiegend von konfessionellen Trägern getragen

2 Bei Angaben, die sich ausschließlich auf ein Bundesland beziehen, wird die im jeweiligen Bundesland gebräuchliche Bezeichnung verwendet.

werden. Gegenwärtig befinden sich knapp drei Viertel aller bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik in kirchlicher Trägerschaft (eigene Berechnung nach Auskunft des Bayerischen Kultusministeriums).

Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft in Deutschland*		
Jahr	Träger	
	öffentliche	private
1967	35%	65%
1971	39%	61%
1974	54%	46%
1992	59%	41%
1994	61%	39%
2000	60%	40%
2005	60%	40%

* bis 1974 Westdeutschland, ab 1992 Gesamtdeutschland
 Quellen: Derschau 1976, S. 136 u. 221 (Angaben bis 1974); Rauschenbach 1996, S. 291 (Angaben von 1992/94); Derschau u.a. 2000, S. 27 (Angaben von 2000); Kultusministerien der Länder u. KURS 2005 (Angaben von 2005)

Die historisch gewachsene Trägervielfalt, die regionalen Disparitäten in der Organisationsstruktur der Fachschulen und weitere Differenzen in der Bildungspolitik der Länder führen zu einer sehr heterogenen Ausbildungslandschaft. Angehende Erzieherinnen werden je nach Bundesland, Träger und Region mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungszeiten, Inhalten und Ausbildungsstrukturen konfrontiert.

3. Kritik an der bisherigen Erzieherinnenausbildung

Die Reformdiskussion um die Ausbildung von Erzieherinnen förderte in den letzten Jahren und Jahrzehnten zahlreiche Kritiken zu Tage. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden zentrale Kritikpunkte an der bisherigen Erzieherinnenausbildung übersichtsartig dargelegt. Sie werden drei Blöcken zugeordnet: *unklarer Status der Fachschulen für Sozialpädagogik*, *unzureichende Qualifikation der Lehrkräfte* und *unzureichendes Niveau der Ausbildung*.

3.1 Unklarer Status der Fachschulen für Sozialpädagogik

Ausgehend von der Grundstruktur fachschulischer Ausbildungen in Deutschland, die, aufbauend auf einer beruflichen Erstausbildung, zu vertiefender beruflicher Bildung führen sollen, müssten die Fachschulen für Sozialpädagogik dem postsekundären Sektor des Bildungssystems angehören. Vergleichbar den Ausbildungen zum Meister und Techniker, die z.T. auch an Fachschulen angesiedelt sind, bereitete die Fachschule für

Sozialpädagogik somit über eine berufliche *Weiterbildung* auf die Übernahme von Führungsaufgaben vor (vgl. KMK 2002, S. 2). Faktisch erwies sich die Fachschule für Sozialpädagogik in den letzten Jahrzehnten jedoch eher als Stätte beruflicher *Erstausbildung*. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen³ dieses Schultyps absolvierte nach Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses zunächst ein bis zu zweijähriges Vorpraktikum, um anschließend an der Fachschule aufgenommen zu werden. Erst mit Beginn der zweijährigen schulischen Phase kamen diese Schülerinnen in intensiveren Kontakt mit berufsrelevanten theoretischen Fachinhalten. Eine berufliche *Erstausbildung*, etwa zur staatlich geprüften Kinderpflegerin, hatten zuvor nur wenige absolviert. Auch die formale Struktur der Ausbildung deutete eher auf eine berufliche *Erstausbildung* der Sekundarstufe II hin als auf eine vertiefende berufliche *Weiterbildung*. Der Unterricht fand weitgehend im Klassenverband statt, die Klassen waren nach Jahrgängen geordnet, die Inhalte waren in Unterrichtsfächer unterteilt, und der weitaus größte Teil der schulischen Ausbildung bestand aus vorgegebenem Pflichtunterricht, lediglich ein kleiner Teil blieb für Wahloptionen. Die Lehrpläne umfassten berufsbezogene Unterrichtsfächer, z.B. Pädagogik, Psychologie, Praxis- und Methodenlehre, Soziologie, Sozialkunde und Rechtskunde sowie eher allgemeinbildende Unterrichtsfächer, z.B. Deutsch, Religion/Ethik, Politik und Fremdsprachen (vgl. Derschau/Ledig/Dittrich 2000, S. 27ff.). Die Vermittlung von Leitungskompetenzen, darunter die Vermittlung von Kompetenzen zur Anleitung von Vor- und Berufspraktikantinnen, fand in den Lehrplänen kaum Berücksichtigung, obwohl dies einer beruflichen *Weiterbildung* auf Fachschulebene angemessen gewesen wäre. Angehende Erzieherinnen wurden zwar zu Fachkräften ausgebildet, die in einem breiten Spektrum an Arbeitsfeldern selbstständig und eigenverantwortlich beruflich tätig sein konnten (und können), sie wurden jedoch nicht dazu ausgebildet, Führungsaufgaben zu übernehmen, wie es Ausbildungen auf Fachschulebene üblicherweise vorsehen.

Sowohl die Zugangsregelungen, die eine berufliche *Erstausbildung* im sozialpädagogischen oder -pflegerischen Bereich nicht verbindlich vorsahen, als auch der schulische Charakter der Ausbildung mit hohen allgemeinbildenden Anteilen ließen in Fachkreisen schon früh Zweifel darüber aufkommen, ob die Fachschulen für Sozialpädagogik tatsächlich dem postsekundären Ausbildungssektor zuzuordnen seien (vgl. z.B. Rauschenbach/Behr/Knauer 1996, S. 278; Behr/Rauschenbach 2001, S. 1122; Dippelhofer-Stiem 2001, S. 9f.).⁴ Unter dem Druck steigender Anforderungen im Arbeitsfeld von Kindertageseinrichtungen wird dieser ungeklärte Status in Fachkreisen als problematisch bewertet (z.B. Behr/Rauschenbach 2001, S. 1124; BMFSFJ 2003, S. 156ff.).

