

Deppe, Vera

**Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.
Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und
Abteilungsleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 49 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 11)



Quellenangabe/ Reference:

Deppe, Vera: Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 49 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285748 - DOI: 10.25656/01:28574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285748>

<https://doi.org/10.25656/01:28574>

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

Vera Deppe

Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und
Abteilungsleitungen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach, Vera Deppe
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: BezMaski © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-020-2

Vera Deppe

Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und
Abteilungsleitungen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Das Qualifizierungssystem Frühpädagogischer Fachkräfte hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Die Auseinandersetzung über Stärken und Schwächen der Fachschul-ausbildung intensivierte sich durch die Ausweitung der Hochschulstudiengänge. Bisher gibt es wenig empirisch gestützte Erkenntnisse über dieses Arbeitsfeld und über Erfahrungen und Einschätzungen der Ausbildungsverantwortlichen.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* wurde diese Zielgruppe erstmals umfassend befragt. In 94 persönlich vor Ort durchgeführten Interviews haben Schul- und Abteilungsleitungen ihre Einschätzungen über die aktuellen Herausforderungen der Ausbildung skizziert; darüber hinaus wurden circa 1.200 Dozentinnen und Dozenten sowie 225 Schulleitungen telefonisch bzw. schriftlich befragt. Zu den persönlich vor Ort geführten Schulleitungsinterviews wurden Auswertungsberichte sowohl von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern als auch von projektexternen Autorinnen und Autoren erstellt.

In dieser Publikation berichtet Vera Deppe über aktuelle Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Fachschulleitungen und stellt deren Positionen zu ausgewählten Ausbildungsinhalten dar.

Unser Dank gilt Dr. Hans Rudolf Leu, der die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* von Beginn an bis zu seinem Ausscheiden in den Ruhestand als wissenschaftlicher Leiter begleitet und auch diese Publikation intensiv betreut hat.

München, im September 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Bernhard Kalicki
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

	Methodische Vorbemerkungen	8
1	Rahmenbedingungen der Fachschulausbildung	12
1.1	Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz und Lehrpläne der Länder	12
1.2	Gemeinsamer Rahmen der Länder – Bildungs- und Erziehungspläne	13
1.3	Inhaltliche Schwerpunkte der Fachschulausbildung	14
2	Wünsche und Anforderungen an die Ausbildung	18
2.1	Bildungs- und Erziehungsplan	18
2.2	Kinder unter drei Jahren	21
2.3	Sprachliche Bildung und Sprachförderung	24
2.4	Zusammenarbeit mit Eltern	28
2.5	Inklusion und Integration	32
2.6	Beobachtung und Dokumentation	34
3	Wünsche und Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung	38
3.1	Wunsch nach Abstimmung der Angebote	38
3.2	Fort- und Weiterbildung zu spezifischen Inhalten	39
4	Zusammenfassung	41
5	Literatur	44
6	Anhang	46
	Interviewleitfaden für Fachschulleitungen	46

Methodische Vorbemerkungen

Katharina Stadler
*Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische
Fachkräfte (WiFF)*

Die Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte ist seit einigen Jahren Gegenstand umfangreicher fach- und bildungspolitischer Diskurse. Sowohl der bildungs- und familienpolitisch gestiegene Stellenwert der Kindertageseinrichtungen als auch die Ausbildungsgänge an Hochschulen haben den Blick auf die Qualifizierungslandschaft geschärft.

Dabei wird deutlich, dass über die Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien nur wenig empirisch fundiertes Datenmaterial zur Verfügung steht. Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* ermittelt durch verschiedene Erhebungen Basisdaten, die zur weiteren politischen und fachlichen Gestaltung der Qualifizierungslandschaft beitragen. Diese Aufgabe ist eingebettet in die Lektorientierung der Weiterbildungsinitiative, die Qualität, Transparenz und Anschlussfähigkeit des Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems für pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder verbessern will.

Der vorliegende Bericht „Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen“ von Vera Deppe basiert auf einer themenspezifischen Auswertung der Interviews von Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien, mit der die Qualifizierungslandschaft erkundet und wesentliche Kennzeichen und Probleme der Ausbildung identifiziert werden sollen.

In den 80 leitfadengestützten und vor Ort durchgeführten Interviews mit Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik werden wesentliche Themen aus dem Arbeitsfeld der Frühpädagogik aufgegriffen und aktuelle sowie zukünftige Anforderungen der Qualifizierung von Fachkräften diskutiert.

Die Interviews bieten die Möglichkeit, erste Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen über die aktuelle Situation der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu erhalten.

Die Befragung diene darüber hinaus der Vorbereitung und Komplementierung einer schriftlichen Vollerhebung an Fachschulen für Sozialpädagogik.

Zielgruppen und Stichprobenauswahl

Bei den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen in den geführten 80 Interviews an Fachschulen handelt es sich sowohl um die jeweiligen Schulleitungen (35) als auch um Abteilungsleitungen bzw. Bildungsgangleitungen (32) (insbesondere bei Bündelschulen) sowie um 12 Lehrkräfte.

Die Interviews wurden in der Regel als Einzelinterviews geführt, auf Wunsch auch als Gruppeninterviews.

Fachschulen für Sozialpädagogik

Zur Zielgruppe zählen Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen von Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Die Grundgesamtheit stellen hierbei alle Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik in Deutschland dar, die Erzieherinnen und Erzieher ausbilden.

Aus dieser Gesamtheit von 423 Ausbildungsstätten¹ wurden 80 Fachschulen, geschichtet nach Ländern und Trägern, zufällig ausgewählt. Pro Land entspricht dies durchschnittlich etwa 20 Prozent der Fachschulen.

Tabelle 1 stellt die Länderverteilung der Fachschulen für Sozialpädagogik dar, an denen ein Interview geführt wurde.

Tabelle 2 zeigt die Trägerverteilung dieser Schulen.

1 WiFF: Eigene Recherche 2009.

Tabelle 1: Länderverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik

Bundesland	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spalten- prozent	Anzahl	Zeilen- prozent
Baden-Württemberg	64	15,1	12	18,8
Bayern	39	9,2	7	18
Berlin	10	2,4	2	20
Brandenburg	21	5,0	4	19,1
Bremen	4	0,9	1	25
Hamburg	4	0,9	1	25
Hessen	29	6,9	6	20,7
Mecklenburg-Vorpommern	10	2,4	2	20
Niedersachsen	51	12,1	10	19,6
Nordrhein-Westfalen	107	25,3	20	18,7
Rheinland-Pfalz	18	4,3	3	16,7
Saarland	4	0,9	1	25
Sachsen	23	5,4	4	17,4
Sachsen-Anhalt	11	2,6	2	18,2
Schleswig-Holstein	13	3,1	2	15,4
Thüringen	15	3,5	3	20
Deutschland	423	100	80	18,9

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Tabelle 2: Trägerverteilung der ausgewählten Fachschulen/Fachakademien

Träger	Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Grundgesamtheit)		Anzahl der Fachschulen/ Fachakademien (Stichprobe)	
	Anzahl	Spaltenprozent	Anzahl	Spaltenprozent
Öffentlich	242	57,2	46	57,5
Katholisch	77	18,2	12	15,0
Evangelisch	53	12,5	12	15,0
Sonstige	51	12,1	10	12,5
Deutschland	423	100	80	100

Quelle: WiFF – Fachschul-Basisbefragung 2009

Unter den ausgewählten Fachschulen boten zusätzlich zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sechs Schulen das Sozialpädagogische Seminar an, an 22 Schulen gab es auch eine Berufsfachschule für Kinderpflege und an 39 Schulen eine Berufsfachschule für Sozialassistenten. An 18 Schulen wurde keiner dieser Bildungsgänge von einer Berufsfachschule zusätzlich angeboten.

