

Ebert, Sigrid; König, Anke; Uihlein, Clarissa

Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs - ein Diskussionspapier

München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 19 S. - (Ausbildung. WiFF Arbeitspapiere; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Ebert, Sigrid; König, Anke; Uihlein, Clarissa: Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs - ein Diskussionspapier. München : Deutsches Jugendinstitut 2018, 19 S. - (Ausbildung. WiFF Arbeitspapiere; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285118 - DOI: 10.25656/01:28511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285118>

<https://doi.org/10.25656/01:28511>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren?

Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier

Sigrid Ebert/Anke König/Clarissa Uihlein

Vorbemerkung

Angesichts der Größenordnung, die der Arbeitssektor der Frühen Bildung im Bereich der sozialen Dienstleistungen einnimmt, und der hohen Erwartungen von Familie, Gesellschaft und Politik an die pädagogische Qualität in den Einrichtungen ist es Aufgabe der Träger, in Zusammenarbeit mit dem Ausbildungssystem sich nicht nur generell an der Steuerung von Ausbildungsqualität zu beteiligen, sondern sich auch zu öffnen für unterschiedliche Qualifikationsprofile sowie einrichtungsinterne „Führungs-, Fach- und Projektkarrieren“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 188).

Neue Ausbildungsformate, die den Arbeitsfeldbezug stärken, haben im letzten Jahrzehnt eine Strukturverschiebung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung angebahnt. Diese zeichnen sich durch Ausbildungs- und Arbeitsverträge aus und lösen sich so von den Formaten der klassischen Schulberufe¹. Hervorzuheben ist hier die sogenannte Praxisintegrierte Ausbildung (PiA), die 2012 erstmals in Baden-Württemberg eingeführt wurde. Bereits sechs Jahre später ist ein Tarifabschluss für die PiA-Fachschulausbildung vereinbart worden (König/Kratz/Stadler/Uihlein 2018). In diesen Reformbewegungen liegen große Chancen, den Schulberuf zur Erzieherin und zum Erzieher nachhaltig zu modernisieren.

Die enormen Expansionsbewegungen und der prognostizierte Personalmangel haben in letzter Zeit zu großen Verunsicherungen in der Kinder- und Jugendhilfe geführt. Die Fachdiskussionen deuten zu Recht auf ein hohes Engagement, den Status der Fachschulausbildung zu wahren und damit das postsekundäre Niveau der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zu sichern (vgl. auch AGJ 2018). Mit dem vorliegenden Papier soll an die Diskussionen angeschlossen und der Fokus auf strukturelle sowie inhaltlich-didaktische Herausforderungen gerichtet werden.

Im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Berufliche Bildung (AK DQR 2011) und mit Bezug auf das Eckpunktepapier des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Frühe Bildung weiter entwickeln und finanziell sichern“ (BMFSFJ 2014, Punkt 4 „Qualifizierte Fachkräfte“, S. 4) soll der fachwissenschaftliche und fachpolitische Diskurs um die Mitwirkung des Lernorts Praxis an der Weiterentwicklung von Ausbildungsstandards in der Frühen Bildung mit einem stärkeren Fokus auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, insbesondere auf Handlungsrahmen und Handlungsstruktur frühpädagogischer Arbeit, reflektiert und konkretisiert werden.

Dabei wird davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz und das professionelle Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte nicht allein das Ergebnis formal organisierter Lernprozesse und schon gar nicht mit der Ausbildung bzw. mit dem Studium abgeschlossen sind. „Lebenslanges Lernen“ (LLL) (AK DQR 2011) schließt das „andere“ nicht-formale, selbstorganisierte Lernen der Fachkräfte im Prozess der Arbeit mit ein. Theorien zum situierten Lernen (Lave/Wenger 1991) greifen daneben die Kontextspezifität von Lerninhalten und Lernaktivitäten auf.

In einer auf partizipative Informations- und Kommunikationsstrukturen basierenden, demokratischen Praxis stellt das Team eine Lerngemeinschaft – einen Thinktank – dar, im Rahmen dessen Fachkräfte immer wieder fachliche und politische, ethische und kultursensible Begründungszusammenhänge ihrer Arbeit auf Stimmigkeit hinterfragen, reflektieren und neues Professionswissen für ihre Praxis generieren können. Auch wenn das vollzeitschulisch basierte Ausbildungscurriculum verstärkt auf das soziale Lernen angehender Erzieherinnen und Erzieher abhebt, liegt das erweiterte Lernpotenzial der neuen Ausbildungsformate darin, die praxisintegrierten Lernprozesse stärker mit dem Arbeitsfeld zu

1 Berufliche Qualifikationen, die über eine vollzeitschulische Ausbildung erreicht werden, wie z.B. der Abschluss „Staatlich anerkannte Erzieherin“ und „Staatlich anerkannter Erzieher“, sind sogenannte Schulberufe (Krüger 2004). In den letzten Jahrzehnten haben diese Berufsgruppen in Folge der starken Expansion des Dienstleistungssektors zunehmend an Bedeutung gewonnen (ebd.).

verknüpfen. Nur so kann professionelles Handeln für die angehenden Erzieherinnen und Erzieher im Kontext der Institution erfahrbar werden. Auf die Ausbildung eines beruflichen Habitus' haben diese Erfahrungen und die dort erlebte Lernkultur einen nicht zu unterschätzenden Einfluss.

Die zunehmende Bedeutung, die der Lernort Praxis durch die Einführung der oben genannten neuen Ausbildungsformate erfährt, sowie das veränderte Verständnis vom Lernen (DQR, LLL) führen dazu, sich differenziert mit der Integration auch von informellen, situierten Lernprozessen am Lernort Praxis auseinanderzusetzen. Mit diesem Diskussionspapier wird an die Verantwortung der (Einrichtungs-) Träger und Kommunen sowie des schulischen Ausbildungssystems appelliert, sich für eine tiefgreifende Modernisierung der Aus- und Weiterbildung des Fachkräftepersonals zu engagieren. Dafür ist es notwendig, die strukturellen Rahmenbedingungen der Schulberufsausbildung zu reformieren und die neu entstandenen didaktischen Herausforderungen eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs an den Lernorten Schule und Praxis gleichermaßen anzunehmen, zu reflektieren und sich für eine Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität an beiden Lernorten zu öffnen.

Das Diskussionspapier ist aus den Debatten des WiFF-Fachforums „Wie die Kita-Ausbildung modernisieren? Chancen des verstärkten Arbeitsfeldbezugs“ im Oktober 2017² und der Expertengruppe Lernort Praxis 2018³ hervorgegangen. Wir danken den Expertinnen und Experten für den anregenden Austausch.

2 Veranstaltungsdokumentation unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungsdoku/oktober-2017-wiff-fachforum/> (Zugriff: 16.04.2018).

3 Die Mitglieder der Expertengruppe Lernort Praxis 2018 und einzelne Positionen der Expertinnen und Experten sind zu finden unter <https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/arbeitsweise/expertengruppen/> (Zugriff: 16.04.2018).

Inhalt

1	Problemaufriss	5
1.1	Entwicklung der Ausbildung	5
1.2	Aufstiegs- und Karrierestrukturen	6
1.3	Lernverständnis	7
2	Impulse für eine Modernisierung	8
2.1	Ausbildungsqualität kompetenzorientiert steuern	8
2.2	Arbeitstypus „interaktive Arbeit“	10
2.3	Lernort Praxis als Ausbildungsinstanz	13
	Empfehlungen	14
	Literatur	17

1 Problemaufriss

Obwohl der Arbeitssektor der Frühen Bildung im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen weiter an Bedeutung gewonnen hat, „fehlt es bis heute an einer kontinuierlichen Berufsbildungsforschung (...) im Allgemeinen und in der Frühen Bildung im Besonderen“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 190). Eine evidenzbasierte Forschung, die nach der Wirksamkeit des in der Fachschule⁴ für Sozialpädagogik praxisbezogen bzw. praxisintegriert vermittelten Wissens und Könnens fragt, hat sich bisher nicht etabliert. Selbst wenn es vor Ort – wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ belegen – qualitative Unterschiede der Fachkräfteteams z.B. im Umgang mit den Bildungs- und Erziehungsplänen gibt, ist dies nicht unbedingt und zwingend auf die Ausbildungsqualität der Fachkräfte zurückzuführen (Viernickel u.a. 2013). Gleichwohl wird in den wissenschaftlichen Diskursen um die Sicherstellung und Steuerung pädagogischer Qualität in den Kindertageseinrichtungen dem Qualifikationsprofil des Fachpersonals eine Schlüssel-funktion eingeräumt und damit die Optimierung bzw. Modernisierung der Ausbildung indirekt eingefordert.