- 3 In wenigen Bundesländern ist die Bezeichnung „Studierende“ üblich. Aus praktischen Gründen wird im Text jedoch ausschließlich die weiter verbreitete Bezeichnung „Schülerinnen“ verwendet.
- 4 Der unklare Status bereitet auch bei internationalen Klassifikationen Probleme, wobei die Fachschulen für Sozialpädagogik gelegentlich zu hoch klassifiziert werden. In manchen Publikationen werden sie dem postsekundären Bereich zugeordnet (ISCED 4), in anderen dem nicht-universitären Tertiärbereich (ISCED 5B).

In den letzten Jahren bemühen sich die Ausbildungsstätten vor allem über veränderte Zugangsregelungen dem Image von „unechten“ Fachschulen entgegenzutreten. Im Bundesland Bayern, das hier exemplarisch herangezogen werden soll, wurde das zweijährige Vorpraktikum zum Schuljahr 2001/02 durch ein zweijähriges „Sozialpädagogisches Seminar“ ersetzt. Dieses besteht sowohl aus längeren Praxisphasen in sozialpädagogischen Einrichtungen als auch aus Unterrichtseinheiten an einer Fachakademie für Sozialpädagogik. Der Zugang zum Sozialpädagogischen Seminar ist an den Nachweis des mittleren Bildungsabschlusses gebunden. Beendet wird das Seminar mit einer Prüfung zur „Staatlich geprüften Kinderpflegerin“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001). Diese Form der Ausbildung stellt ein Novum innerhalb der Ausbildungsstruktur sozialpädagogischer Berufe in Deutschland dar. Bisher wurden berufliche Erstausbildungen im sozialpädagogischen Bereich, im Gegensatz etwa zum medizinisch-pflegerischen Bereich, ausschließlich in schulischer Form angeboten, ergänzt durch kürzere Praktika. Eine duale Ausbildungsstruktur, die den Lernort Schule und den Lernort Praxis als gleichberechtigte Partner einer beruflichen Erstausbildung festschreibt, existierte nicht. Mit der Einrichtung des Sozialpädagogischen Seminars wurde die Ausbildungsstruktur für sozialpädagogische Berufe zumindest teilweise „dualisiert“. Der Lernort Praxis – bei der Ausbildung zur Kinderpflegerin handelt es sich überwiegend um Kindertageseinrichtungen – erfährt hierdurch eine deutliche Aufwertung. Die Praxiseinrichtungen werden erstmals zu Ausbildungsstätten, nicht zu bloßen Praktikumsstellen. Der Betreuung von Teilnehmerinnen des Sozialpädagogischen Seminars durch im Beruf stehende Erzieherinnen kommt damit eine höhere formale Verbindlichkeit zu. Inwieweit die Träger von Praxiseinrichtungen indessen bereit sind, Arbeitszeitregelungen vorzunehmen, die es Erzieherinnen ermöglichen, eine angemessene Betreuung der Seminarteilnehmerinnen zu gewährleisten, ist eine andere Frage. Darüber hinaus kann von einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen den Fachschulen und den Praxiseinrichtungen nicht ausgegangen werden. Das asymmetrische Verhältnis bleibt allein schon auf Grund des unterschiedlichen Bildungshintergrundes der „Ausbilder“ in beiden Lernorten bestehen.

Ob die Erzieherinnenausbildung durch die Einführung des Sozialpädagogischen Seminars oder vergleichbarer Ausbildungswege qualitativ verbessert werden kann und ob damit ein Statusgewinn für die Fachschule für Sozialpädagogik verbunden sein wird, bleibt abzuwarten. Unklar ist darüber hinaus, inwieweit die Anrechnung von Vorqualifikationen auf das Sozialpädagogische Seminar (z.B. Allgemeine Hochschulreife, nicht-einschlägige berufliche Erstausbildung, einschlägige Tätigkeit von mehreren Jahren) mit der durch das Seminar umstrukturierten Erzieherinnenausbildung insgesamt kompatibel ist (vgl. Langenmayr 2002, S. 146).

3.2 Unzureichende Qualifikation der Lehrkräfte

Die Frage nach der Qualifikation der Lehrkräfte begleitet die Fachschulen für Sozialpädagogik seit ihrer Gründung. Damals bestanden die Kollegien noch vorwiegend aus

„Praktikern“, die nach mehrjähriger, häufig leitender beruflicher Tätigkeit in Kindergärten, Horten oder in der Jugend- und Heimerziehung in die Lehrtätigkeit überwechselten. Die meisten von ihnen hatten den beruflichen Aufstieg zur Lehrkraft über die Weiterqualifikation zum Jugendleiter vollzogen (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1996, S. 327ff.). Damit waren sie als praxiserfahrene Fachkräfte mit vertiefter beruflicher Bildung ausgewiesen, hatten im Rahmen ihrer Ausbildung aber keine schulpädagogischen und fachdidaktischen Wissensbestände erworben, die für eine Lehrtätigkeit an Fachschulen qualifizierte. Zudem waren sie zum Unterrichten von theoretischen Fächern wie Psychologie, Soziologie und Rechtskunde nicht hinreichend ausgebildet.

Im Zuge der Fachschulexpansion der 1970er-Jahre fanden verstärkt universitär ausgebildete Pädagogen, Psychologen, Theologen und Soziologen Anstellung an den Fachschulen für Sozialpädagogik und ersetzten mehr und mehr die Praktiker. Diese Akademiker verfügten zwar über eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung in ihren Fachdisziplinen, waren aber mangels einschlägiger berufspraktischer Erfahrungen nur bedingt in der Lage, sozialpädagogische Inhalte in angemessener Form zu vermitteln. Anders formuliert: Sie bildeten zwar Erzieherinnen aus, hatten aber – von Ausnahmen abgesehen – nie in Arbeitsfeldern von Erzieherinnen gearbeitet. Ihr berufsbezogenes Wissen fußte damit nahezu vollständig auf theoretischen Kenntnissen, nicht jedoch auf praktischen Erfahrungen. Über schulpädagogische und fachdidaktische Wissensbestände verfügten sie ebenfalls nicht oder nur unzureichend.