Themen der Befragung

Bei der Befragung der Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen handelt es sich um leitfadengestützte Experteninterviews zu unterschiedlichen Themenblöcken. Es wurde ein Leitfaden für die Interviews an Fachschulen und Fachakademien erstellt.²

Zunächst wurde nach Strukturdaten gefragt, wie etwa Träger und Größe der Schule, Einsatz der Lehrkräfte oder Schularten bei Bündelschulen.

Im Mittelpunkt der Interviews stehen die Einschätzungen der Schul- und Abteilungsleitungen. Wesentliche Fragestellungen der Interviews an den Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik beziehen sich auf

- die Entwicklung, Lage und Zukunft der Ausbildung angesichts wachsender Ansprüche an die Qualifikation der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen,
- die Positionierung der Fachschulausbildung zwischen Berufsfachschule und Hochschule im Spiegel der aktuellen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich,
- die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschul- und Weiterbildungssystem,
- den Stellenwert schulischer Fort- und Weiterbildung für die Höherqualifizierung der Fachkräfte.

Zusätzlich sind Empfehlungen der Schul- und Abteilungsleitungen für die weitere Arbeit von WiFF von Interesse. Durch eine offene Abschlussfrage wurde den Interviewten die Thematisierung weiterer Aspekte ermöglicht.

Durchführung der Interviews

Nach Genehmigung der Befragung durch die zuständigen Länderministerien wurde mit den ausgewählten Schulen bzw. mit den zuständigen Schul-, Abteilungs- oder Bildungsgangleitern Kontakt aufgenommen. Diese wurden über das Projekt WiFF und die geplanten Befragungen sowie über die Wahrung des Datenschutzes und die Freiwilligkeit der Interviews informiert.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Juni bis November 2009 von Referentinnen und Referenten der WiFF durchgeführt. Insgesamt wurden somit 80 Interviews an Fachschulen bzw. Fachakademien geführt.

Die Interviews dauerten durchschnittlich etwa 45 bis 60 Minuten. Da zu einem Interview keine Aufzeichnung vorliegt, wurden schließlich die Audioaufzeichnungen von 79 Interviews transkribiert. Diese Transkripte stellen den zu analysierenden Textkorpus dar.

Auswertung der Interviews

Für die Auswertung wurden die 79 Interviewtranskripte anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist nach Mayring (2000) als systematische Analyse fixierter Kommunikation zu verstehen, die vier Grundkonzepten folgt: Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelleitetheit, Kategorien im Zentrum, Gütekriterien.³

Die Auswertung der Interviews mit Schul- und Abteilungsleitungen orientiert sich an diesen Konzepten. Das Kommunikationsmodell wird sowohl durch Hintergrund und Ziel der Befragung beschrieben als auch durch die Interpretation der Interviews und ihre Entstehung und Wirkung im Kontext der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungslandschaft.

Die Auswertung der Interviews folgt einem inhaltsanalytischen Ablaufmodell; das Kategorienschema stellt dabei die Grundlage für die systematische Analyse des Textmaterials dar. Hierbei wird das Material in Analyseeinheiten zerlegt, die in begründete Kategorien und Subkategorien gefasst werden. Die Kodierung der Transkripte erfolgte computergestützt mittels MAXQDA durch projektexterne Mitarbeiterinnen und

² Leitfaden siehe Anhang.

³ Vgl. Mayring 2000, Abs. 7, in: Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

Mitarbeiter, die im Zeitraum von November 2009 bis Februar 2010 die transkribierten Interviews nach dem vorgegebenen Kategorienschema und nach den Kodierregeln kodierten. Die externen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden in das Projekt und die Befragung eingearbeitet und während der Auswertungsarbeiten durch die Projektgruppe WiFF betreut.

Das anonymisierte und kodierte Interviewmaterial wurde nach Abschluss der Rekodierung sowohl an das Projekt WiFF als auch an die Autorinnen und Autoren für die Berichterstellung zur weiteren Auswertung nach bestimmten Fragestellungen weitergegeben.

Die Auswertungsberichte erscheinen in der Reihe *WiFF Studien* zu folgenden Themenbereichen:

- Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen (Autor: Rolf Janssen)
- Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autor: Rolf Janssen)
- Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autorin: Brigitte Rudolph)
- Lernfeldorientierung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Autorin: Marina Mayer)
- Kooperationen zwischen Fachschulen und Praxisstätten (Autorin: Katja Flämig)
- Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel (Autorin: Brigitte Rudolph).

Weitere Berichte sind geplant. Nach Abschluss aller Auswertungen wird es einen zusammenfassenden Bericht dieser Befragung geben, der die Auswertungen der Schul- und Abteilungsleitungsinterviews aller Autorinnen und Autoren vereint.

Die folgenden Auswertungen von Vera Deppe geben die Beschreibungen, Einschätzungen und Meinungen der befragten Schul- und Abteilungsleitungen von Fachschulen bzw. Fachakademien zu aktuellen Anforderungen an die Ausbildung sowie zu spezifischen Ausbildungsinhalten wieder.

1 Rahmenbedingungen der Fachschulausbildung

Die fachschulische Ausbildungslandschaft zur *Staatlich anerkannten Erzieherin* und zum *Staatlich anerkannten Erzieher* in Deutschland ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte *Heterogenität*.

Die Ausbildungsinhalte an den Fachschulen werden durch die Verordnungen der *Kulturministerkonferenz* (KMK) und die *Lehrpläne der Länder* vorgegeben, die gleichzeitig große Gestaltungsräume bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an den Fachschulen zulassen sowie zu unterschiedlichen Profilbildungen der Fachschulen führen.

Anforderungen an die Ausbildung werden außerdem durch die *Bildungs- und Erziehungspläne* für die Kindertageseinrichtungen formuliert. Die Fachschulleitungen stellen eine zentrale Gruppe von Akteurinnen und Akteuren im Feld der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte dar.

Mittels Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviews sollen Einblicke in die Perspektive dieser bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure eröffnet werden:

Welche inhaltlichen Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern stellen sich aus ihrer Sicht?

Wie beschreiben sie den Sachstand der inhaltlichen Gestaltung der Fachschulausbildung?⁴

Die Inhaltsanalyse der Interviews ergab, dass die Inhalte *Bildungs- und Erziehungsplan, Kinder unter drei Jahren, Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion* sowie *Beobachtung und Dokumentation* von den befragten Schulleitungen als für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher besonders wichtig eingeschätzt werden.

Diese Inhalte fundiert an die Fachschülerinnen und Fachschüler zu vermitteln, ist aus Sicht der befragten Fachschulleitungen grundlegende aktuelle Anforderung an die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften, der die Fachschule gerecht werden muss. Der vorliegende Bericht stellt die Positionen zu diesen spezifischen Inhalten dar.

derung an die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften, der die Fachschule gerecht werden muss. Der vorliegende Bericht stellt die Positionen zu diesen spezifischen Inhalten dar.

1.1 Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz und Lehrpläne der Länder

Die Rahmenvereinbarungen der *Kultusministerkonferenz* (KMK) stellen bildungspolitische Weichen für die Ausbildung an der Fachschule Sozialwesen im Fachbereich Sozialpädagogik, die zum Berufsabschluss *Staatlich anerkannte Erzieherin* und *Staatlich anerkannter Erzieher* führt.

Die Länder sind zur Umsetzung der Rahmenvereinbarungen in die Länderlehrpläne verpflichtet. Grundlegend für die Gestaltung der Ausbildung ist die mit dem Beschluss der KMK von 1967 erfolgte Integration der vormalig spezialisierten Ausbildungen zur Kindergärtnerin, zur Hortnerin und zur Heimerzieherin in den Ausbildungsgang Erzieher/in.⁵

Das *Prinzip Breitband* hat bis heute seine Gültigkeit für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern behalten. Die Ausbildung hat einen generalistischen Charakter und soll zur Tätigkeit in den verschiedenen sozialpädagogischen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe befähigen.