Die Fachschulausbildung gilt nach wie vor als Kernausbildung in der Frühen Bildung. Sie ist nicht an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) gebunden, sondern untersteht der Länderhoheit. Seit Anfang der 1970er Jahre formuliert die Kultusministerkonferenz Rahmenvereinbarungen für die Gestaltung der Ausbildungsordnung, um Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung des Berufsabschlusses zu gewährleisten. Eine ländervergleichende Analyse von Rolf Janssen aus dem Jahr 2010 zeigt, dass diese Vereinbarungen mäßigen Einfluss auf die Ausgestaltung der Ausbildung haben, denn die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern weist mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten auf (Janssen 2010). Eine aktuelle WiFF-Studie (König/Kratz/Stadler/Uihlein 2018) bestätigt diese Ergebnisse. Darüber hinaus zeigt sich, dass der erhöhte Personalbedarf neue Ausbildungsformate

vorantreibt, durch die weitere Zielgruppen für das Arbeitsfeld erschlossen werden sollen. Regionale und trägerabhängige Entscheidungen nehmen dadurch noch mehr Einfluss auf die Ausbildungsformate.

1.1 Entwicklung der Ausbildung

In der Weimarer Republik kam es zum Aufbau eines Ordnungssystems für die Berufliche Bildung. Deren Grundform ist die an „männlichen“ Berufen orientierte dual organisierte Berufsausbildung, die sich aus den Zünften (Zusammenschluss von Handwerkern und Kaufleuten) entwickelt hat. Aufgabe des Berufsschulunterrichts ist es, den Auszubildenden („Lehrlingen“) den Zugang zum Erwerb von Fachwissen zu ebnen, welches das in der betrieblichen Praxis unter qualifizierter Anleitung erworbene berufliche Wissen ergänzt. Ausbildungsressourcen und -verantwortung sind in den dual organisierten Ausbildungsberufen systematisch auf Berufsschule und Ausbildungsbetrieb verteilt und bundeseinheitlich im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HwO) geregelt.

Im Unterschied zu diesen dual geregelten Ausbildungsberufen sind bis heute Ausbildungen der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen überwiegend im Schulberufssystem verortet und damit an vollzeitschulische Ausbildungsformate gebunden, die das Landesrecht gesetzlich regelt.

Die Ausbildung zur „Kindergärtnerin“ an sogenannten Seminaren – eine Art „höhere Mädchenbildung“ – hatte sich schon Ende des 19. Jahrhunderts mittels des Prinzips der „geistigen Mütterlichkeit“⁵ etablieren können. Dabei handelte es sich um eine kostenpflichtige Ausbildung, die in der Verantwortung eines konfessionellen bzw. privaten Schulträgers durchgeführt wurde, der zugleich auch Träger von Kindergärten war.

Mit dem Ausbau des öffentlichen Schulberufssystems in den darauffolgenden Jahrzehnten und der primär fürsorglichen Ausrichtung des Kindergartens (Reichsge-

4 Im Folgenden wird die Bezeichnung „Fachschule“ einheitlich für Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik verwendet.

5 An das Prinzip der „geistigen Mütterlichkeit“ sind neben Fachwissen und Allgemeinbildung angebliche geschlechtsspezifische Attribute wie Mitgefühl, Verantwortung, Nächstenliebe u.a. geknüpft, die von den Aufklärungspädagogen Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel in engen Zusammenhang mit der Erziehung gestellt wurden. Auch die erste Frauenbewegung schloss Ende des 19. Jahrhunderts für ihre Belange daran an (Mayer 1999; Jacobi 1990).

setz für Jugendwohlfahrt 1924, Jugendwohlfahrtsgesetz 1962) verflachte das ursprünglich anspruchsvolle sozialpädagogische Berufsprofil auch in curricularer Hinsicht immer mehr zu einem Beruf für Frauen, der auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet.

Aufgrund der Arbeitsformen und -inhalte sowie eines angenommenen „geschlechtsspezifischen Arbeitsvermögens“ wurde davon ausgegangen, dass Frauen für diesen Beruf besonders geeignet sind. Solche ungesicherten Annahmen hatten in der „alten“ Bundesrepublik Folgen für das Berufsprofil, die Ausbildung und die Bezahlung. Die Studie von Ute Klammer, Christina Klenner und Sarah Lillemeier (2018) verdeutlicht anhand wissenschaftlicher Analysen die weiterhin vorherrschende Schieflage zwischen den beruflichen Anforderungen und Belastungen sowie dem Verdienstniveau in Sorgeberufen verglichen mit anderen, gleichwertigen Berufen.

Diese Schieflage existiert, obwohl es in den 1970er Jahren zu einer Neuordnung der Sozial- und Erziehungsberufe sowie zu einer Anhebung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf Fachschulniveau kam und sich immer mehr Erzieherinnen aufgrund veränderter Arbeits- und Lebensformen entschieden, auch langfristig berufstätig zu bleiben. In den folgenden Jahren nahmen die Kindertagesbetreuung und der Erzieherinnen- und Erzieherberuf kontinuierlich an Bedeutung zu. Aufgrund des wachsenden Bedarfs an Betreuungsplätzen stieg die Anzahl der öffentlichen Fachschulen in der „alten“ Bundesrepublik seit den 1980er Jahren stetig.

Obwohl sich die Fachschule für Sozialpädagogik als eine „Einrichtung der beruflichen Weiterbildung“ versteht (KMK 2002, in der Fassung 2018, S. 2), unterscheidet sie sich von Fachschulen anderer Fachbereiche (Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft), die in der Regel an eine Berufsausbildung sowie berufliche Erfahrungen anschließen, insbesondere dadurch, dass ein Drittel der Gesamtausbildungsstunden für die fachpraktische Ausbildung vorgesehen ist. Dennoch wird in der Folgezeit die zunehmende Verschulung der Ausbildung kritisiert und aktuell der fehlende Arbeitsfeldbezug bemängelt. Die Kritik bezieht sich dabei nicht auf zu wenig Praxisanteile, sondern auf die zu geringen Verknüpfungen, bezogen auf die Lernformen (situiertes Lernen). Denn eine systemübergreifende Kooperation und konzeptionelle Abstimmung von Qualifikationsanforderungen an zukünftige Fachkräfte sowie das Zusammenwirken von Fachschule und Praxiseinrich-

tung im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wurden durch die wachsende Zahl von Ausbildungsplätzen an den Fachschulen und der Betreuungsplätze in den Kindertageseinrichtungen immer schwieriger.

Bis heute ist die Ausbildung im Ordnungssystem der Schulberufsausbildungen angesiedelt und damit auf Länderebene in jeweils unterschiedliche Traditionen der Kooperation zwischen den Lernorten Fachschule und Fachpraxis eingebunden.

Diese Verankerung im Schulberufssystem erschwert es dem Lernort Fachschule, in der Kooperation mit dem Lernort Praxis diesen als gleichwertige Ausbildungsinstanz anzuerkennen. Denn strukturell liegt diese Entscheidung bei den politischen Verantwortungsträgern. Praxisanteile sind zwar genuiner Bestandteil der Ausbildung, entsprechende Ausbildungsressourcen (Zeitressourcen und Qualifikation für die Mentorinnen und Mentoren bzw. daran gekoppelte einrichtungsinterne fach- oder projektbezogene Aufstiegskarrieren sowie Ausbildungsvergütungen) im Arbeitsfeld sind bislang nicht systematisch angelegt.

Bereits im Jahr 2001 wurde diesbezüglich von der Jugendministerkonferenz (JMK) ein Beschluss zum „Lernort Praxis“ vorgelegt. Dieser wurde jedoch erst im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 (KMK 2011) aufgenommen und in seinem innovativen Ansatz bis heute nicht umgesetzt (vgl. Kap. 2.3).

1.2 Aufstiegs- und Karrierestrukturen

Mit der Ausbildungsreform in den 1970er Jahren wurde im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung die vertikale durch eine horizontale Bildungsmobilität ersetzt. Die Ausbildung qualifiziert seither sowohl für den Gruppendienst als auch für die Leitung in Kindertageseinrichtungen. Durch die Ausweitung des Berufsprofils auf weitere Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe („Breitbandausbildung“) wurde eine horizontale Bildungsmobilität angelegt, die flache Hierarchien verstetigt hat und Aufstiegskarrieren nicht vorsieht.