Um dem Mangel an hinreichend qualifiziertem Lehrpersonal zu begegnen, wurden seit den 1970er-Jahren spezielle Lehramtsstudiengänge mit beruflicher Fachrichtung Sozialpädagogik eingerichtet. Diese Studiengänge bereiten angehende Lehrkräfte auf eine Unterrichtstätigkeit an Fachschulen für Sozialpädagogik und verwandten Schultypen vor (vgl. Cloos/Hoffmann 2001; Schmidt 2003). Trotz zunehmender Verbreitung dieser Lehrkräfte muss davon ausgegangen werden, dass das Qualifikationsproblem in den Lehrerkollegien der Fachschulen für Sozialpädagogik bis heute nicht gelöst werden konnte.⁵ Ein wesentlicher Grund hierfür ist die geringe Anzahl der Lehramtsstudierenden und -absolventen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Mit insgesamt 952 eingeschriebenen Studierenden, die an fünf Universitäten ausgebildet werden (Stand: Wintersemester 2003/04; Bader/Schröder 2004, S. 104), handelt es sich um eine vergleichsweise kleine Lehramtsrichtung. In ganz Deutschland schließen jährlich nur rund 80 Absolventen das Studium mit der Zweiten Staatsprüfung ab. Diese Anzahl reicht nicht aus, um den bundesweiten Bedarf an Lehrkräften im sozialpädagogisch Bereich zu decken (vgl. Schmidt 2004). Je nach Bundesland und Trägerschaft bestehen in dessen erhebliche Unterschiede. Die Bundesländer Bayern, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, die jeweils einen Lehramtsstudiengang der berufli-

5 Aktuelle Daten sind nicht verfügbar. Die letzte größere Datenerhebung über das Lehrpersonal an Fachschulen für Sozialpädagogik wurde in den Jahren 1991/92 von Rauschenbach/Beher/Knauer (1996, S. 327ff.) durchgeführt. Die Erhebung liegt zu weit zurück, um den gegenwärtigen Qualifikationsstand des Lehrpersonals widerspiegeln zu können.

chen Fachrichtung Sozialpädagogik eingerichtet haben,⁶ können in sehr viel höherem Maß als die übrigen Bundesländer auf entsprechende Absolventen zurückgreifen.

Darüber hinaus sind Lehrkräfte der Fachrichtung Sozialpädagogik an staatlichen Fachschulen häufiger zu finden als an privaten Fachschulen. Nach informellen Angaben ziehen viele dieser Lehrkräfte einen gesicherten Beamtenstatus an einer staatlichen Fachschule dem vergleichsweise unsicheren Angestelltenstatus an einer privaten Fachschule vor. Daher sind besonders Fachschulen in privater Trägerschaft auch auf anderweitig qualifiziertes Lehrpersonal angewiesen. Ihre Lehrkräfte weisen häufig sehr unterschiedliche Qualifikationen auf, was grundsätzlich kein Nachteil sein muss, sofern bei der Einstellung hohe Qualitätskriterien angelegt werden (können). Unter der Voraussetzung, dass geeignete Bewerber vorhanden sind, kann eine flexible Rekrutierung der Lehrkräfte über Auswahlentscheidungen vor Ort, wie sie an Fachschulen in privater Trägerschaft üblich ist, zudem wesentlich passgenauere Stellenbesetzungen ermöglichen, als staatliche Zuordnungsverfahren über Staatsprüfungsnoten.

Bundeseinheitliche Standards für die Qualifikation von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik existieren bisher jedoch nicht. Folglich ist davon auszugehen, dass auch heute noch ein erheblicher Teil der Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik nicht ausreichend qualifiziert ist, um Erzieherinnen auszubilden.

3.3 *Unzureichendes Niveau der Ausbildung*

Seit den 1990er-Jahren häufen sich im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Ausbildung von Erzieherinnen kritische Stimmen gegenüber dem Ausbildungsniveau an Fachschulen für Sozialpädagogik. Die Kritik richtet sich dabei sowohl auf strukturell-organisatorische als auch auf methodisch-didaktische und inhaltliche Aspekte der Ausbildung (vgl. Fthenakis 2002, S. 16).

Auf strukturell-organisatorischer Ebene wird den Ausbildungsstätten u.a. vorgeworfen, die Inhalte zu stark in einzelne Unterrichtsfächer aufzusplitten und den Schülerinnen durch die Einteilung in Jahrgänge und Klassen mit festem Stundenplan zu wenig Freiraum für eigene Schwerpunktsetzungen zu gewähren (Engelhardt/Ernst 1992 426ff.; Rauschenbach/Behr/Knauer 1996, S. 275ff.). Die Ausbildung sei dadurch zu verschult organisiert, was eine ganzheitliche Sicht des Erziehungsgeschehens und die Herausbildung umfassender Handlungskompetenzen für das Praxisfeld bei den Schülerinnen erschwere (Behr/Rauschenbach 2001, S. 1120; Zimmer 2001, S.12ff.). Zudem behindere die breite regionale Streuung sehr kleiner Ausbildungsstätten den Kommunikationsprozess und den Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte untereinander erheblich und leiste so einer Provinzialisierung der Ausbildung Vorschub (Engelhardt/Ernst 1992, S. 427).