Für die Ausbildung legt die *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*⁶ folgende Inhaltsbereiche fest:

- Kommunikation und Gesellschaft
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis
- Musisch-kreative Gestaltung
- Ökologie und Gesundheit
- Organisation, Recht und Verwaltung
- Religion/Ethik nach dem Recht der Länder.⁷

4 Eine Dokumentenanalyse der Länderlehrpläne zu spezifischen Inhalten der Ausbildung kann damit allerdings nicht ersetzt werden.

5 Janssen 2010, S. 12.

6 *Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 03.03.2010)*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf.

7 Ebd., S. 26.

Die Ausbildung soll laut *Rahmenstudenten* in einem Stundenumfang von insgesamt 3.600 Unterrichtsstunden erfolgen. Davon sind von den Ländern mindestens 360 Stunden als fächerübergreifender Unterricht und mindestens 1.800 Stunden als fachrichtungsbezogener Unterricht zu gestalten. 1.200 Stunden der Ausbildung dienen der Praxis in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Die Differenz von 240 Unterrichtsstunden wird länderspezifisch verteilt.⁸

Diese Regelungen erfahren eine länderspezifische Umsetzung in den jeweiligen *Lehrplänen* bzw. *Ausbildungsordnungen*.⁹ Die Lerninhalte selbst sind in den Länderlehrplänen relativ offen formuliert.¹⁰ Dies führt zu unterschiedlichen Profilbildungen durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen an den einzelnen Fachschulen im Rahmen der Breitbandausbildung.

1.2 Gemeinsamer Rahmen der Länder – Bildungs- und Erziehungspläne

Der Bildungsauftrag für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wurde im Jahr 1990 im *Kinder- und Jugendhilfegesetz* KJHG (SGB VIII) verankert. In allen Bundesländern wurden in den letzten Jahren *Bildungs- und Erziehungspläne* für den Elementarbereich eingeführt. Dies ist zum einen als Reaktion auf die mangelhaften deutschen Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU zu interpretieren. Seitdem wird das Thema der frühkindlichen Bildung auch über die Fachöffentlichkeit hinaus gesellschaftlich wahrgenommen. Bis zum Jahr 2004 hatten außerdem schon viele OECD-Mitgliedsstaaten *Bildungs- und Erziehungspläne* verabschiedet; die bundesdeutsche Bildungspolitik ist in diesem Sinne dem bildungspolitischen Kurs in der Europäischen Union gefolgt.¹¹

Der *Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* von 2004 und die *Bildungs- und Erziehungspläne* der Länder machen deutlich, dass Kindertageseinrichtungen ein Teil des

öffentlichen Bildungswesens in Deutschland sind; demzufolge formulieren sie entsprechende Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen:

„Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden.“¹²

Damit Kindertageseinrichtungen ihren Bildungsauftrag erfüllen können, „sind die Eltern – und auch die Kinder – angemessen einzubeziehen“.¹³ So wird die Zusammenarbeit der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Eltern als wichtige Grundlage kindlicher Bildungsprozesse benannt.

Auf eine Abgrenzung zwischen Erziehung und Bildung wird im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* dezidiert verzichtet. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses sei Persönlichkeitsentwicklung ein wichtiger Teil der kindlichen Bildung. Nicht ein Fächerkanon soll in der Kindertageseinrichtung durchgearbeitet werden, sondern es ist die forschende Neugier der Kinder für verschiedene Bildungsbereiche aufzugreifen und insbesondere durch Projektarbeit weiter anzuregen.

„Durch die Beschäftigung mit den Inhalten aus den vorgegebenen Bereichen soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern vor allem übergreifende und grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen erwerben. In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.“¹⁴

Angeführt sind sechs *Bildungsbereiche*, die in den *Bildungs- und Erziehungsplänen* länderspezifisch interpretiert werden:

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/Religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-) Technik

8 Ebd., S. 26.

9 Janssen 2010, S. 19.

10 Thanner 2009, S. 25.

11 Textor 2008.

12 *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (14.10.2010).

13 Ebd.

14 Ebd., S. 3.

- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten.¹⁵

Von den Erzieherinnen und Erziehern sind in allen Erziehungs- und Bildungssituationen folgende Querschnittsaufgaben der ganzheitlichen Bildungsförderung zu beachten und zu unterstützen:

- „Die Förderung, das Lernen zu lernen (lernmethodische Kompetenz),
- die entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen,
- die interkulturelle Bildung,
- die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit,
- die spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung und
- die Förderung von Kindern mit besonderer Begabung.“¹⁶

Auch in den verschiedenen *Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder* wird die „Bildung von Anfang an“¹⁷ in den Blick genommen. Mit den *Bildungs- und Erziehungsplänen* werden bildungspolitische Erwartungen an die Qualität der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich und damit implizit auch an die Institutionen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung formuliert. Im Ländervergleich sind große Unterschiede bei der Entwicklung der *Bildungs- und Erziehungspläne* und ihrer Implementierung in den Kindertageseinrichtungen festzuhalten.

Die Bildungspläne haben zum Teil „nur“ Empfehlungscharakter oder sind gemeinsame Vereinbarungen zwischen Land und Trägern.¹⁸ Trotz ihres „sehr unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrades und

Rechtsstatus“¹⁹ sind die *Bildungs- und Erziehungspläne* „als normative Vorgaben“²⁰ für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zu verstehen.

Die Aussagen der befragten Fachschulleitungen legen diese Interpretation auch für die Gestaltung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern nahe. Ob die *Bildungs- und Erziehungspläne* allerdings in den Länderlehrplänen explizit zum Inhalt der Fachschulausbildung gemacht wurden oder werden, hängt mit Entscheidungen auf der Ebene der Landespolitik zusammen, die die länderspezifische Lehrplanentwicklung steuern.

1.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Fachschulausbildung

Von vielen Schulleitungen wird die inhaltliche Gestaltungsfreiheit der einzelnen Fachschule in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gelobt. Manche Schulleitungen äußern sich kritisch zur Verbindlichkeit der Vorgaben durch die Lehrpläne:

- In *Hessen* wird der Lehrplan als offen gestaltet bezeichnet.
- Der Lehrplan in *Nordrhein-Westfalen* lässt den Schulleitungen viel Entscheidungsfreiraum.
- Die Schulleitungen in *Bayern* schildern den Länderlehrplan als eher restriktiv.
- Schulleitungen privater oder konfessioneller Schulen stellen bei der inhaltlichen Gestaltung der Lehrpläne zumeist ihre Freiheiten gegenüber staatlichen Fachschulen heraus.
- Vereinzelt wird von den Befragten jedoch der Bildungsföderalismus als „größter Hemmschuh“ der Bildungspolitik kritisiert.

Vereinheitlichung der Bildungs- und Erziehungspläne

Verbunden mit diesem Wunsch werden auch direkte oder indirekte Anforderungen an die Lehrplaninhalte formuliert. Außerdem wird Kritik an der Unübersichtlichkeit der Anforderungen an die Fachschulen und die Fachkräfte geübt:

15 Ebd.

16 Ebd.

17 *Das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an:* www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MS/Publikationen/elementar-Inhalt.pdf (14.10.2010).

18 „Die Bildungspläne haben zudem einen unterschiedlichen Charakter – je nachdem ob sie als Empfehlung/Handreichung/Orientierungsplan oder als gemeinsame Vereinbarung mit den Trägerverbänden (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt) formuliert wurden.“ (Stoltenberg 2008, S. 9).