Die Problematik zeigt folgender Vergleich: Während die Interessenverbände der deutschen Wirtschaft schon in den 1990er Jahren aus arbeitsmarktpolitischen Gründen daran interessiert waren, der fortschreitenden Verwissenschaftlichung von Produktion und Dienstleistungen Rechnung zu tragen und Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu ebneten, um berufserfah-

renen Fachkräften in Handel, Handwerk und Industrie den Hochschulzugang zu ermöglichen, wurden diesbezügliche Initiativen für den Arbeitssektor der Frühen Bildung noch 2002 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung abgelehnt (Ebert 2012).

In den letzten Jahren wurden zwar in Bezug auf die Durchlässigkeit zwischen Fachschul- und Hochschulbildung entscheidende Schwerpunkte gesetzt, dennoch wirken die Strukturprinzipien in diesem Sektor nachhaltig hemmend auf Karriereverläufe bzw. die Herauslösung von einrichtungsinternen Karrierestrukturen im Arbeitsfeld. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 wurde festgelegt, dass während der sogenannten Breitbandausbildung, die für vier verschiedene Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert, in mindestens zwei Arbeitsfeldern Erfahrung gesammelt werden soll (KMK 2011, S. 5). Der „Länderübergreifende Lehrplan“ (LOAG 2012) spricht daher von einer „generalistischen“ Ausbildung. Mit den neuen Ausbildungsformen (Praxisintegrierte Ausbildung bzw. Ausbildung mit optimierten Praxisphasen) wie auch in der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung, die nach der allgemeinen „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ als Organisationsform möglich ist (KMK 2002, i. d. F. 2018, Punkt 5.1), zeigen sich nun weitere Herausforderungen, denn die Idee der „Breitbandausbildung“ wird mit dem verstärkten Arbeitsfeldbezug (Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag liegt meist nur in einem Arbeitsfeld) weiter begrenzt. Ob damit die unterschiedlichen beruflichen Herausforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe angemessen bedient werden, ist fraglich.

1.3 Lernverständnis

Im Zuge der Zuordnung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in den Deutschen Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011) hat die Kultusministerkonferenz auf der Grundlage der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (KMK 2002, i. d. F. 2018) ein „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik“ (KMK 2011) vorgelegt. Und viele Bundesländer orientieren sich in der Ausgestaltung der didaktischen Planung der Lehr- und Lernformate am Entwurf des „Länderübergreifenden Lehrplans“, den eine Länderoffene Arbeitsgruppe 2012 erarbeitet hat (LOAG 2012).

„Handlungsorientierung“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und darauf bezogene „Unterrichtsprinzipien“ sind die Koordinaten einer traditionell schulischen Gestaltung der (Aus-)Bildungsprozesse angehender Erzieherinnen und Erzieher. Mit der sogenannten Lernfelddidaktik, die von der allgemeinen Berufsbildung in den 1990er Jahren vorangetrieben wurde, wird im Entwurf eines „Länderübergreifenden Lehrplans“ an diese Reformoption zur Gestaltung von Rahmenlehrplänen in der Berufsausbildung angeschlossen (Bonz 2001).

In den oben genannten Dokumenten wird zwar auf die Notwendigkeit einer „Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis“ verwiesen und immer wieder Bezug genommen auf die Beschlüsse der Jugendministerkonferenz von 2001 (JMK 2001) und der Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz von 2010 (JFMK/KMK 2010), die die Bedeutung des Lernorts Praxis als „integraler Bestandteil der Ausbildung“ unterstreichen, zu den „Grundsätze[n] der Ausbildung“ gehört die Beteiligung des Lernorts Praxis als gleichwertige Ausbildungsinstanz jedoch nicht (LOAG 2012, S. 6). Und dies, obwohl in den berufssoziologischen Diskursen inzwischen die non-formalen Lernpotenziale der Praxis für die kompetenz-, handlungs- und entwicklungsorientierte Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse – insbesondere im sozialen Dienstleistungsbereich – als unverzichtbar gelten.

Die konzeptionelle Einbindung der Lernpotenziale des Lernorts Praxis scheiterte offenbar nicht an den Vorgaben der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“, denn dort heißt es: „die Qualifizierung erfordert eine prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte“ und weiter „zur Professionalisierung des eigenen (...) Handelns bedarf es der Wahrnehmung der beruflichen Tätigkeit als Prozess, in dem es darauf ankommt, Strategien für ein selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln zu entwickeln (...) und dabei gleichzeitig die wechselnden Ansprüche der Praxis zu berücksichtigen“ (KMK 2002, i. d. F. 2018, S. 25). Vielmehr ist davon auszugehen, dass der „Länderübergreifende Lehrplan“ (LOAG 2012) – siehe die Ausführungen oben – die vorhandene Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Ausbildungslandschaft widerspiegelt. Die unterschiedlichen Traditionen der Länder zeigen sich vor allem in der konzeptionellen Ausgestaltung der Kooperation von „Theorie“ und „Praxis“, in der didaktischen Planung, die sich im Spannungsfeld von „Lehrplanorientierung“ und „Subjektorientierung“

bewegt, aber auch in der Wirkmächtigkeit der bildungspolitischen Landeshoheit: Je nach Bundesland haben angehende Erzieherinnen und Erzieher in der vollzeitschulisch geregelten Fachschulausbildung den Status von „Schülerinnen und Schülern“ oder „Studierenden“⁶, was im Rahmen des „Schullebens“, aber auch in Zusammenhang mit Fragen der Vermittlung und Beratung, bezogen auf die Praktika, Auswirkungen auf deren Beteiligung und Mitsprache haben kann.

Nach wie vor ist die Schule für die Zwischen- und Nachpraktika zuständig und bewahrt so ihre Regie über die Lernkultur der Schulberufsausbildung.

2 Impulse für eine Modernisierung

Die Aufgabe des Lernorts Praxis kann sich nicht allein darin erschöpfen, bei der Gestaltung der Lernortkooperation entsprechend den Anforderungen und Zielsetzungen des Ausbildungsplans mitzuwirken. Wenn im Beschluss der Jugendministerkonferenz von 2001 auf die Bedeutung des Lernorts Praxis als non-formaler Lernort verwiesen wird und die Anstellungsträger aufgefordert werden, sich an der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte unmittelbar zu beteiligen, dann auch deshalb, weil der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz sich nicht ausschließlich der Logik einer didaktischen Reduktion von Arbeitsinhalten unterordnen lässt. „Bildung im Medium des Berufs“ (LOAG 2012, S. 11) wird im „Länderübergreifenden Lehrplan“ zwar herausgestellt und damit auch als Chance erkannt, letztlich jedoch nicht konsequent umgesetzt. Eine umfassende Ausbildungsdidaktik, die beide Lernorte aufeinander bezieht, entzieht sich einer traditionellen Didaktik, die die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern organisiert, kontrolliert und die standardisierten Lernergebnisse benotet. In einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von (Aus-) Bildungsprozessen geht es um einen erwachsenenpädagogischen, lernortübergreifenden didaktischen Ansatz, der bei den angehenden sozialpädagogischen Fachkräften Lern- und Entwicklungsprozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung ermöglicht. Auch, weil dies die spezifische Handlungsstruktur personenbezogener – interaktiver – Arbeit erfordert (vgl. Kap. 2.2).

2.1 Ausbildungsqualität kompetenzorientiert steuern

Unstrittig ist, dass die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz, wie das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011) und der von einer Autorengruppe erarbeitete Entwurf „Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher“ (LOAG 2012), der Ausbildungspraxis an den Fachschulen

6 Im Folgenden wird sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Studierende an Fachschulen einheitlich die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler“ verwendet.

für Sozialpädagogik sehr viel mehr Orientierung bieten, den Unterricht berufsbezogen und handlungsorientiert zu gestalten, als dies jahrzehntelang der Fall war.

Im Unterschied zum Qualifikationsbegriff, der die fachliche Befähigung zu einer beruflichen Tätigkeit auf der Grundlage klar umrissener Wissensbestände und Fertigkeiten beschreibt, die zur Ausübung des Berufs formal berechtigen, stellt der Kompetenzbegriff eine subjektive Kategorie dar. Kompetenzen schließen individuell, auch nicht-formal erworbenes Wissen der Akteure mit ein. Damit liegt die Steuerung der Ausbildungsqualität nicht allein beim Lernort Schule, bei der Qualität des Ausbildungsplans und der Lehr- und Lernformate, auch wenn der im Qualifikationsprofil angewandte Kompetenzbegriff „Machbarkeit und Kontrolle“ suggeriert (Nentwig-Gesemann 2016). Vielmehr erhält der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz auch Impulse durch die jeweils individuelle Handlungsregulierung der Akteure und aus einer externen Steuerung der Ausbildungsprozesse durch den jeweiligen Lernort Praxis.