Ein weiterer strukturell-organisatorischer Kritikpunkt bezieht sich auf die an Fachschulen für Sozialpädagogik bestehende Hierarchie zwischen Theorie- und Praxisfä-

6 Der Bremer Studiengang wird eingestellt und nimmt seit Wintersemester 2003/04 keine Studienanfänger mehr auf.

chern. Stärker theoriebezogene Fächer wie *Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik, Recht und Organisation* sowie *Sozialkunde/Soziologie* werden typischerweise von Lehrkräften mit universitärem Abschluss unterrichtet und bei der Notengebung stärker gewichtet. Praxisbezogenere Unterrichtsfächer wie *Praxis- und Methodenlehre mit Gesprächsführung, Kunst- und Werkerziehung* sowie *Musik- und Bewegungserziehung* werden dagegen typischerweise von Lehrkräften mit Fachhochschulabschluss unterrichtet.⁷ Diesen Fächern kommt bei der Notengebung geringeres Gewicht zu. Die beiden Lehrertypen werden zudem unterschiedlich vergütet: „Theorielehrer“ erhalten höhere, „Praxislehrer“ niedrigere Bezüge. Nach Krüger (1983, S. 347ff.) fördere diese Statushierarchie des Unterrichts und der Lehrerschaft bei den Schülerinnen einen Blickwinkel zu Tage, der praxisbezogene Inhalte gegenüber theoretisch-akademischen Inhalten grundsätzlich herabsetze. Zudem prallten durch den unterschiedlichen Professionalisierungsgrad der beiden Ebenen zwei voneinander getrennte Lernformen aufeinander, die sich gegenseitig behinderten und blockierten: das Lernen aus Erfahrung, Routine und Bewältigung von Problemen durch alltäglich-praktische Regelungen und das Lernen aus Wissenschaftsdisziplinen mit systematisch-fachlicher Struktur. Beide Bereiche hätten für sich gesehen nichts miteinander zu tun. Den Schülerinnen sei es selbst überlassen, das inhaltlich nicht abgestimmte Lehrangebot zu einem berufsrelevanten Ganzen zusammenzufügen (Krüger/Rabe-Kleberg 1981, S. 139f.).

In methodisch-didaktischer Hinsicht dominiere in der fachschulischen Ausbildung die Vermittlung und das Abprüfen von vordefiniertem Wissen. Aktivierendes Lernen im Sinne selbstständiger Informationsbeschaffung und einer eigenverantwortlichen Erarbeitung von Fragestellungen würde dagegen nur selten praktiziert. Die Vermittlungsmethoden seien damit an tradierten schulpädagogischen Prinzipien und Lernformen orientiert und insgesamt betrachtet nicht erwachsenengerecht (Engelhardt/Ernst 1992, S. 426; Rauschenbach/Beher/Knauer 1996, S. 275ff.; Zimmer 1999, S. 7ff.; Ebert 2003, S. 342). Obwohl Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kreativität in ihren späteren Tätigkeitsfeldern von zentraler Bedeutung seien, würden die Schülerinnen nicht in angemessener Weise dazu angeregt, diese Kompetenzen auszubilden. Schließlich konterkariere die schulische Struktur der Ausbildung den Anspruch einer sozialpädagogisch orientierten Didaktik der Fachschulen. Ein „Widerspruch zwischen ihrer Form und ihrem Selbstverständnis“ werde inszeniert (Engelhardt/Ernst 1992, S. 426).

Nicht weniger Kritik erfährt die Erzieherinnenausbildung bezogen auf ihre inhaltliche Ausgestaltung. Als Schwachstellen werden u.a. ausgemacht: unzureichende Praxisorientierung, unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Förderung von verhaltensauffälligen, behinderten und hochbegabten Kindern, unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und unzureichende Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Elternarbeit. In jüngerer Zeit kritisieren vor allem Erziehungswissenschaftler, aber

7 Die aufgezählten Unterrichtsfächer sind dem aktuellen Lehrplan für Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern entnommen.

auch Praktiker verstärkt, dass Inhalte wie *Early Literacy*, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie geeignete Methoden ihrer Vermittlung in der Ausbildung zu wenig behandelt würden. Stattdessen sei die Ausbildung zu hohen Anteilen mit allgemeinbildenden Inhalten angereichert, die zu stark auf die Schülerinnen selbst, zu wenig aber auf ihre spätere Klientel ausgerichtet seien (vgl. Textor 2004). Diesem Kritikpunkt ähnlich ist der Vorwurf einer zu starken Ausrichtung auf persönlichkeitsbildende Inhalte, die auf Kosten des fachlichen Anspruchs gehe (Engelhardt/Ernst 1992, S. 432). Schließlich wird beanstandet, dass neuere Erkenntnisse aus der frühpädagogischen Forschung in der Ausbildung zu wenig berücksichtigt würden und dass Fachschulen für Sozialpädagogik kaum in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben von Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten eingebunden seien (BMFSFJ 2003, S. 156ff.).

Empirisch untermauert werden die angeführten Kritikpunkte nur selten. Allerdings liegen auch nur wenige empirische Untersuchungen über die Qualität der Erzieherinnenausbildung vor. Qualitativ ausgerichtete Studien der letzten Jahre wurden u.a. von Netz (1998), Cloos (2001) und Kückmann-Metschies (2001) durchgeführt. Sie nähern sich dem Gegenstand bevorzugt über face-to-face-Interviews und/oder Gruppendiskussionen mit Erzieherinnen oder Lehrkräften. Quantitativ ausgerichtete Studien wurden u.a. von Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995), Fthenakis u.a. (1996); Dippelhofer-Stiem (1999) und Frey (1999) durchgeführt. Sie stützen sich forschungsmethodisch überwiegend auf standardisierte postalische Befragungen. Obwohl die meisten dieser Studien in erster Linie sozialisatorische Aspekte von Ausbildung und Beruf fokussieren, geben sie wichtige Hinweise zur Beurteilung der Qualität der Erzieherinnenausbildung.⁸ Um den Rahmen nicht zu sprengen, soll hier lediglich auf ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Dippelhofer-Stiem, Kahle und Nakath (Dippelhofer-Stiem 1999; Kahle/Nakath/Dippelhofer-Stiem 1997) näher eingegangen werden, die forschungsmethodisch besonders differenziert angelegt wurde. In einer ersten von insgesamt drei Erhebungen wurden im Frühsommer 1995 rund 800 angehende Erzieherinnen aus 23 Fachschulen für Sozialpädagogik schriftlich befragt. Die befragten Schülerinnen besuchten evangelische, katholische und öffentliche Fachschulen in Niedersachsen sowie öffentliche Fachschulen in Brandenburg und standen zum Zeitpunkt der Erhebung am Ende ihrer schulischen Ausbildung. Unter anderem sollten sie anhand einer dreistufigen Skala mit vorgegebenen Items einschätzen, wie viel Wert in der Ausbildung der jeweiligen Schule auf bestimmte Anforderungen gelegt werde.