19 Viernickel/Schwarz 2009, S. 4.

20 Ebd.

„Wir haben riesige Anforderungen, keine Kontrolle letztendlich und es ist eine große Verunsicherung da.“²¹

Der Grund liegt nach Auffassung der Schulleitungen in den unterschiedlichen Bildungsplänen der Länder und dem schnellen Wandel von Lehrplanvorgaben, der etwa durch den Wechsel von Landesregierungen bedingt sei – und damit der politischen Vorgaben für die Ausbildungsgestaltung:

„Wir haben sechzehn Bundesländer, wir haben sechzehn verschiedene Bildungspläne.“²²

Anstatt „auf jeden Zug aufzuspringen“ solle mehr Struktur, „Gelassenheit und Zeit“ in die Kindertageseinrichtungen gebracht werden, damit eine ressourcenorientierte Arbeit „am Kind“ erfolgen könne. Bildungspolitik sei eine „hoheitliche Aufgabe“. Der Wunsch nach bundeseinheitlichen Grundsätzen für die Ansprüche an die Fachschulen und die Fachkräfte wird formuliert:

„Also da mal vielleicht drei, vier Kernsätze zu haben, und das vernünftig umzusetzen, das wäre schon mal eine Maßnahme.“²³

Der inhaltliche Feinschliff der Ausbildung an der einzelnen Fachschule wird vor dem Hintergrund der Ausrichtung auf die Breite der sozialpädagogischen Arbeitsfelder vorgenommen.

Besonderheiten und inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

Die Mehrzahl der Schulleitungen legt ein besonderes Gewicht auf die Altersgruppen und Arbeitsfelder (Elementarbereich, Kinder unter drei Jahren, Jugendalter, Erzieherische Hilfen) sowie auf die Kompetenzen (Sprachliche Bildung, Beobachtung und Dokumentation), die sie im Rahmen der Breitbandausbildung vornehmen.²⁴

Alle nachfolgend näher untersuchten Inhalte *Bildungs- und Erziehungsplan, Kinder unter drei Jahren, Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion und Integration* sowie

Beobachtung und Dokumentation werden von den Schulleitungen als wichtige Inhalte der Ausbildung genannt.

Die befragten Schulleitungen nennen verschiedene Kriterien, an denen sich die Profilierung der Ausbildung an der jeweiligen Fachschule orientiert. Ein dominanter Gesichtspunkt ist die Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Bedarfe von Praxiseinrichtungen auf dem regionalen Arbeitsmarkt. So wird zum Beispiel auf den Bedarf der vertieften Ausbildung für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* oder für die *Jugendarbeit* verwiesen. Diese Orientierung auf die Bedürfnisse des regionalen Arbeitsmarktes wird von vielen Fachschulen als ein wichtiger Teil ihrer Verantwortung als Ausbilder pädagogischer Fachkräfte erachtet.

Die Ausgangslage der Erzieherinnen und Erzieher, die man an der eigenen Fachschule ausbildet, zu optimieren und das Klientel in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bedarfsgerecht zu bedienen, sind grundsätzliche Ziele der Schulleitungen, die in den Interviews genannt werden.

Die Praxisorientierung der Fachschulen

Die Praxisorientierung wird überwiegend als Vorteil der fachschulischen Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte gegenüber den (fach)hochschulischen Studiengängen betrachtet.²⁵ Praxisorientierung und die Vernetzung mit den Praxiseinrichtungen nimmt insgesamt einen hohen Stellenwert in den Schilderungen der Befragten zu ihrer Ausbildungsinstitution ein.²⁶

Als Teil der Ausbildungsverantwortung wird von vielen Schulleitungen auch die *Ausbildungsbegleitung*

21 Interview 32, Niedersachsen.

22 Ebd.

23 Ebd. Gleichzeitig hebt das Leitungsteam aus Niedersachsen die Vorteile des Breitbandmodells hervor.

24 Siehe hierzu den WIFF-Auswertungsbericht von Rolf Janssen (2011b): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen.

25 Entsprechend sollte nach Meinung vieler Befragter ein Studium aufbauend auf der grundlegenden Ausbildung erfolgen.

26 Dem „Lernort Praxis“ räumen die Befragten in ihren Überlegungen zur inhaltlichen Ausrichtung der Fachschulen einen hohen Stellenwert ein. Viele Befragte betonen die Notwendigkeit der Vernetzung mit der Fachpraxis und stellen die Praxisorientierung der fachschulischen Ausbildung insgesamt heraus. „Erfahrungslernen“ oder „Sinneserfahrungen zu verbinden mit Lernangeboten“ (Interview 26, Baden-Württemberg) sind Credos vieler Schulleitungen, die deren grundsätzliche Auffassung zur Relevanz der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern anzeigen. Einige Schulleitungen kritisieren jedoch eine zu starke Praxisausrichtung der Ausbildung, wünschen sich einen besseren Theorie-Praxis-Transfer in der Ausbildung oder möchten die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung insgesamt vorantreiben.

und *Förderung der Persönlichkeitsentwicklung* der Fachschülerinnen und Fachschüler begriffen.

Die *Persönlichkeitsentwicklung* wird zum Teil von den Befragten den spezifischen Ausbildungsinhalten gegenübergestellt und für wichtiger befunden. Auch die besondere Ausgestaltung von Schulleben und Schulgemeinschaft wird als Besonderheit an ihrer Fachschule aufgeführt.

Zur *inhaltlichen Profilbildung* an der Schule nutzen die Schulleitungen verschiedene Möglichkeiten. Schwerpunktsetzungen werden etwa über die „freien Stunden“ der Wahlpflichtfächer vorgenommen. Inhalte werden an den Fachschulen zum Teil – durch Festlegungen an den einzelnen Fachschulen oder durch das jeweilige Bundesland reguliert – in den Schuljahren bzw. Ausbildungsabschnitten thematisch periodisiert, oder es wird ihnen durch Bestimmungen zu den Praxisphasen unterschiedliches Gewicht eingeräumt.

Eine Privatschule in *Bayern* etwa verblockt die *Sonderstunden* zur flexiblen Betonung besonderer Inhalte und bietet fächerverbindende Projekte in Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen an. Außerdem erhalten die Fachschülerinnen und Fachschüler in einigen Bundesländern von den Fachschulen Zertifikate für bestimmte Unterrichtseinheiten oder Module „so dass wir auch wirklich ein prall gefülltes Bewerbungsmäppchen am Ende haben und auch aus der Masse dann herausstechen“. ²⁷

Von Fachschulen in *Nordrhein-Westfalen* werden gesonderte Aufbaubildungsgänge für Erzieherinnen und Erzieher angeboten.

Breitbandcharakter der Fachschulen

Manche der Befragten stellen explizit den Breitbandcharakter ihrer Fachschule heraus, betonen die strenge Umsetzung des Lehrplans und verneinen die Idee einer besonderen inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Die große Mehrheit der Befragten befürwortet die Breitbandausbildung und sieht deren Notwendigkeit in den Bedürfnissen der Auszubildenden sowie in der Logik und Vielfalt der sozialpädagogischen Arbeitsfelder begründet.

Vorteile der Breitbandausbildung werden gegenüber einer spezialisierten Akademisierung – zum

Beispiel zu frühpädagogischen Themen – hervorgehoben. Die inhaltliche Breite der Fachschulausbildung auf ein Klientel aller Altersstufen von „null bis 18“ Sorge für die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern von Erzieherinnen und Erziehern. Sie entspreche zudem dem jugendlichen Alter der meisten Auszubildenden, die nicht zu früh auf ein bestimmtes Arbeitsfeld festgelegt werden sollten.

Rolf Janssen schlussfolgert in der WiFF-Expertise zur Profilbildung an Fachschulen, dass von den Fachschulen überwiegend eine vom Elementarbereich ausgehende Ausbildung bevorzugt wird. Aufbauend auf dem Elementarbereich würden weitere Arbeitsfelder in die Ausbildung einbezogen. ²⁸

Der Grad an Verpflichtung und der Umfang, in dem elementarpädagogische Inhalte im Rahmen der Ausbildung vermittelt und in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden müssen, wird – über den Grundsatz der Breitbandausbildung hinaus – in den Ländern unterschiedlich festgelegt. Dementsprechend variiert die Gestaltung der elementarpädagogischen Inhalte zwischen den Bundesländern und zwischen den einzelnen Fachschulen.