Einige für diese „prozesshafte Verzahnung“ von Theorie und Praxis nicht unwesentliche Passagen in den Dokumenten der Kultusministerkonferenz deuten allerdings auf einen Rückzug in die selbstreferenzielle Genügsamkeit eines traditionellen, inputgesteuerten Verständnisses von Ausbildungsqualität. So soll zwar „der wechselseitige Bezug der Lernorte ‚Fachschule‘ und ‚Praxis‘ integraler Bestandteil der Ausbildung“ (KMK 2011, S. 7) sein, aber von einer Kooperation der Lernorte auf Augenhöhe, die dem Kooperationspartner „Praxis“ – wie z. B. dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – als Ausbildungsinstanz einen eigenständigen Bildungsauftrag im Geiste des Beschlusses der Jugendministerkonferenz von 2001 zubilligen, kann nicht gesprochen werden. Denn eine wirksame Professionalisierung der Frühen Bildung setzt eine inhaltliche und konzeptionelle Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses voraus, die die beiden Lernorte Schule und Praxis als „im Grundsatz gleichwertig anerkennt“ (JMK 2001, S. 30). Der Verweis auf vielfältige Formen der Vernetzung zwischen Lehre und Praxis in den Dokumenten hat an der Vorrangstellung des formalen Lernorts Schule nichts geändert. Es dominiert in der vollzeitschulisch geregelten Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher die am Lehrplan orientierte, didaktisch aufbereitete, praxisbezogene bzw. praxisintegrierte Vermittlung von „expliziten“, standardisierten und überprüfbaren Wissensbeständen, die zur Ausübung des Berufs in unterschiedlichen

Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe formal befähigen sollen (KMK 2011). Dass hier einige Schulen bereits eine abweichende Einstellung vertreten und der Praxiseinrichtung und deren Einschätzungen bei der Bewertung fachpraktischer Lern- und Entwicklungsprozesse hohen Stellenwert einräumen, sei unbestritten. Diese Vorgehensweise bleibt aber unter den bisherigen Bedingungen ein Zugeständnis und basiert noch nicht auf einer geregelten Selbstverständlichkeit.

Folglich werden die nach Arbeitsinhalten spezifizierten Handlungsanforderungen (KMK 2011, S. 2) nur sehr allgemein – ohne Bezug auf den jeweiligen Handlungsrahmen der verschiedenen Arbeitsfelder – umschrieben:

- Handlungsfeld 1: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten
- Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern
- Handlungsfeld 3: In Gruppen pädagogisch handeln
- Handlungsfeld 4: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten
- Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln
- Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten

Mit unterschiedlichen Lehranteilen werden diesen Handlungsfeldern sogenannte Lernfelder zugeordnet. Lernfelder sind Unterrichtseinheiten bzw. Module, die definiert werden durch die angestrebten Lernziele (= Kompetenzen), durch Lehrinhalte (Sachthema und Lernsituation) und durch den Stundenumfang, der für die Bearbeitung der Lehrinhalte im Rahmen der Gesamtausbildung vorgesehen ist (= Zeitrichtwert).

So sind für das Lernfeld „Sozialpädagogische Bildungsarbeit in den Bildungsbereichen professionell gestalten“ (Handlungsfeld 2) ein Drittel der Unterrichtsstunden des fachrichtungsbezogenen Lernbereichs vorgesehen, was darauf hindeutet, den Erzieherinnen- und Erzieherberuf als „Bildungsberuf“ zu konturieren und den Fokus auf das Arbeitsfeld der Frühen Bildung zu legen. Die zunehmende Ausrichtung an der Frühen Bildung ist zwar konsequent, insbesondere im Hinblick darauf, dass 70% der Fachschulabsolventinnen und -absolventen auch in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung einmünden (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018). Erstaunlich ist jedoch, dass dem sozialpädagogischen Kerngeschäft, nämlich

„In Gruppen pädagogisch handeln“, nur ein ausgesprochen geringer Stundenanteil zugesprochen wird. Denn genau dieses Zusammenspiel von individueller Bildung und sozial-integrativer Erziehung macht den eigenen Charakter des Bildungsorts Kindertageseinrichtung aus.

Was fehlt, um die „Zeitrichtwerte“ und damit die Lehrinhalte/Lernfelder sowie Lernziele/Kompetenzen im Rahmen der Gesamtausbildung zu gewichten, ist ein handlungsfeldübergreifendes, sozialkonstruktivistisch begründetes Berufsprofil, das als Denkfigur und Leitbild mehr als ein „Kompetenzbündel“ fachlicher, sozialer und personaler Anforderungen darstellt. Ein modernes, sozialpädagogisches Professionsverständnis nimmt nicht nur Bezug auf die spezifischen Strukturmerkmale sozialpädagogischen Handelns, sondern bezieht – neben fachlichen und sozialen – auch berufsethische, kinderrechtliche Anforderungen an die pädagogische Beziehungsarbeit, wie sie in den sogenannten Querschnittsaufgaben (u.a. Partizipation, Inklusion) enthalten sind, mit ein (KMK 2011, S. 4). Mit der Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ ist ein solches, in struktureller und konzeptioneller Hinsicht kohärentes Leitbild für die berufliche Identitätsentwicklung der Erzieherinnen und Erzieher in der Ausbildung nicht hinreichend erfasst (ebd., S. 10). Darüber hinaus gilt es, das pädagogische Handeln auch bewusst im Wirkrahmen der Institutionen und der Teams in unterschiedlichen Arbeitsfeldern wahrzunehmen, um die Professionalität der angehenden Fachkräfte umfassend zu stärken.

Aufgabe der Länder ist es, auf der Grundlage der Vorgaben der Kultusministerkonferenz von 2002, 2011 und 2012 in einer Ausbildungsordnung für die Fachschulen des Landes Folgendes gesetzlich zu regeln: Umfang, Formen und Gliederung des nach Lernfeldern strukturierten Unterrichts (LOAG 2012, Punkt 2.1 Stundentafel, S. 17), Anteile, Inhalte und Begleitung der fachpraktischen Ausbildung, die Abschlussprüfung und das Verfahren zur staatlichen Anerkennung des Berufsabschlusses. Darüber hinaus ist ein Rahmenlehrplan zu erstellen, der am Entwurf der Länderoffenen Arbeitsgruppe von 2012 orientiert ist und den Fachschulen des Landes eine einheitliche, sequenzielle Organisation des zu vermittelnden Fach- und Methodenwissens vorgibt. Sie bezieht sich in der Regel auf die zeitliche Anordnung der Wissensbestände, die in den nach Lernfeldern strukturierten Unterrichtsveranstaltungen für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz als bedeutsam angesehen werden, und darauf, wie die fachpraktische Ausbildung am

Lernort Praxis strukturell, organisatorisch und curricular in die didaktische Planung des Ausbildungsprozesses eingebunden werden soll (vgl. auch König/Kratz/Stadler/Uihlein 2018).

Inhaltliche Anforderungen und Zielsetzungen der Praxisanteile sind der Kultusministerkonferenz zufolge Teil der didaktischen Planung der Gesamtausbildung; die Regie liegt bei der Fachschule. Der Kooperationspartner „Praxis“ (Anstellungsträger) soll mitwirken, er assistiert dem Lernort Schule und trägt als Lernort Praxis mittelbar dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler durch fachdidaktisch und -methodisch angeleitete Praktika Handlungskompetenz erwerben: „Hier können die durch Wissen und Fertigkeiten [an der Fachschule] grundgelegten Kompetenzen durch praktische Erprobungen und individuelle Erfahrungen zur persönlichen Handlungsfähigkeit entwickelt werden“ (LOAG 2012, S. 14). Und weiter wird ausgeführt: Durch die „didaktische Konstruktion beruflicher Problemstellungen, in denen [sich] die Schülerinnen/Studierenden mit realen beruflichen Aufgabenstellungen [„Lernsituationen“] auseinandersetzen“ (ebd., S. 11), wird der Kompetenzerwerb unterstützt. Lernsituationen stellen jedoch Konstrukte dar, die nur bedingt mit der Dynamik alltäglicher Arbeitssituationen einer Erzieherin und eines Erziehers vergleichbar sind, ist doch die Anforderungsstruktur an die berufliche Tätigkeit „durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (DQR-Matrix, Niveau 6) (AK DQR 2011, S. 7). Diese Herausforderungen, die in dem Arbeitstypus der „interaktiven Arbeit“ stecken, werden mit der derzeitigen Praxis in der Ausbildung erst in Ansätzen aufgegriffen.