Aspekte wie Selbstreflexion, soziales Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsfähigkeit standen an der Spitze, gefolgt von Theorie-Praxis-Transfer, der Entwicklung eigener Gedanken und Toleranz. Im Mittelfeld lagen der Erwerb von Wissen und Kenntnissen, die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung erzieherischer Arbeit und die Darlegung persönlicher Neigungen. Am Ende der Rangreihe standen der Einbezug eigener Themenschwerpunkte in den Unterricht, das Vortragen von

8 Anzumerken ist, dass Befunde aus der internationalen empirischen Unterrichtsforschung bisher nur unzureichend rezipiert wurden. Hier besteht für die Zukunft noch erheblicher Forschungsbedarf.

Kritik am Unterricht und der Wissenserwerb aus verwandten Sachgebieten (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 80). Hinsichtlich des Ausbildungsniveaus ergaben sich je nach Trägerschaft der Fachschulen bemerkenswerte Unterschiede. Schülerinnen katholischer Fachschulen konstatierten ihren Ausbildungsstätten im Mittel das höchste Anforderungsniveau, die evangelischen und öffentlichen Fachschulen folgten auf den Plätzen zwei und drei. Überfordert fühlten sich die Schülerinnen indessen nicht. Vielmehr bestand ein positiver Zusammenhang zwischen Anforderungsniveau und Bewertung der Ausbildungszufriedenheit. Zu berücksichtigen ist hier indessen die Zusammensetzung der Schülerschaft selbst, die an den katholischen Fachschulen ausgesucht, homogen und zudem kirchlich eingebunden und verortet war (Dippelhofer-Stiem 2001, S. 14).

Danach gefragt, wie gut sie sich auf das Berufsleben vorbereitet fühlten, machten die Schülerinnen ambivalente Angaben. Zwar sahen sie sich in ihrer Persönlichkeit und Urteilsfähigkeit gestärkt und mit umfangreichen fachlichen Kenntnissen ausgestattet, Schwächen konstatierten sie jedoch bezogen auf den Umgang mit verhaltensauffälligen und behinderten Kindern, Kindern mit Migrationshintergrund, Eltern, Vorgesetzten, Behörden und anderen Institutionen sowie bezogen auf planerische Aufgaben (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 85f.).

Insgesamt betrachtet stellten die Schülerinnen ihren Fachschulen durchaus kein schlechtes Zeugnis aus. Positive Stellungnahmen überwogen. Dennoch decken sich die Teilergebnisse der Studie mit einigen zuvor genannten kritischen Positionen. Bemerkenswerterweise werden Kompetenzen wie Selbstreflexionsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsfähigkeit von den Fachschulen offensichtlich als sehr wichtig erachtet. Die Umsetzung dieser Ziele scheint den Schulen jedoch weniger gut zu gelingen. Frey (2003, S. 221f.) kommt in einer Analyse weiterer einschlägiger Studien zu dem Ergebnis, „dass in der Fachschulausbildung viel statisches Wissen (meist in Form von Frontalunterricht) vermittelt wird und nur wenig Zeit und Raum für das Entwickeln und Einüben von sozialen und methodischen Kompetenzen wie Kooperationsvermögen, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit oder Reflexivität bleibt“. Seiner Schlussfolgerung nach müssten die Fachschulen „ihre verschulerten Lehr-Lernformen unbedingt zugunsten von offenen, handlungs- und projektorientierten Methoden abbauen“.

4. Gegenwärtige Reformbemühungen

Seit Ende der 1990er-Jahre sind an vielen Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformbemühungen im Gange, die neue Ausbildungsinhalte, veränderte Lehr-/Lernformen und eine stärkere Ausrichtung auf die Tätigkeitsfelder von Erzieherinnen zum Ziel haben. Einen zentralen Bestandteil dieser Reformbemühungen bildet das Lernfeldkonzept, das in jüngster Zeit Eingang in einschlägige Lehrpläne und Rahmenrichtlinien gefunden hat. Nach dem Konzept werden die Inhalte der Ausbildung in Lernfelder unterteilt, die den berufs- und handlungsorientierten Charakter der Ausbildung betonen sollen. Den Lernfeldern sind Ziele und Inhalte zugeordnet, die deutlich stärker als bis-

her auf berufliche Aufgaben von Erzieherinnen ausgerichtet sind und weniger auf einzelne Fachdisziplinen der Wissenschaft. Strukturell-organisatorisch zielt das Konzept auf eine Auflösung, zumindest aber auf eine Bündelung der Unterrichtsfächer und auf eine Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Methodisch-didaktisch zielt das Konzept auf ein verändertes Rollenverständnis von Schülerinnen und Lehrkräften: Die Schülerinnen sollen stärker als bisher dazu angeregt werden, komplexe Problemstellungen selbstständig und eigenverantwortlich zu lösen, statt bloße Rezipienten des Lernstoffs zu sein, während die Lehrkräfte verstärkt als Lernberater und Moderatoren, weniger aber als Wissensvermittler agieren sollen. Inhaltlich zielt es auf mehr Anwendungsbezug und auf eine Reduzierung von isoliertem und trägem Wissen bei den Schülerinnen (vgl. Ebert 2004; Küls 2005).

Darüber hinaus haben die Fachschulen mittlerweile zahlreiche neue Inhalte in die Ausbildung mit aufgenommen oder gewichten bestimmte Inhalte stärker als früher, z.B. didaktische und methodische Aspekte gezielter Sprach- und mathematisch-naturwissenschaftlicher Förderung, Aspekte interkultureller Erziehung und Aspekte der Beobachtung, Diagnose und Dokumentation von Bildungsprozessen. Dies spiegelt sich auch in aktuellen Lehrplänen und Richtlinien für die Fachschulen für Sozialpädagogik wider (vgl. z.B. die Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien aus Bayern, Hessen und Niedersachsen).