Im Bundesland *Hessen* etwa werden die Ausbildungsjahre inhaltlich periodisiert und auf die zu leistenden Praktika abgestimmt. Die Fachschülerinnen und Fachschüler müssen dabei ein Pflichtpraktikum in einer Kindertageseinrichtung durchlaufen. Eine Schulleiterin spricht in diesem Zusammenhang vom „Frühpädagogiktürchen“ ²⁹ in der Ausbildung. Andere Bundesländer empfehlen zum Teil Praktika im Elementarbereich oder führen sie als mögliches Arbeitsfeld für Erzieher-Praktika auf: ³⁰

„Ja, aber der klare Schwerpunkt hier ist Elementarbereich und das ist auch das, was in der Region am meisten gefordert wird. Also wir machen halt das, was hier anliegt. Ist ja auch klar.“ ³¹

„Das erste Jahr ist schwerpunktmäßig Elementarbereich von null bis zehn Jahren. Zweites Ausbildungsjahr kommt stärker diesem Jugend-, Jugendsozialarbeits-, Erziehungsbereich und auch noch mal

²⁷ Interview 43, Niedersachsen.

²⁸ Vergleiche auch den WiFF-Auswertungsbericht zum Profil sozialpädagogischer Fachschulen von Rolf Janssen (2011b).

²⁹ Interview 56, Hessen.

³⁰ Janssen 2010, S. 39.

³¹ Interview 30, Hessen.

Menschen mit besonderen Bedürfnissen als besonderer Schwerpunkt hinzu.“³²

Von manchen Befragten wird die Sorge einer Überbetonung des Elementarbereichs gegenüber den erzieherischen Hilfen oder der Jugendarbeit geäußert. So gibt eine Schulleiterin an, den Vorgaben des brandenburgischen Landesministeriums, sich auf den Elementarbereich zu konzentrieren, entgegenzusteuern und anderen sozialpädagogischen Feldern mehr Gewicht einräumen zu wollen.

Schwerpunktbildung statt Breitbandausbildung

Der Mehrheit von Befürworterinnen und Befürwortern der Breitbandausbildung steht eine Minderheit von Kritikerinnen und Kritikern gegenüber. Skeptisch bis ablehnend dem Breitbandcharakter der Ausbildung gegenüber sprechen sich einige (aber nicht nur) Schulleitungen in den Neuen Bundesländern aus. Vorgeschlagen werden verschiedene Schwerpunktbildungen und Spezialisierungen der Ausbildung. Eine Schulleiterin möchte nach zwei Jahren gemeinsamer Ausbildung Schwerpunktklassen für die Elementarpädagogik und für die Jugendhilfe einrichten:

„Was wir jetzt versuchen ist, trotz dieser Vorgaben, an die wir uns zu halten haben, da für einzelne Klassen einen Schwerpunkt hinzubekommen. Also, dass die einen eher in der Elementarpädagogik ausgebildet werden, und die anderen eher eine Jugendhilfe-Ausbildung bekommen. Dass die ersten zwei Jahre auf jeden Fall für alle gleich sind und dass man dann einen Schwerpunkt setzen kann.“³³

Als Abhilfe der „Anforderungsexplosion oder Kompetenzexplosion“ wird auch die Profilbildung der Fachschulen nach Kompetenzen vorgeschlagen:

„Wenn ich mir das jetzt grade in Hessen anschau, mit dem neuen Bildungs- und Erziehungsplan und diese, weiß ich nicht, Anforderungsexplosion oder Kompetenzexplosion oder wie man das dann nennen möchte, plötzlich für das Arbeitsfeld im elementarpädagogischen Bereich, da denk‘ ich mir, das geht gar nicht in so kurzer Zeit, das auszubilden. Also (...) ich habe dann immer den Eindruck, eigentlich müsste man ausbilden und (...) Profil entwickeln und sagen, okay, wir bilden jetzt Leute aus mit dem Schwerpunkt

auf Kommunikation und kommunikativer Kompetenz. Oder wir bilden Leute aus mit irgendwelchen musischen Schwerpunkten.“³⁴

Spezialisierte Modelle der Ausbildung für die verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfelder wünschen sich sämtliche der befragten Schulleitungen in Brandenburg. Vorgeschlagen werden a.) eine dreijährige Grundausbildung, auf der eine einjährige Spezialisierung und b.) eine einjährige Grundausbildung, auf der eine mehrjährige vertiefte Ausbildung für ein bestimmtes sozialpädagogisches Arbeitsfeld aufbauen würde.

Modell Breitband oder Modell Spezialausbildung – Überlastung der Fachschulen?

Viele Schulleitungen beklagen eine Überlastung der Ausbildungsinstitution Fachschule mit der gegenwärtig geforderten Breite der in der Ausbildung zu vermittelnden Inhalte – unabhängig davon, ob sie das Modell Breitband oder das Modell einer spezialisierten Ausbildung befürworten:

„Die Anforderungen, die heute an den Erzieher gestellt werden, sind im Prinzip schon so hoch, dass ich ein Hochschulstudium daraus machen könnte.“³⁵

Die Wünsche nach einer spezialisierten Ausbildung oder deren (Teil-)Akademisierung sowie der Verweis auf die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung nach der Ausbildung sind als Lösungsversuche vor dem Hintergrund vielfältiger und steigender Ansprüche an den erzieherischen Beruf zu verstehen.

32 Interview 81, Hessen.

33 Interview 5, Brandenburg.

34 Interview 56, Hessen.

35 Interview 2, Brandenburg.

2 Wünsche und Anforderungen an die Ausbildung

Im Folgenden werden ausgewählte Inhalte der Ausbildung dargestellt, die von den befragten Fachschulleitungen als Anforderung an die Ausbildung hervorgehoben wurden. Dabei handelt es sich um die inhaltlichen Bereiche

- Bildungs- und Erziehungsplan
- Kinder unter drei Jahren
- Sprachliche Bildung und Sprachförderung
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Inklusion und Integration
- Beobachtung und Dokumentation.

2.1 Bildungs- und Erziehungsplan

Die Befragten sprechen in den Interviews weniger die inhaltlichen Fokussierungen und Aspekte der *Bildungs- und Erziehungspläne* an, die sie in der Ausbildung an ihrer Fachschule vornehmen, sondern thematisieren eher die politischen Prozesse der Entstehung und Implementierung des *Bildungs- und Erziehungsplans* in ihrem jeweiligen Bundesland. Der länderspezifische *Bildungs- und Erziehungsplan* für den Elementarbereich wird von vielen der Befragten als ein grundlegend zu vermittelnder Inhalt benannt. Darüberhinaus wird er auch als zentrales Thema für die Fort- und Weiterbildung angesehen.

„Seit zwei Jahren ist bei uns in allen Fächern und Handlungsfeldern der Orientierungsplan die Grundlage. Mit dem arbeiten wir bewusst. Wir verlangen ihn, jeder Schüler hat ihn, muss mit ihm arbeiten.“³⁶

„Einerseits muss der Bildungsplan natürlich in die Ausbildung mit rein. Also man muss es zumindest mal gehört haben und sich kritisch damit auseinandersetzen können. Also es muss kein Dogma sein aus meiner Sicht, aber man muss zumindest da etwas gehört haben und sich auseinandersetzen.“³⁷

³⁶ Interview 7, Baden-Württemberg.

³⁷ Interview 81, Hessen.