2.2 Arbeitstypus „interaktive Arbeit“

Erst in Langzeit- bzw. Berufspraktika (vgl. auch DJI/WiFF 2014) sind angehende Erzieherinnen und Erzieher in Arbeitssituationen verwickelt, die ihnen zunehmend eigenständige Handlungsentscheidungen abverlangen (Ebert 2010). In einer solchen „Statuspassage“ müssen die angehenden Fachkräfte im Übergang zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit lernen, systemisch zu denken und zu handeln. Es geht um ein „Denken auf eigene Rechnung“ (Ebert 2002, S. 48), um ein selbstorganisiertes und selbstreflexives Kennenlernen und Identifizieren spezifischer Arbeitsinhalte und Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes.

Arbeitssituationen sind „geprägt (...) von Ungewissheit, offenen bzw. widersprüchlichen Deutungen, Zeitdruck und Entscheidungszwang“ (Leu 2014, S. 18). In solchen Kontexten geht es nicht um ein vom Lernort Schule intendiertes standardisiertes Erfahrungslernen, sondern um die Bewältigung realer, individuell und situativ unterschiedlich erlebter Anforderungen. Sozialpädagogische Arbeit ist ihrem Wesen nach „unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet (...), dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt (bzw. abgeben sollte), selbst wenn der Wille oder das Bedürfnis nicht in präzisen Anweisungen artikuliert werden kann. (...) Das Gegenüber ist nicht nur Adressat, sondern zugleich Mitproduzent der Tätigkeit“ (Baethge 2013, S. 113). Das heißt auch, dass die Besonderheiten von Erziehung und Bildung als berufliches Handlungsfeld verstanden werden müssen, um die darin liegenden Antinomien zu erkennen und zu reflektieren (Helsper 2001).

Dass das bisher in der Praxis unzureichend geschieht, zeigen unterschiedliche Studien zur Reflexion. Dabei wird deutlich, dass Reflexion mit dem Ziel verbunden wird, Handeln zu begründen und zu hinterfragen und dies insgesamt von den Interviewten häufig mit der Bewertung des pädagogischen Handelns der Schülerinnen und Schüler verknüpft wird (König/Kovačević/Kratz/Stadler im Erscheinen). In den Gesprächen an beiden Lernorten werden oftmals das Handeln der Schülerinnen bzw. Schüler und die Person thematisiert, weniger die Antinomien pädagogischen Handelns oder die Sichtweise der Kinder. Letzteres wäre für die gedankliche Durchdringung des komplexen Wechselspiels pädagogischer Beziehungen zentral (vgl. auch Göhlich 2011). Weitere Beobachtungsstudien verdeutlichen, dass im Alltag Routinen die Berufspraxis der Erzieherinnen und Erzieher prägen und weniger ein expliziter Rückgriff auf wissenschaftliches und methodisch-didaktisches Wissen aus der Qualifizierungsphase festzustellen ist (Thole 2010; Cloos 2008). In den Reflexionsgesprächen wird der Fokus vor allem auf die Durchführung eingeübter und erprobter Angebote im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspläne gelegt (König/Kovačević/Kratz/Stadler im Erscheinen), also auf routinisierte Handlungsabläufe und weniger auf die Wahrnehmung von offenen, mehrdeutigen Arbeitssituationen oder auf die Ungewissheit von Handlungsentscheidungen (Ebert 2010).

Als Dienstleistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe ist der Arbeitsauftrag von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder gesetzlich geregelt (§§ 22, 22a SGB

VIII). Auf der Grundlage eines sozialkonstruktivistischen Theorieverständnisses werden „Erziehung“ und „Bildung“ als ein interpersonales, soziales Geschehen definiert, das kommunikativ verfasst ist und zugleich zielorientiertes, rationales Handeln auf der Interaktionsebene erfordert. Im Unterschied zu einer produktorientierten Arbeit sind frühpädagogische Arbeitssituationen jedoch von externer Seite nur begrenzt standardisierbar. Das setzt ein hohes Maß an Selbstorganisation und Selbstreflexivität sowie ein berufliches Identitätsbewusstsein bei den Akteuren voraus, was nur „begrenzt vom Katheder in Ausbildung oder Studium nachhaltig vermittelt werden kann“ (Baethge 2013, S. 122). Dazu bedarf es des Erwerbs übergreifender Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen, „in die auf der Ebene der Performanz jeweils kodifizierte Wissens- und informelle Erfahrungskomponenten eingehen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2017, S. 37).

Mit Blick auf das „Gegenüber“ sollen die Anliegen des Interaktionspartners kommunikativ „aufgespürt“ und professionell verstanden werden. Sinnesempfindungen spielen als Informationsträger im (Kompetenz-)Erleben der Akteure eine gewichtige Rolle. An der Schnittstelle zwischen Wahrnehmen, Denken und Handeln, zwischen Distanz und Nähe zum „Gegenüber“ sind Handlungsentscheidungen in Prozesse des sinnlichen Erlebens der Akteure eingebunden, in denen sie sich in ihrer professionellen Beziehung zum „Gegenüber“ positionieren: Wie nehme ich die Situation wahr? Wie erlebe ich sie? Macht sie mich ratlos, weil ich sie nicht deuten kann? Versuche ich einen Perspektivwechsel oder entziehe ich mich dieser Aufgabe und greife auf traditionelle, biografisch geprägte Deutungs- und Interaktionsweisen zurück?

Im Spannungsfeld wechselseitiger normativer Zuschreibungen, Rollenerwartungen und Autonomieansprüche lernen angehende Fachkräfte im Kontext des pädagogischen Konzepts einer Kindertageseinrichtung (§22a Abs. 1 SGB VIII) deklaratives Fach- und Methodenwissen wie auch problemlösungsorientierte, kognitive Kompetenzen je nach Arbeitsinhalt situationsspezifisch zu aktivieren und mit Erfahrungswissen selbstreflexiv in Beziehung zu setzen. Mit dem Begriff Arbeitsprozesswissen wird in der Berufspädagogik dem „Wissensgehalt“ der Arbeit, dem informellen Lernpotenzial des Lernorts Praxis eine ebenso große Bedeutung beigemessen wie dem formal erworbenen beruflichen Wissen am Lernort Schule.

Neben der internen Handlungsregulation spielt die externe Steuerung der Handlungssituation durch

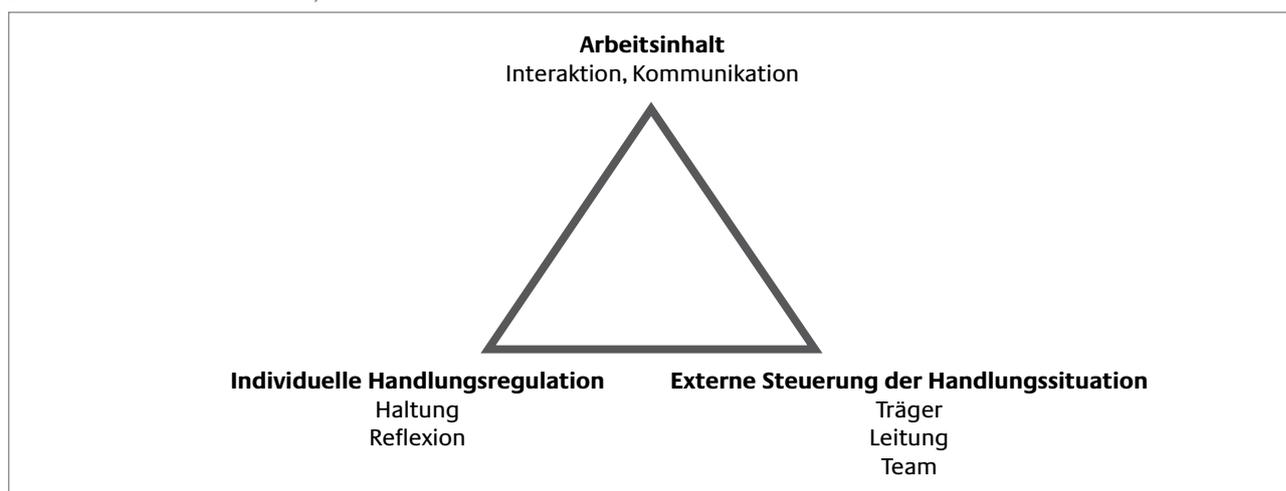
den Lernort Praxis, wie zum Beispiel das kollegiale Eingebunden-Sein der Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten in ein Team, für die Herstellung von pädagogischer Qualität und die Entwicklung von Professionalität eine entscheidende Rolle (vgl. die folgende Abbildung). Diese Aufgabe der externen Steuerung von Ausbildungsprozessen liegt bei Leitung und Team, aber auch beim Träger, der zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen nach § 22a Abs. 1 SGB VIII verpflichtet ist. Das Team kann durch eine fachlich und situativ angemessene, inspirierende Führung der Leitung zu einer wichtigen Lerngemeinschaft für die angehenden Erzieherinnen und Erzieher werden. Bei der kollegialen

Verständigung im Team geht es letztlich immer wieder um ein kontextbezogenes Austarieren pädagogisch angemessenen Verhaltens. Es geht um die Herstellung eines gemeinsamen pädagogischen Takts durch die Aushandlung situativ angemessener Selbstpositionierungen (Lochner 2017) in der Interaktion mit den Kindern, den Eltern und mit dem Team.