Anderen Kritikpunkten konnten die Ausbildungsstätten, nicht zuletzt auf Grund fehlender Reformbereitschaft auf politischer Ebene, bisher kaum etwas entgegensetzen. Nach wie vor besteht eine große regionale Streuung sehr kleiner Ausbildungsstätten. Auch an der Statushierarchie der Unterrichtsfächer und Lehrkräfte hat sich in den meisten Bundesländern nichts geändert.⁹ Zudem konnte an den Fachschulen bis heute keine theoretisch abgesicherte Fachdidaktik für den Elementarbereich entwickelt werden. Schließlich besteht noch immer wenig Anbindung an (hochschulische) Forschungsinstitute. Besonders Fachschulen in privater Trägerschaft sind trägerstrukturell bedingt weitgehend von frühpädagogischer Forschung abgekoppelt.

Seit darüber hinaus international vergleichende Studien aufgezeigt haben, dass das formale Ausbildungsniveau von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen in Deutschland niedriger ist als in den meisten anderen europäischen Ländern (Oberhuemer/Ulich 1997; OECD 2001; OECD 2004), bekunden auch Hochschulen stärkeres Interesse an einer Reform der Erzieherinnenausbildung. Vor allem Fachhochschulen sind bemüht, neue Studiengänge einzuführen, die explizit für Tätigkeitsfelder in der Frühpädagogik qualifizieren sollen. Im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, die auch den frühpädagogischen Bereich einschließt (vgl. Sechtig/Schmidt/Roßbach 2005), werden diese Bestrebungen von breiten Kreisen der Fachöffentlichkeit befürwortet. Neben bereits genannten Kritikpunkten an der bisherigen Erzieherinnenausbildung werden zahl-

9 Ausnahmen bilden die Bundesländer Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die zumindest an öffentlichen Fachschulen für Sozialpädagogik nur noch Lehrkräfte mit höherem Lehramt der Sekundarstufe II einstellen, vorausgesetzt, es stehen genügend qualifizierte Lehrkräfte zu Verfügung.

reiche weitere Argumente angeführt, die eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau stützen sollen, darunter: steigende Anforderungen im Berufsfeld der Frühpädagogik, Anschlussfähigkeit an internationale Entwicklungen und den europäischen Arbeitsmarkt, geringer gesellschaftlicher Status von Absolventinnen der bisherigen Ausbildung, Mangel an Männern im Berufsfeld und unzureichende Aufstiegspektiven von im Berufsfeld Beschäftigten (z.B. Balluseck/Metzner/Schmitt-Wenkebach 2003; BMFSFJ 2003, S. 156ff.).

Reformvorhaben, die auf eine formale Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau zielen, unterscheiden sich z.T. deutlich voneinander. In starker Anlehnung an die Kategorisierung von Sell (2004, S. 90ff.) lassen sich folgende Modellvarianten voneinander abgrenzen:¹⁰

- a) *Das „Autonomie“-Modell:* Nach diesem Ansatz erfolgt die Ausbildung zur frühpädagogischen Fachkraft in sechs- bis siebensemestrigen Bachelor-Studiengängen, die i.d.R. an sozialpädagogischen Fachbereichen von Fachhochschulen angesiedelt sind. Die Studiengänge sind grundständig angelegt und damit unabhängig von der bisherigen Erzieherinnenausbildung auf Fachschulebene. Der Zugang zum Studium ist an den Nachweis der (Fach-)Hochschulreife gebunden, nicht aber an den Nachweis einer erfolgreich absolvierten einschlägigen Berufsausbildung. Für dieses Modell steht beispielsweise der Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin.
- b) *Das „Aufstockungs“-Modell:* Bei diesem Modell erfolgt die Ausbildung in zwei Stufen. Die erste Stufe bildet die fachschulische Ausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieherin (oder vergleichbarer Berufsabschlüsse). Die zweite Stufe bildet ein Aufbaustudium im Bachelor-Format auf (Fach-)Hochschulebene. Das Aufbaustudium hat einen geringeren Semesterumfang als grundständige Studiengänge, da die Fachschulausbildung auf die Semesterzeit angerechnet wird. Der Zugang zum Studium ist nur nach erfolgreich absolvierter Erzieherinnenausbildung (oder vergleichbarer Ausbildungen) möglich. Der Nachweis der (Fach-)Hochschulreife ist i.d.R. ebenfalls verbindlich. Beispiele für dieses Modell sind der Studiengang „Bachelor of Arts – Elementarpädagogik“ an der Evangelischen Fachhochschule Hannover und der Studiengang „Integrative Frühpädagogik“ an der Fachhochschule Oldenburg-Ostfriesland-Wilhelmshaven (Standort Emden).
- c) *Das „Transformations“-Modell:* Dieses Modell zielt auf eine schrittweise Überführung der Fachschulen für Sozialpädagogik in das Fachhochschulsystem. Die Fachschulen würden damit entweder zu lokalen Abteilungen von Fachhochschulen, oder sie siedelten zu bereits bestehenden Fachhochschulstandorten über. Auch der eigenständige Ausbau zu Fachhochschulen, etwa über den Zwischenschritt der Umbenennung in Höhere Fachschulen, ist denkbar. Damit verbunden wäre eine Anhe-

10 Darüber hinaus gibt es verschiedene Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen, die nicht zu einem höheren beruflichen Bildungsabschluss führen. Zu nennen ist hier z.B. der Weiterbildungsstudiengang „Frühkindliche Bildung“ der Universität Bremen.