Fachschulen sehen sich angesichts der Anforderungen, die an die Fachkräfte gestellt werden, in der Verantwortung dementsprechend auch „ein theoretisches Gerüst zu schaffen“ und „eine entsprechende Qualität liefern“ zu wollen. Der Diskurs um Kindertageseinrichtungen als „Orte der Bildung“ wird von den Befragten dabei entweder als „Paradigmenwechsel“ verstanden oder als Kontinuität in den Rahmenlehrplänen der KMK wahrgenommen:

„Wir haben das ja gerade schon mal erwähnt: einen Paradigmenwechsel wenn es heißt Kindertagesstätten haben nicht mehr Betreuungs- sondern auch Bildungsaufgaben zu übernehmen.“³⁸

„Frühkindliche Bildung ist [wichtiges Thema der Ausbildung an der Fachschule, V.D.] seitdem es die ersten Rahmenpläne gibt.“³⁹

Förderung der Professionalität und Aufwertung der Arbeit

Die *Bildungs- und Erziehungspläne* werden als explizite Formulierung der Ansprüche an die Arbeit im Elementarbereich begrüßt. Die in den Kindertageseinrichtungen geleistete Arbeit würde transparenter gemacht. Damit würde ein Beitrag zur Professionalität und zur gesellschaftlichen Aufwertung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes geleistet:

„Manchmal ist es den Leuten selber gar nicht so klar, was das eigentlich alles heißt, oder dass das, was da so toll formuliert steht, eigentlich das ist, was sie tun, also so diese Übersetzung, ja? Und deswegen denke ich, ist dieser Bereich, das auch darstellen zu können, was man tut und auch professionell zu zeigen ‚Hallo, das und das machen wir alles‘. Da geht es mir jetzt nicht darum, aus Nichts einen Elefanten zu machen. Das meine ich gar nicht, ne? Sondern dass man wirklich in der Lage ist, das transparent zu machen, was man an Arbeit eigentlich tut.“⁴⁰

³⁸ Interview 6, Hessen.

³⁹ Interview 14, Bremen.

⁴⁰ Interview 56, Hessen.

Für Bildungspolitik und Fachpraxis wird von den Befragten eine weitere Vertiefung des Bewusstseins ausdrücklich gewünscht, dass nämlich Erzieherinnen und Erzieher die Expertinnen und Experten für frühpädagogische Bildungsprozesse sind.

Klärung des Bildungsbegriffes und des Bildungsauftrags

Vereinzelt äußern Befragte die Sorge vor einer „Verschulung“ der Kindertageseinrichtungen aus einem nicht der Elementarstufe entsprechenden, verengten Bildungsverständnis heraus. Elementar Didaktik solle zuallererst an der „natürlichen Neugier“ des Kindes ansetzen und es für Bildung interessieren. Außerdem dürfe der Bildungsauftrag nicht in Gegensatz zu den Aufgaben der Erziehung, Betreuung sowie des Schutzes in den Kindertageseinrichtungen geraten.

„Es soll keine Schule werden. Und ich erlebe in den Einrichtungen, dass sehr stark eine Renaissance der Beschäftigung mit dieser kleinen Schule, also auch dieses französische Modell der Vorschule kommt. Und ich glaube, da ist auch ein ganz großer Bedarf zu sagen: Was heißt denn nun Bildung in der Elementarstufe? Muss das Kind denn nun wirklich mit fünf Jahren wirklich Englisch können?“⁴¹

„Dann wäre mir wichtig, trotz dieser Bildungsorientierung, die da ansteht, sich auch klarzumachen, dass die Jugendhilfe nicht nur einen Bildungsauftrag hat sondern dass da auch noch etwas anderes stattfinden muss. Und wenn man von den Fachschulen jetzt eine entsprechende Neuorientierung in Bezug auf Bildung erwartet, bleibt auch da was auf der Strecke. Also das ist für mich eine Herausforderung, die ich systemisch betrachten würde.“⁴²

Ganzheitliches Verständnis von Bildung

Sowohl im eingangs angeführten *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* als auch in den von den Ländern vorgelegten *Bildungs- und Erziehungsplänen* ist demgegenüber ein ganzheitliches Verständnis von Bildung

vorherrschend.⁴³ Ob die jeweiligen Kindertageseinrichtungen zu „verschulen“ drohen oder Erzieherinnen und Erzieher als Lernbegleiter des Kindes auftreten und für die Bildungsaktivitäten des Kindes anregende Interaktionen und Lernumgebungen schaffen können, hängt mit der Umsetzung der *Bildungs- und Erziehungspläne* in den Praxiseinrichtungen sowie mit der Qualifizierung der Fachkräfte zusammen.

Umsetzung der Bildungs- und Erziehungspläne

Die Umsetzung der *Bildungs- und Erziehungspläne* in den Kindertageseinrichtungen wird von den befragten Schulleitungen entsprechend als „Herausforderung“ und „Prozess“ benannt.

In einigen Bundesländern werden von ministerieller und fachpolitischer Seite die Einbindung der Träger in die Qualitätsdiskussion, die Schulung von Leitungen und Teams der pädagogischen Fachkräfte sowie die Implementierung der *Bildungs- und Erziehungspläne* in die Praxiseinrichtungen vorangetrieben.⁴⁴ In manchen Bundesländern sind neben den Trägern und Forschungsinstitutionen auch die Fachschulen wichtige Partner der Landesministerien in der Entwicklung und Umsetzung der *Bildungs- und Erziehungspläne*. Positiv bewertet werden von den Befragten Verpflichtungsvereinbarungen für die Umsetzung der *Bildungs- und*

43 Der *Bildungs- und Erziehungsplan* von Hessen nennt fünf Dimensionen der ganzheitlichen Bildung: Persönliche Dimension, Interaktionelle Dimension, Kulturelle Dimension, Wissensdimension und Partizipatorische Dimension (Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit/Hessisches Kultusministerium 2007, S. 23). Der *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich* in Bremen hält fest: „Kinder lernen in diesem Alter ganzheitlich: Wahrnehmung und Tätigkeit gehen stets Hand in Hand. Die angemessene Form, in der sie sich ihre Welt aneignen, ist die eines tätigen und forschenden Lernens, das deshalb als leitendes Prinzip allen Bildungsangeboten zugrunde zu legen ist“ (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2004, S. 10).

44 Dazu der *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich* in Bremen: „Das im Rahmenplan formulierte Verständnis von Bildung und Erziehung und die Zielsetzungen, die sich daraus ergeben, erfordern in manchen Bereichen eine Neuorientierung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, die über einen längeren Zeitraum wird erfolgen müssen und nur in einer gemeinsamen Anstrengung von Einrichtungen und Trägern sowie in Abstimmung mit den Eltern gelingen kann. Sie ist unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen jeder Einrichtung und jedes Trägers durchzuführen. Träger- und Einrichtungskonzeptionen sind nach den Vorgaben des Rahmenplans auszuarbeiten bzw. bestehende Konzeptionen entsprechend zu überarbeiten“ (Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit Jugend und Soziales, 2004 S. 4).

41 Interview 2, Brandenburg.

42 Interview 6, Hessen.

Erziehungspläne in den Kindertageseinrichtungen, da man sich daraus Impulse auf die Gestaltung von Länderlehrplänen und die Lehre an den einzelnen Fachschulen erwartet:

„Also diese Bildungspläne und NRW-Bildungsvereinbarungen und diese Sachen, die es da gibt, da sind natürlich die Inhalte in der Erzieherinnenausbildung auch relativ konkret, weil da die Schülerinnen eigentlich auch verpflichtet sind, danach zu arbeiten.“⁴⁵

Als Problem wird benannt, dass die *Bildungs- und Erziehungspläne* in manchen Bundesländern nicht oder noch nicht im Lehrplan vorgeschrieben sind und es unterschiedlich geregelt ist, ob der *Bildungs- und Erziehungsplan* im jeweiligen Bundesland verpflichtend von den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden muss. Allerdings scheinen hier auch Schulleitungen nicht ausreichend informiert zu sein. So wünscht sich eine Schulleiterin in *Bayern*, wo die Orientierung der pädagogischen Arbeit am *Bildungs- und Erziehungsplan* bereits verpflichtend ist, explizit einen stärkeren Verpflichtungsgrad für dessen Umsetzung:

„Der Bildungsplan im Kindergarten hat Empfehlungscharakter letztlich. Es passiert nichts, wenn den jemand nicht umsetzt. Klar, man gerät vielleicht in ein schiefes Licht, muss sich der Konkurrenz stellen und so. Das sind alles so Kräfte, die sich dann bedingen, aber es gibt durchaus Bundesländer, wo ich weiß, die haben den Bildungsplan (...) und von allen Erzieherinnen wird erwartet, dass sie Fortbildungen dazu machen und den umsetzen. Und das ist ein anderer Impuls, da geht ein ganz anderer Aufschwung davon aus, wenn da der Druck ist (...) also, wir diskutieren auch oft im Kollegium, was verursacht Druck und was nicht. Und wie viel Druck ist heilsam. Aber ein gewisses Quäntchen muss halt dabei sein, damit auch wirklich Potenziale freigesetzt werden.“⁴⁶

Die Zuständigkeit der Ministerien: ein Problem

Als ein Problem wird von den befragten Schulleitungen die Zuständigkeit verschiedener Landesministerien für die Entwicklung und Implementierung der *Bildungs- und Erziehungspläne* sowie für die Lehrplangestaltung angeführt:

45 Interview 8, Nordrhein-Westfalen.

46 Interview 70, Bayern.

„Das Problem ist zunächst mal praktischer Art, dass das vom Sozialministerium betrieben wird, da steht zwar auch Kultusministerium drauf, aber das sind zwei unterschiedliche Ministerien. Und das Kultusministerium hat nicht unbedingt dann gleich mitgezogen und das alles verinhaltet in den Lehrplänen, da gibt es halt noch eine Zeitlücke. Das Kultusministerium steht dahinter und das Kultusministerium wird auch die Pläne entsprechend ändern. Die sollten an und für sich in diesem Jahr schon geändert werden. Aber dann hat man es noch mal verschoben auf das nächste Jahr. Und ich gehe mal davon aus, dass das erst im übernächsten Jahr kommen wird.“⁴⁷

Die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung

Die Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte zum Thema *Bildungs- und Erziehungsplan* wird von den Schulleitungen hervorgehoben. Positiv bewertet werden landesweite, verpflichtende Weiterbildungskonzepte für Erzieherinnen und Erzieher sowie landesweite Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte zum Thema:

„Jede Erzieherin in Baden-Württemberg muss, glaube ich, mindestens fünf Bausteine, fünf unterschiedliche machen. Und die Leitung hat, glaube ich, noch einen sechsten. (...) Und ich muss mich dann wundern, was da wirklich an Geld losgetreten worden ist. Also erstens für den Orientierungsplan und zweitens, das gab's, glaube ich, (...) noch nie, eine Verpflichtung, dass alle Erzieherinnen sich auf ein ähnliches Niveau haben fort- und weiterbilden müssen. Ich finde das genial.“⁴⁸

Hessen hat eine „Sondermaßnahme“ zur Implementierung des *Bildungs- und Erziehungsplans* an den Fachschulen auf den Weg gebracht. Zwei oder drei Lehrkräfte sollen pro Fachschule zum Thema „*Bildungs- und Erziehungsplan*“ oder „selbstgesteuerte Lernprozesse“ fortgebildet werden und an anderen Fachschulen als Multiplikatoren auftreten und Fortbildungen geben:

„Na ja, wir haben zu evaluieren, wir haben zu entwickeln, wir haben zu kooperieren, wir haben inhaltlich uns weiterzuentwickeln. Sie wissen, der hessische Bildungs- und Erziehungsplan ist ja vorgegeben und wir müssen die Philosophie des Bildungs- und Erziehungsplans selbstverständlich auch in die Ausbildung

47 Interview 25, Hessen.

48 Interview 58, Baden-Württemberg.

*implementieren oder im Rahmen der Ausbildung implementieren, das macht man nicht aus der Hosentasche.*⁴⁹

Die Fachschulen selbst suchen in puncto *Bildungs- und Erziehungsplan* auch den Austausch und die Kooperation mit der Fachpraxis (z.B. mit Fachberatungen oder direkt mit Kindertageseinrichtungen):

*„Wobei hinzu kommt, dass wir auch ganz eng mit der Fachberatung der Kitas zusammenarbeiten. Also, da gibt es eine gute Kooperation.“*⁵⁰

2.2 Kinder unter drei Jahren

Seit dem Beschluss des Bundestages im Jahr 2008, ab 2013 den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in Kindertageseinrichtungen oder in der Tagespflege für Kinder ab dem ersten Geburtstag gesetzlich zu verankern,⁵¹ ist auch die Bildung, Betreuung und Erziehung der *Kinder unter drei Jahren* und der damit verbundene Personalbedarf Thema zahlreicher politischer Debatten geworden. Die Bewerksstellung des quantitativen Ausbaus des Betreuungssystems für Kleinstkinder ist vieldiskutiert.⁵² Auch Fragen des qualitativen Ausbaus bewegen zunehmend den wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs. Es stellt sich aber die Frage, ob und wie die Ausbildung die zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher auf die spezifischen Bedürfnisse der *Kinder unter drei Jahren* vorbereiten kann.

Sowohl der Rahmenlehrplan für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, als auch die Länderlehrpläne äußern sich zu der Altersgruppe der *Kinder unter drei Jahren* überwiegend unspezifisch. In der *Rahmenvereinbarung über Fachschulen* werden die *Kinder unter drei Jahren* nicht gesondert als Altersgruppe ausgewiesen; dort ist allgemein von „Kindern und Jugendlichen“ die Rede.

Eines der zwölf Ausbildungsziele der Rahmenvereinbarung lautet, die Erzieherinnen und Erzieher

sollen *„die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können“*.⁵³

Auch die Inhalte der Länderlehrpläne sind diesbezüglich sehr allgemein formuliert. Nur einzelne Lehrpläne weisen die *Kinder unter drei Jahren* als eigene Adressatengruppe aus.⁵⁴ In den *Bildungs- und Erziehungsplänen* jüngerer Datums werden die *Kinder unter drei Jahren* zumeist explizit besprochen. In den *Bildungs- und Erziehungsplänen* der „ersten Generation“ ist dies seltener der Fall.⁵⁵

Die Bedeutung der Altersgruppe „Kinder unter drei Jahren“

Ob eine inhaltliche Ausrichtung auf die *Kinder unter drei Jahren* stattfindet, ist in hohem Maße der Initiative der einzelnen Fachschule überlassen. Grundsätzlich ist ein großes Interesse der Fachschulleitungen am Thema festzuhalten. Den Forderungen von Politik und Praxiseinrichtungen, den Inhalt *Kinder unter drei Jahren* verstärkt in der Ausbildung zu berücksichtigen, stimmt die Mehrheit der Schulleitungen zu. Angesichts des geplanten Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz wird die Ausrichtung auf die *Kinder unter drei Jahren* in der fachschulischen Ausbildung von vielen Befragten als notwendig erachtet.

Eine „hohe Nachfrage“ wird insbesondere auch in der Krippenpädagogik konstatiert.

Spezielle Ausbildung für die Krippenpädagogik?

Auf den „Krippenboom“ müsse die Fachschule reagieren, *„wenn man eine vernünftige Schule und Ausbildung betreiben will“*. Während die Schulleitungen überwiegend die Arbeit mit den *Kindern unter drei Jahren* stärker berücksichtigen, jedoch im Rahmen der Breitbandausbildung eine „multifunktionale Fachkraft“ ausbilden möchten, wird von wenigen Befragten eine spezialisierte Ausbildung für die Krippenpädagogik gewünscht.

Viele Fachschulen geben an, die Arbeit mit den *Kindern unter drei Jahren* entweder bereits intensiv im

49 Interview 6, Hessen.

50 Interview 14, Bremen.

51 Siehe hierzu das *Kinderförderungsgesetz* (KiföG): www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kifoeg-gesetz,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.