Pädagogische Qualität wird nicht nur im unmittelbaren subjektiven Bezug hergestellt, sondern braucht zusätzlich sowohl die mittelbare interne als auch die externe Handlungsregulation auf allen Handlungsebenen: Kind(er), Team, Leitung, Familie, Kooperationspartner und Träger.

Abb.: Professionelle Interaktionsarbeit in der Erziehung und Bildung

Berufsethik: Menschenrechte, Kinderrechte



Quelle: Eigene Darstellung

Aus berufssoziologischer und berufspädagogischer Sicht sind Kommunikationsfähigkeit/Sozialkompetenz, Wissen/Problemlösefähigkeit und Reflexivität die Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen interaktiver Arbeit (Baethge/Baethge-Kinsky 2017), wobei Reflexivität gewissermaßen die Klammer bildet (vgl. auch Thon 2017). Sie ist sowohl Teil der Kommunikationsfähigkeit als auch bezogen auf die Handlungsstruktur interaktiver Arbeit eine Wissenskomponente. Denn sie bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung und Bewertung äußerer Umstände, sondern auch auf die eigene Person, auf die Frage der Selbstkontrolle, auf die Beurteilung der eingesetzten Methoden und nicht zuletzt auch auf die Wirkung des eigenen Verhaltens auf die Interakti-

onspartnerinnen bzw. -partner und ist daher für den Austausch im Team eine wesentliche Grundlage, um eine gemeinsame Lerngemeinschaft zu entwickeln. Als Teil der sozialen Identität ist auch die Berufsidentität keine Entität, sondern eine Reflexionskategorie, die sich erst im Arbeitsprozess, in der konkreten Auseinandersetzung mit Arbeitsinhalten und Arbeitsanforderungen entwickelt. Die „innere Verbundenheit“ mit dem Beruf, die Identifikation mit der spezifischen Berufskultur ist das Ergebnis eines komplexen und nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozesses, der der Begleitung und Unterstützung durch ein qualifiziertes Mentoring am Lernort Praxis bedarf.

2.3 Lernort Praxis als Ausbildungsinstanz

Der vielzitierte Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) „Der Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ (TOP 10 der Sitzung am 17./18. Mai 2001 in Weimar) von 2001 steht im Kontext gesellschaftlicher Diskurse zum Wandel in der Arbeitswelt. Unter dem Titel „Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft“ (TOP 7 der Sitzung) analysierten und reflektierten die Obersten Landesjugendbehörden die „Zukunftsfähigkeit von Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder“ und – damit in Zusammenhang stehend – die gewachsenen Anforderungen an die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher, verstanden als wissensintensive Dienstleistungsarbeit. In einem gemeinsamen Referenzrahmen für die Frühe Bildung einigten sich die Jugend- und Kultusminister der Länder darauf, die Kindertageseinrichtung als eine „Bildungsinstitution mit eigenem Profil“ zu verstehen (JMK/KMK 2004). Orientiert an diesem Leitbild wurde zehn Jahre später in dem Communiqué des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell absichern“, bezogen auf die Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität, programmatisch ausgeführt: „Die Ausbildung [muss] entsprechend den hohen Anforderungen optimiert werden (...). Hierzu gehört auch, die Kindertageseinrichtungen als Lernort Praxis zu stärken“ (BMFSFJ 2014, S. 4).

Entsprechend den Leitideen des DQR bedarf es dazu einer bildungstheoretisch begründeten Konzeption, die den Lernort Praxis als eine dem Lernort Schule nicht gleichartige, aber gleichwertige, non-formale Ausbildungsinstanz anerkennt. Inwieweit dies auf Länderebene im Zuge der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen tatsächlich zum Tragen kommt, darf angesichts der Intransparenz und der aktuell sehr unterschiedlichen Logiken der Ausbildungssteuerung bezweifelt werden (König/Kratz/Stadler/Uihlein 2018). Soweit eine gemeinsame Strategie überhaupt erkennbar ist, wird dem Lernort Praxis in Kooperation mit dem Lernort Schule auch seitens der Bundesverbände der Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BAG KAE, BeA, BöFAE: Baumeister 2017) keine eigenständige (Aus-)Bildungsqualität zuerkannt: „Lehrpläne und (schulinterne) Curricula ermöglichen und begrenzen durchaus auch interessante Kooperationsmöglichkeiten (Pflicht versus Kür).“

Auch wenn die sogenannten integrierten Ausbildungsformate wie die „Praxisintegrierte Ausbildung“

(PiA) und die „Ausbildung mit optimierten Praxisphasen“ (OptiPrax), die neben der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung und der klassischen Vollzeitausbildung immer mehr an Bedeutung gewinnen (König/Kratz/Stadler/Uihlein 2018), in die Richtung eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs gehen, sind Anke König, Joanna Kratz und Katharina Stadler (im Erscheinen) der Ansicht, „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 müssten Ressourcen für die Ausbildung auch im Arbeitsfeld geschaffen werden.“

Für die „Gestaltung des Lernorts Praxis als eine Institutionen übergreifende Herausforderung mit dem Ziel gemeinsamer Bereicherung“ (KMK 2011, S. 7) sollten der Originaltext zu den Anforderungen bzw. „Qualitätsmerkmalen des Lernorts Praxis“ (JMK 2001) zur Kenntnis genommen werden. Dort wird auf die „große Verantwortung“ des Lernorts Praxis verwiesen, die dieser nicht nur für die Umsetzung der im Lernort Schule erworbenen Kenntnisse hat. „Darüber hinaus soll er den Schülerinnen und Schülern persönliche und professionelle Sicherheit und Stabilität vermitteln sowie zentrale Schlüsselkompetenzen stärken“ (JMK 2001, S. 29). Und mit Blick auf die Träger der Praxiseinrichtungen heißt es weiter: „Die Ausbildung von Nachwuchskräften ist eine wichtige Personalentwicklungsmaßnahme und gehört im besonderen Maße zur Verantwortung der Träger“ (ebd., S. 31).

Aus berufssoziologischer Sicht bemisst sich die Qualität der sozialpädagogischen Arbeit daran, ob die Akteure in komplexen Arbeitssituationen, die von extern nur begrenzt zu rationalisieren und zu standardisieren sind, fähig sind zu eigenständigen und verantwortlichen Interpretationsleistungen und Handlungsentscheidungen, die den Bedürfnissen und berechtigten Anliegen der Interaktionspartnerinnen und -partner gemäß sind und zugleich berufsfachlichen wie auch berufsethischen Ansprüchen an die Frühe Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder gerecht werden (Deutsches Institut für Menschenrechte u.a. 2017). Für die Anbahnung eines professionellen Selbstverständnisses ist in den alltäglichen Arbeitsprozessen entscheidend, wie die Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten diese erleben, wie sie sie wahrnehmen, deuten bzw. aus welcher Perspektive sie diese „betrachten“.

Ausbildungsqualität am Lernort Praxis entfaltet sich im wechselseitigen Bezug zwischen Berufspraktikan-

tinnen und Berufspraktikanten sowie Mentorinnen und Mentoren. In solchen Reflexionsgesprächen sind aus Sicht der Berufspraktikantin und des Berufspraktikanten in der Regel zunächst diejenigen gelernten und erfahrenen Wissensbestände handlungsleitend, die in das „momentane Wahrnehmen und Fühlen“ (Widulle 2009, S. 27) hineinragen. Dazu gehören Fach- und Methodenwissen der Praxis der Frühen Bildung, individuelle Wertorientierungen, biografisches Wissen und ein noch nicht gefestigtes berufliches Identitätsbewusstsein. Die berufspädagogische Aufgabe der Mentorin und des Mentors ist es, die Perspektive auf die Arbeitssituation zu erweitern, äußere Bedingungen (Raum-, Zeitstrukturen), aber auch rationale Standards der Arbeitsorganisation (Erzieher/in-Kind-Relation u. a. m.) zu thematisieren und deren Bedeutung für die Interpretations- und Handlungsentscheidungen zu hinterfragen. Auch inhaltliche Aspekte, z. B. wie die Team- und Organisationskultur der Kindertageseinrichtung von der Berufspraktikantin und des Berufspraktikanten wahrgenommen wird, welche Rolle dabei das pädagogische Konzept der Einrichtung wie auch der kollegiale Umgang mit den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen spielen, sind Prozesse ästhetischen Erfahrungslernens im „Hier und Jetzt“, die zum Gegenstand von Reflexionsgesprächen werden und genuiner Bestandteil des „non-formalen Lehrplans“ der Ausbildungsinstanz Praxis sind.