- bung der Zugangskriterien sowohl für Auszubildende als auch für Lehrkräfte. Der Zugang zur Ausbildung würde mittelfristig an den Nachweis der (Fach-)Hochschulreife gekoppelt. Neu einzustellende Lehrkräfte mit Professorenstatus müssten einschlägige wissenschaftliche Leistungen, z.B. in Form einer Promotion, nachweisen. Bislang gibt es in Deutschland noch keine konkreten Beispiele für dieses Modell.
- d) *Das „Verbund“-Modell:* Das „Verbund“-Modell sieht eine Verknüpfung von frühpädagogischen und grundschulpädagogischen Studiengängen vor. Dabei sollen Studierende beider Richtungen während der ersten Semester gleiche Lehrveranstaltungen besuchen. Erst in den höheren Semestern erfolgt eine Spezialisierung auf die Frühpädagogik oder auf den Grundschulbereich. Als Ausbildungsstandorte kommen in erster Linie Universitäten und Pädagogische Hochschulen infrage, da die Grundschulpädagogik in Deutschland dort angesiedelt ist. Beispiele für dieses Modell gibt es bislang nur in anderen Ländern, z.B. in Schweden (Universität Göteborg) und Italien (Freie Universität Bozen, Standort Brixen).
- e) *Das „Leitungs“-Modell:* Bei diesem Modell konzentrieren sich die Reformbemühungen auf (zukünftige) Führungskräfte im frühpädagogischen Berufsfeld. Ausgehend von steigenden Anforderungen an das Leitungspersonal in Kindertageseinrichtungen sollen über ein Bachelor-Studium umfassende Kompetenzen in den Bereichen Betriebswirtschaft, Verwaltung, Organisation und Personalführung vermittelt werden. Darüber hinaus sollen auch die Steuerung und Organisation von Bildungsprozessen Bestandteil der Ausbildung sein. Für dieses Modell steht der berufsbegleitende Fernstudiengang „Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit“ an der Fachhochschule Koblenz (Standort Remagen).

Die einzelnen Modelle unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Ausbildungsorte, sondern orientieren sich auch an unterschiedlichen theoretischen Leitbildern. Ort und Leitbild stehen in einem engen Zusammenhang und haben erheblichen Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung. Die ersten drei Modelle sind i.d.R. an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten zu finden: an Fachschulen für Sozialpädagogik und/oder an sozialpädagogischen Abteilungen von Fachhochschulen. Dementsprechend favorisieren diese Modelle typischerweise ein sozialpädagogisches Ausbildungsprofil. Aspekte wie Ganzheitlichkeit von Bildung und Erziehung, Persönlichkeitsentwicklung, und die Förderung sozialer Lernprozesse haben in diesen Modellen ein hohes Gewicht.

Das „Verbund“-Modell, lokalisiert an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, ist auf Grund seiner engen Verzahnung mit der grundschulpädagogischen Ausbildung eher (vor-)schulpädagogisch ausgerichtet. Die Förderung kognitiver Lernprozesse von Kindern im vorschulischen Alter und ihre Vorbereitung auf die Grundschule werden in diesem Modell besonders betont.

Das „Leitungs“-Modell schließlich folgt weder einem sozialpädagogischen noch einem schulpädagogischen Leitbild. Stattdessen orientiert es sich an ökonomischen Prinzipien. Die Effektivität von Erziehungs-, Bildungs- und Organisationsprozessen steht im Mittelpunkt dieses Modells. Zu finden ist es an sozial- und betriebswirtschaftlichen Abteilungen von (Fach-) Hochschulen.

5. Ausblick

Gegenwärtig ist nur schwer abschätzbar, wie sich die Ausbildung von Erzieherinnen weiterentwickeln wird. Zentrale Fragen wie die nach dem Ort, den Zugangskriterien, der Dauer und nicht zuletzt der inhaltlichen Ausrichtung der Ausbildung sind bisher nicht beantwortet. Dies nicht zuletzt deswegen, weil die verschiedenen Ausbildungsmodelle in Konkurrenz zueinander stehen. Entwicklungen in Richtung einer formalen Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau sind indessen unverkennbar. Konkrete Schritte in diese Richtung gehen bisher insbesondere von Fachhochschulen aus. Zum Sommersemester 2004 wurde der erste Bachelor-Studiengang im Bereich der Frühpädagogik an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin eingeführt. Weitere folgten und werden aller Voraussicht nach noch folgen. Auch von fachschulischer Seite sind Tendenzen erkennbar, die Ausbildung formal anheben zu wollen. In einem gemeinsamen Positionspapier vom 15.05.2004 sprechen sich die drei großen Bundesverbände der Ausbildungsstätten für Erzieherinnen dafür aus, die Fachhochschulreife als verbindliches Zugangskriterium für den Besuch einer Fachschule für Sozialpädagogik festzuschreiben (BöfAE 2005). Dies hätte eine deutliche Statusannäherung an die Fachhochschule zur Folge und würde mögliche Kooperationen zwischen Fachschulen und Fachhochschulen erleichtern.

Von entscheidender Bedeutung wird sein, inwieweit solche Schritte von politischer Seite mitgetragen werden. Auf Grund der höheren Kosten, die mit einer flächendeckenden Anhebung der Erzieherinnenausbildung sowohl auf der Ausbildungs- als auch auf der Abnehmerseite verbunden wären, äußern sich politische Entscheidungsträger zu dieser Thematik bisher nur sehr zurückhaltend.

Völlig unklar ist darüber hinaus, wie die Absolventinnen bereits eingeführter und zukünftiger Bachelor-Studiengänge der Frühpädagogik von den Trägern und Einrichtungen angenommen werden. Unabhängig davon, nach welchem Modell der Bachelor-Grad erworben wurde, müssten die Absolventinnen, ausgehend vom formalen Ausbildungsniveau, Erzieherinnen mit Fachschulabschluss gegenüber sowohl positionell wie auch monetär statushöher platziert werden. Ob dies eintreffen wird und ob sich ein Konkurrenzverhältnis zwischen akademisch und nichtakademisch ausgebildetem Fachpersonal entwickelt, bleibt abzuwarten. Eine weitere Ausdifferenzierung von Berufsgruppen in frühpädagogischen Arbeitsfeldern ist indessen wahrscheinlich. Voraussichtlich wird es sich hierbei um einen eher langsam fortschreitenden Prozess handeln, bei dem die Bachelor-Absolventinnen sukzessive in den frühpädagogischen Arbeitsmarkt diffundieren werden. Formal wäre der Anschluss an die Mehrheit der EU-Länder damit erreicht. Inwieweit mit der formalen auch eine qualitative Anhebung der Ausbildung verbunden wäre, bliebe zu prüfen.