Zur „persönlichen und professionellen Sicherheit und Stabilität“ trägt in dieser Statuspassage zukünftiger Fachkräfte auch bei, nicht nur zu lernen, mit Wissen kommunikativ und situationsspezifisch umgehen zu können, sondern auch die Erfahrung, „wo sie in unklaren Fällen gegebenenfalls ihr Wissen ergänzen können“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2017, S. 39). Und das ist „in situ“ der Lernort Praxis, das Team, die Leitung und nicht zuletzt ein qualifiziertes Mentoring.

In einer modernen, für anspruchsvolle personenbezogene Dienstleistungsarbeit qualifizierenden sozialpädagogischen Ausbildung müssen der Lernort Schule und der Lernort Praxis strukturell und konzeptionell eine Bildungspartnerschaft eingehen. Denn eine am lernenden Subjekt orientierte Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität ist auf die wechselseitige Anerkennung der jeweils unterschiedlichen Lernpotenziale von Schule und Praxis angewiesen.

Empfehlungen

Dieses Diskussionspapier zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung ordnet sich ein in den Maßnahmenkatalog des Referentenentwurfs des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Gute-Kita-Gesetz, 06.07.2018, § 2 Punkt 3).

Die nachfolgenden Empfehlungen fokussieren einen Modernisierungsansatz, der sowohl „zur Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung“ beitragen als auch verdeutlichen will, dass „gute Qualität in der pädagogischen Praxis (...) nicht einfach Ergebnis formaler Qualifizierung von Individuen und gesetzter Rahmenbedingungen [ist]“ (BMFSFJ 2018, S. 25). Auch ein kompetentes Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem für Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung entwickelt sich „in wechselseitigen Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Einrichtungen, Trägern sowie im weiteren Zusammenhang von Gemeinwesen und Gesellschaft. Professionalisierungsprozesse finden auf allen Ebenen statt (Individuen, Institutionen und Teams, interinstitutionelle Zusammenarbeit, Governance)“ (ebd.).

Gute Qualität in der frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung kann nur im Zusammenspiel von Akteurinnen und Akteuren realisiert werden, die bereit sind, über eigene Systemgrenzen hinaus zu handeln.

Die Empfehlungen richten sich u. a. an folgende Institutionen: Bund, Länder und überörtliche Träger, das Kultusministerium und die Institution Fachschule sowie (Einrichtungs-)Träger und Kommunen.

Bund, Länder und überörtliche Träger

1. Die Expansion des dritten Sektors, wozu u. a. die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zählen, macht es erforderlich, Frauenberufe neu zu bewerten und von ihren systemimmanenten Mustern wie etwa Schulberufsausbildung, Sackgassenausbildung, geringe Differenzierung, niedere Anerkennung der Qualität der Arbeit zu befreien.
2. Ein bundeseinheitlich klar gegliedertes und in sich stimmiges Ausbildungssystem für frühpädagogische Fachkräfte ermöglicht in Abstimmung mit den

Anstellungsträgern unterschiedliche Qualifikationsprofile und damit passgenaue Führungs-, Fach- und Projektkarrieren.

3. Dies erfordert eine kohärente bundeseinheitliche Steuerung, die unterschiedliche Steuerungsebenen und Akteure einbindet (zuständige Administrationen für das Praxisfeld der Kindertagesbetreuung, für die Ausbildung, für die Hochschulen) und die für ein abgestimmtes Vorgehen nötige Verbindlichkeit erzeugt.
4. Ein bundeseinheitlich klar festgelegtes Steuerungssystem legt die Verantwortlichkeiten auf administrativer Ebene fest und sichert die Gleichwertigkeit der Lernorte Schule und Praxis.
5. Ausbildungs- und Studienplätze sind entsprechend vorzuhalten, auch für die Qualifizierung der Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik durch ein grundständiges Lehramtsstudium oder einen Masterabschluss (Weiterbildungsmaster) für bereits beruflich Qualifizierte aus dem Berufsfeld Frühe Bildung.

Kultusministerium/Fachschulausbildung

1. Die Sicherstellung einer gemeinsamen Verantwortung der Lernorte Fachschule und Praxis für die Ausbildung kann durch eine duale Fachschulstruktur⁷ gewährleistet werden. Die organisatorische und curriculare Einbindung des non-formalen Lernorts Praxis als Ausbildungsinstanz würde der Forderung nach einer Integration arbeitsfeldrelevanter sozialpädagogischer Handlungskompetenzen auf formaler Ebene Rechnung tragen. Dazu bedarf es eines zwischen Kultus- bzw. Schulbehörde und Oberster Landesjugendbehörde abgestimmten Qualitätssicherungssystems.
2. Für die Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis und die Eignung des Lernorts Praxis als Ausbildungs-ort sind Qualitätskriterien zu benennen, die sich auf die Anteile und die Gewichtung der Arbeitsfelder im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung und auf die notwendigen Ressourcen für die organisatorische Gestaltung der Lernortkooperation beziehen. Und

es sind programmatische Aussagen zu machen über das berufspädagogisch begründete, aus der Handlungsstruktur sozialpädagogischer Arbeit abgeleitete Zusammenwirken der beiden Lernorte.

3. Auf der Grundlage der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (KMK 2002, i.d.F. 2018) ist in der Abschlussprüfung durch ein geeignetes Verfahren sicherzustellen, dass die in der Ausbildung erworbene Gesamtqualifikation – die zur Ausübung des Berufs befähigt – sowohl in der Breite als auch in der Tiefe die sozialpädagogischen Dimensionen personenbezogener, interaktiver Arbeit einschließlich der damit verbundenen berufsethischen Anforderungen erfasst. Insbesondere ist dabei der Fokus auf die Überprüfung der erforderlichen dialogisch-diskursiven Kommunikationskompetenzen zu legen.
4. Eine dem postsekundären Bildungssektor gemäße Fachschulverfassung soll die Teilhabe und Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden in allen Fragen der Ausbildung sicherstellen (siehe auch Empfehlungen – Institution Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik, Punkt 6).
5. Für die konsequente Umsetzung eines nach Lernfeldern strukturierten, kompetenzorientierten Lehrplans bedarf es qualifizierter Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik.
6. In Abstimmung mit den Obersten Landesjugendbehörden und den Hochschulen ist ein Fortbildungsangebot für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Leitungskräfte und Mentorinnen bzw. Mentoren von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und auszubauen, das den Transfer von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der frühpädagogischen Forschung sicherstellt.

Institution Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik

1. Die duale Struktur des Ausbildungsprozesses erfordert eine entsprechende schulinterne Programmarbeit. Fachschulen sind in diesem Prozess der Qualitätsentwicklung und der Evaluation der Ausbildung von Seiten der Schulträger zu unterstützen.
2. Bezogen auf die Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs bedarf es eines Berufsprofils als Leitbild, das sich an den Arbeitsinhalten, den Handlungsrahmen und der Handlungsstruktur sozialpädagogischer Berufe orientiert.

⁷ Das Konzept der dualen Fachschule unterstreicht eine überfällige Weiterentwicklung der Fachschulausbildung im Kontext der Leitideen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und im Zuge der aktuellen Entwicklungen. Das Zusammenwirken von Anstellungsträgern und Ausbildungssystem ist notwendig, um gemeinsam eine stärker am situierten Lernen ausgerichtete Ausbildung sicherzustellen. Die hier angedachte Neukonzeption ist an den dualen Hochschulen im tertiären Bildungssektor orientiert und nicht am dualen Berufssystem, das im Sekundarbereich verortet ist.

3. Die Orientierung der beruflichen Handlungskompetenz am Arbeitstypus der „interaktiven Arbeit“ erfordert eine lernortübergreifende, auf das Handlungsfeld bezogene didaktische Planung des Lernangebots (situiertes Lernen), das den angehenden Erzieherinnen und Erziehern wissensbasiert ermöglicht, die Qualität ihres sozialpädagogischen Handelns selbstorganisiert vor Ort zu regulieren und weiterzuentwickeln.
 4. Ein verstärktes pädagogisches Professionsverständnis ist an den Fachschulen auszubilden, um die angehenden Erzieherinnen und Erzieher für die Qualität interaktiver Arbeit sowie für die Antinomien pädagogischen Handelns zu sensibilisieren.
 5. Die Formulierung einer Berufsethik kann angehende Erzieherinnen und Erzieher dabei unterstützen, ihr subjektives Handeln stärker an übergreifenden Maßstäben (Menschenrechte, Kinderrechte) zu orientieren.
 6. Einem verstärkten Arbeitsfeldbezug sollte in der didaktischen Planung der Ausbildung bei der „Gestaltung des Wahlpflichtbereichs nach den Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden“ Rechnung getragen werden (siehe Empfehlungen – Kultusministerium/Fachschulausbildung, Punkt 4). Zumal der Wahlpflichtbereich es den angehenden Fachkräften ermöglichen soll, ihre Ausbildung „in einem Arbeitsfeld und/oder Themenbereich der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch zu erweitern oder zu vertiefen“ (LOAG 2012, Punkt 2.1 Stundentafel, Fußnote 2).
 7. Praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildungsformate sollten auf der Grundlage eines Ausbildungsvertrags mindestens einen Wechsel in eine andere Praxiseinrichtung ermöglichen, damit die angehenden Erzieherinnen und Erzieher während ihrer Ausbildung unterschiedliche Lern- und Teamkulturen in der Frühen Bildung kennenlernen.
- zialpädagogischen Praxis als auch an der Förderung eines qualifizierten Nachwuchses hat“ (JMK 2001, S. 31).
3. Ein berufspädagogisch qualifiziertes Mentoring am Lernort Praxis sichert die Ausbildungsqualität. Ressourcen für die Aus- und Weiterbildung der Praxismentorinnen und Praxismentoren (trägerübergreifende Ausbildungsstandards), Zeit sowie finanzielle Anreize für das Mentoring (Projektkarriere) müssen sichergestellt werden.
 4. Der Status der Auszubildenden muss gewahrt werden, insbesondere bei der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung und der praxisintegrierten bzw. -optimierten Ausbildung. Dazu gehören beispielweise eine sukzessive Anrechnung auf den Personalschlüssel und eine Betreuung durch beide Lernorte.
 5. Aufgrund der hohen Bedeutung von non-formalen und informellen Prozessen für die Entwicklung professioneller Kompetenz in einer Lerngemeinschaft im Team und dem Wissen, dass diese in den Einrichtungen und Teams unterschiedlich gelebt werden, ist es notwendig, dass die Ausbildungsverträge nicht nur an einen Praxisort gebunden sind, sondern mindestens einen Wechsel im Arbeitsfeld während der Ausbildungszeit vorsehen.
 6. Die (Einrichtungs-)Träger und Kommunen müssen in Personalentwicklung investieren, um auf aktuelle Herausforderungen (heterogene Teams, Fachkräftebedarf etc.) reagieren und entsprechende Bedingungen (Einarbeitungskonzept, Leitung, Supervision, Karrierestrukturen etc.) gestalten zu können.

(Einrichtungs-)Träger und Kommunen

1. Kindertageseinrichtungen müssen sich als Ausbildungsstätten definieren und qualifizieren.
2. Kindertageseinrichtungen brauchen eine Rahmenkonzeption für die Ausbildung am Lernort Praxis und für die Entwicklung entsprechende Ressourcen. Zur Ausbildungskonzeption gehört auch, dass sich das Team als eine lernende Organisationseinheit versteht, die sich als Lernort für andere öffnet und sowohl „Interesse an der Weiterentwicklung der so-

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe/Mitgliedergruppe Personal und Qualifizierung (AGJ) (2018): Zwischenruf zur Debatte um „duale“ Ausbildungs- und Studiengänge, die für das Feld der Kinder- und Jugendhilfe qualifizieren sollen. In: Forum Jugendhilfe, H. 2, S. 30–32
- Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 101–129
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2017): Entwicklung des Arbeitsmarktes unter geschlechtsspezifischen Aspekten – mit einem Exkurs zu Frauenerwerbstätigkeit und Digitalisierung. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung. Göttingen
- Baumeister, Michael (2017): Lernortkooperation als elementarer Bestandteil der Ausbildung von staatlich anerkannten Erzieherinnen/Erziehern. WiFF-Fachforum 24.10.2017, DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungs-doku/oktober-2017-wiff-fachforum/ (Zugriff: 16.04.2018)
- Bonz, Bernhard (Hrsg.) (2001): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Entwurf eines Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz). Bearbeitungsstand: 06.07.2018. Berlin
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut e.V./MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied, S. 47–62
- Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als Ausbildungsort. In: Ebert, Sigrid (Hrsg.): Die Kita als lernende Organisation. Ein Sonderheft der Fachzeitschrift „kindergarten heute“, S. 50–63
- Ebert, Sigrid (2012): Profis im Kita-System. Wie geht es weiter mit der Professionalisierung sozialpädagogischer Kräfte? In: Betrifft Kinder, H. 10, S. 6–13
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel, S. 138–152

- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3, S. 7–15
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“: Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Beiheft, S. 209–224
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Forum Jugendhilfe, H. 3, S. 18–31
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. o.O.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JFMK/KMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. o.O.
- Klammer, Ute/Klenner, Christina/Lillemeier, Sarah (2018): „Comparable Worth“. Arbeitsbewertungen als blinder Fleck in der Ursachenanalyse des Gender Pay Gaps? Reihe: „WSI Study“ der Hans-Böckler-Stiftung, Nummer 014. Düsseldorf
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (im Erscheinen): Steuerung in der Erzieher:innenausbildung: Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Jenewein, Klaus/Friese, Marianne/Spöttl, Georg (Hrsg.): Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Professionalisierung von Care Work. Innovationen zur personenbezogenen Aus- und Weiterbildung sowie Lehramtsausbildung (Arbeitstitel). Bielefeld
- König, Anke/Kovačević, Jelena/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (im Erscheinen): Perspektiven auf die „Praxis der Reflexion“ in der Erzieher*innenausbildung. Eine qualitative Untersuchung an den Lernorten Fachschule und Kita. In: Der pädagogische Blick, H. 4
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München
- Krüger, Helga (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. o.O.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. 23.02.2018. o.O.
- Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012. www.boefae.de (Zugriff: 14.06.2018)
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen – Ethnografisch-gesprächsanalytische Studie zur praktischen Verpflichtung der Pädagog_innen auf die Gemeinschaft des Gruppen- und Bereichsteams. Wiesbaden
- Mayer, Christine (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Ausbildungssystem. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 40, S. 35–60
- Nentwig-Gesemann, Iris (2016): Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand. WiFF-Fachforum am 22.11.2016, DJI, München. www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungsdocu/november-2016-wiff-fachforum-kompetenzorientierung/(Zugriff:16.04.2018)

Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 206–222

Thon, Christine (2017): Reflexivität und professionelle Handlungsfähigkeit. In: Deutsches Jugendinstitut/ Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München, S. 67–72

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Paritätischer Gesamtverband. Berlin

Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Bern

WiFF Publikationen zur Vertiefung, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Zum Thema Ausbildung:



Anke König/Joanna Kratz/
Katharina Stadler/Clarissa Uihlein
**Aktuelle Entwicklungen in der
Ausbildung von Erzieherinnen
und Erziehern an Fachschulen
für Sozialpädagogik**
Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula –
eine Dokumentenanalyse
WiFF Studien, Band 29
2018

Zum Thema Arbeitsmarkt:



Kirsten Fuchs-Rechlin/
Ivo Züchner (Hrsg.)
**Was kommt nach dem
Berufsstart?**
Mittelfristige berufliche
Platzierung von Erzieherinnen
und Erziehern sowie Kindheits-
pädagoginnen und Kindheits-
pädagogen
WiFF Studien, Band 27
2018



Deutsches Jugendinstitut/
Weiterbildungsinitiative Früh-
pädagogische Fachkräfte (Hrsg.)
**Mentorinnen und Mentoren
am Lernort Praxis**
Grundlagen für die kompetenz-
orientierte Weiterbildung
WiFF Wegweiser Weiterbildung,
Band 8
2014



Autorengruppe Fachkräfte-
barometer
**Fachkräftebarometer
Frühe Bildung 2017**
2017

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Ebert, Sigrid/König, Anke/Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

www.weiterbildungsinitiative.de