Literatur

- Amthor, R.C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim: Juventa.
- Bader, R./Schröder, B. (2004): Nachwuchs an Lehrpersonal: kaum Bewegung. In: Die berufsbildende Schule 56, H. 5, S. 102-108.
- Balluseck, H.v./Metzner, H./Schmitt-Wenkebach, B. (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br.: Herder, S. 317-331.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik. Sozialpädagogisches Seminar. München: Verlag Alfred Hintermaier.
- Behr, K./Rauschenbach, T. (2001): Erzieher/Erzieherin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München: Ehrenwirth, S. 1115-1125.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für ErzieherInnen) (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, [www.boefae.de/dokumente/2004_Positionspapier_DIN A5.pdf](http://www.boefae.de/dokumente/2004_Positionspapier_DIN_A5.pdf) (10.02.2005)
- Cloos, P. (2001): Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand, S. 97-130.
- Cloos, P./Hoffmann, H. (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand, S. 51-96.
- Derschau, D.v. (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Augsburg: Maro.
- Derschau, D.v./Ledig, M./Dittrich, J. (2000): Blätter zur Berufskunde. Erzieher/Erzieherin. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa, S. 77-90.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsbericht Nr. 11. Magdeburg.
- Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I. (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld: Kleine.
- Ebert, S. (2003): Zur Reform der Erzieher/innenausbildung. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 332-351.
- Ebert, S. (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung (3). Das Lernfeldkonzept. Kindergarten heute 34, H. 1, S. 20-29.
- Engelhardt, J./Ernst, H. (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 419-435.
- Frey, A. (1999): Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungs-evaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Frey, A. (2003): Aus- und Weiterbildung. In: Fried, L./Roux, S./Frey, A./Wolf, B. (Hrsg.): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 189-233.
- Fthenakis W.E./Nagel, B./Strätz, R./Sturzbecher, D./Eirich, H./Mayr, T. (1996): Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht. Band 2. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fthenakis, W.E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. In: Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied: Luchterhand, S. 15-38.
- Kahle, I./Nakath, J./Dippelhofer-Stiem, B. (1997): Design, Stichprobe und Erhebungsinstrumente der Panelstudie „Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten“. Arbeitsbericht 2 des DFG-Projekts, Magdeburg 1997.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002. Bonn.
- Krüger, H. (1983): Lehrer mit fachpraktischer und fachtheoretischer Kompetenz – die Bremer Universitätsausbildung für die berufliche Fachrichtung Sozialwissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik. In: Rabe-Kleberg, U./Krüger, H./Derschau, D.v. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 2. München: DJI Verlag, S. 346-361.
- Krüger, H./Rabe-Kleberg, U. (1981): Hochschulstudium für Lehrkräfte in der beruflichen Fachrichtung „Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik“ – ein Fortschritt? In: Krüger, H./Rabe-Kleberg, U./Derschau, D.v. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd. 1. München: DJI Verlag, S. 137-149.
- Kückmann-Metschies, H. (2001): Total-Quality-Management. Ein Weg zur Qualitätssicherung an Fachschulen für Sozialpädagogik? Bochum: Projekt-Verlag.
- Küls, H. (2005): Lernen in Lernfeldern, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html> (21.01.2005)
- KURS (Datenbank für Aus- und Weiterbildung): Bildungsziel Erzieher(in), <http://infobub.arbeitsagentur.de/kurs/index.jsp> (21.02.2005)
- Langenmayr, M. (2002): Neugestaltung des Vorpraktikums in Bayern. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied: Luchterhand, S. 141-153.
- Netz, T. (1998): Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Oberhuemer, P./Ulich, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim/Basel: Beltz.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001): Starting Strong: Early childhood Education and Care. Paris.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oeed-I_C3_A4-nderbericht,property=pdf.pdf (15.12.2004)
- Rauschenbach, T./Beher, K./Knauer, D. (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München: Juventa.
- Schmidt, T. (2003): Sozialpädagogik im beruflichen Schulwesen. In: Soziale Arbeit 53, S. 97-103.
- Schmidt, T. (2004): Der Lehrerberuf in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Bamberg (broschiert).
- Sechtig, J./Schmidt, T./Roßbach, H.-G. (2005): Vorschulische Erziehung und Elementarbildung. In: Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, Rudolf, W./Sanfuchs, U. (Hrsg.):

- Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 276-285.
- Sell, S. (2004): Hochschulausbildung für Erzieherinnen zwischen Wunsch, Wirklichkeit und Harz IV. Ein Blick auf die Landschaft neuer Studienmodelle. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H. 9/10, S. 88-93.
- Textor, M. (2004): Erzieher/innenberuf. Anforderungen, Ausbildung, Alternativen. Unveröffentlichte Version; gekürzte Version erschienen in Forum Sozial 2004, H.2, S. 25-27.
- Zimmer, J. (1999): Gegen den Mahlstrom oder Ausbildung neu erfinden. In: klein & groß 52, H. 7-8, S. 6-12.
- Zimmer, J. (2001): Die Ausbildung neu erfinden 1. In: Krüger, A./Zimmer, J.: Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied: Luchterhand, S. 9-42.

Abstract: *The essay offers a survey of basic developments in training of Kindergarten Teachers (Erzieherinnen) in Germany. Central issues of criticism in training up to now, concerning the formal status of training, the qualification of the lecturers and the level of training are being focussed on. Furthermore, reform-efforts of the last years an of the most recently time are introduced and explained.*

Anschrift des Autors:

Thilo Schmidt, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Markusplatz 3, 96045 Bamberg, E-Mail: thilo.schmidt@ppp.uni-bamberg.de.