52 Vgl. auch Rauschenbach/Schilling 2010.

53 Kultusministerkonferenz der Länder 2002, S. 21.

54 Thanner 2009, S. 25.

55 Textor 2008.

Rahmen der Ausbildung zu behandeln oder Maßnahmen diesbezüglich ergreifen zu wollen:⁵⁶

„Kinder unter Drei. Da sind wir seit Jahren eine Schule, die sich dafür stark gemacht hat und schon lange ausgebildet.“⁵⁷

In der gesamten Stichprobe lehnt nur eine der Befragten die Fremdunterbringung von *Kindern unter drei Jahren* kategorisch ab – im Rückgriff auf bindungstheoretische Argumente. Sie verneint deshalb die Anforderung, für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* auszubilden.⁵⁸

Die Schulleitungen in *Nordrhein-Westfalen* sowie in *Baden-Württemberg* erwarteten zum Zeitpunkt der Interviews die Aufnahme des Themas *Kinder unter drei Jahren* als gesonderten Inhalt in den Länderlehrplan. Fachschulen in den *Neuen Bundesländern* verweisen zum Teil auf ihre Kompetenz im Bereich der Kleinstkindpädagogik, die sie mit ihrer Funktion als Ausbildungsstätte für Krippenerziehung vor der Wiedervereinigung (1989) begründen:

„Wir haben ja eine ziemlich weitreichende Tradition. Wir haben also zu DDR-Zeiten schon die Krippenerzieher ausgebildet und aufgrund dessen eine ganze Reihe von Erfahrungen. Haben auch eine ganze Reihe von Kollegen, die damals unterrichtet haben, hier.“⁵⁹

Regionaler Bedarf der Kindertagesbetreuung

Ob sich die Fachschulen in der Gestaltung der Ausbildung auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der *Kinder unter drei Jahren* ausrichten möchten, hängt insbesondere auch mit der Einschätzung des regionalen Bedarfs in der Kindertagesbetreuung zusammen:

„Wir bilden, das ist ja in unserer Ausbildungsordnung extra noch mal betont, sehr praxisorientiert aus, wir versuchen auf regionale Bedarfe einzugehen. Sie haben mich ja gefragt nach dem Profil meiner Fachschule. Ich

56 Verena Thanner (2009) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. In ihrer Dokumentenanalyse zu Ausbildungsinhalten für *Kinder unter drei Jahren* an den Fachschulen findet sie drei Rückmeldungstypen: Typ I: Schulen, die keine entsprechenden Ausbildungsinhalte vorweisen können (22,9 %), Typ II: Schulen, die bezüglich der Inhalte noch in der Planung sind (7,1%), Typ III: Schulen, die bereits entsprechende Inhalte vorweisen können (70%) (Thanner 2009, S. 30). Anzunehmen ist, dass die Entwicklung seit der Erhebung (2007) weitergegangen ist.

57 Interview 53, Nordrhein-Westfalen.

58 Interview 20, Baden-Württemberg.

59 Interview 45, Thüringen.

denke, das würden jetzt viele sagen, aber das würde ich für mich jetzt in Anspruch nehmen. Ich könnte Ihnen ein Beispiel dazu sagen, wir haben ja seit Jahren schon einen Bedarf an Krippenplätzen und wir haben den Schwerpunkt im zweiten Jahr der Ausbildung, da können sich die Studierenden ja noch mal schwerpunktmäßig einwählen, schon seit Jahren auf Krippenpädagogik und Unter Dreijährige gesetzt. Damit fahren wir gut.“⁶⁰

Nur wenige Befragte sehen dabei ihre Fachschule und die Region von den aktuellen Anforderungen ausgehen, verstärkt für die Arbeit mit Kleinstkindern auszubilden. In diesem Fall intensivieren sie ihre Bemühungen der Kooperation mit den Praxisstellen in anderen Arbeitsfeldern, zumeist eher im Bereich der Jugendarbeit oder der Erzieherischen Hilfen. Vereinzelt befürchten die Schulleitungen eine überstürzte Diskussion um das Thema Bildung, Betreuung und Erziehung der *Kinder unter drei Jahren*. Bedenken werden dahingehend geäußert, dass mit einer (Über-)Betonung dieser Altersgruppe andere Zielgruppen und Arbeitsfelder, für die die Breitbandausbildung auch vorbereiten muss, in der Ausbildung an Beachtung verlieren würden. Das Berufsfeld von Erzieherinnen und Erziehern solle „nicht wieder eingeengt“ werden. Es wird zudem befürchtet, man könne potenzielle männliche Ausbildungswillige durch eine Fokussierung auf die Altersgruppe unter drei Jahren abschrecken:

„... dass man nicht wieder zurückfällt dahingehend, dass man den Erzieherberuf, den Erzieherinnenberuf reduziert auf die Tante im Kindergarten und in der Krippe. Also dass sich dieses Berufsfeld nicht einengt, sondern dass es dabei bleibt, und dass das wichtig ist, dass eine Erzieherin eingesetzt werden kann in den verschiedenen Bereichen. Und dass jetzt unter dieser Notwendigkeit, gut, dass man in einem bestimmten Bereich, im Kindertagesstättenbereich jetzt Fachkräfte braucht, dass man dabei nicht andere Bereiche vergisst.“⁶¹

Einige Fachschulen setzen einen inhaltlichen Schwerpunkt im ersten und zweiten Jahr der Ausbildung auf die *Kinder unter drei Jahren*. Dies geschieht zum Beispiel über Projektarbeiten bzw. Praktika. Schulleitungen in *Sachsen* oder *Brandenburg* sprechen explizit die Kinderkrippe als Praktikumsplatz an. Durch die entsprechende Festlegung der Praxisphasen und Projekte mit

60 Interview 6, Hessen.

61 Interview 37, Bayern.

den Praxiseinrichtungen machen diese Fachschulen die Altersgruppe der *Kinder unter drei Jahren* oder die Krippenpädagogik zu einem periodischen Schwerpunkt in der Ausbildung. Außerdem werden *Kinder unter drei Jahren* oder Krippenpädagogik als Themen im Wahlpflichtbereich genannt:

„Wenn es um das Theorie-Praxis-Verhältnis geht, dann haben wir eine bestimmte Reihe von Praxisfeldern, die in unserer Erzieherausbildung eine Rolle spielt. Das ist also im ersten Jahr deutlich der Kindergartenbereich. Im zweiten Jahr gibt es ein Blockpraktikum in U3-Einrichtungen und das letzte Praktikum findet im Schulkindbereich statt. Einige Schüler können da in diesem letzten Praktikum allerdings im Heimbereich ein Praktikum absolvieren. Allerdings haben wir bisher da nicht so viele Praktikumsplätze gewinnen können.“⁶²

„Wir haben ja jetzt dieses integrierte Praktikum auf die drei Jahre aufgeteilt. Das heißt also auch strenge Vorgaben. Der Lehrplan wurde ja noch mal jetzt evaluiert im Jahre 2000. Ab 2008 ist also dort noch mal eine andere Regelung eingetreten, die Schüler müssen 14-tägig ein Orientierungspraktikum machen, haben dann elf Wochen ein Praktikum in der Kindertagesstätte, wo jetzt explizit ausgewiesen ist: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort und 14 Wochen ein Praktikum außerhalb der Kindertagesstätte.“⁶³

„Es gibt ja in der Erzieherausbildung den Bereich des Wahlfaches, des Wahlpflichtbereiches. Und wir haben uns dafür entschlossen, zwei Richtungen anzubieten. Zum einen den Bereich der basalen Bildung. Das hat in [Stadt A] schon seit vielen Jahren Tradition. Bis zur Wende hat hier an dieser Stelle eine Schule für Krippenerzieher existiert, die dann mit der Wende abgewickelt wurde.“⁶⁴

Altersmischung in den Kindertageseinrichtungen

Die zunehmende Altersmischung in den Kindertageseinrichtungen führe dazu, dass die Auszubildenden im Praktikum in der Kindertageseinrichtung Erfahrungen im Umgang mit Kleinstkindern sammeln könnten. Eine Befragte wertet aus Sicht der Ausbildung die Möglichkeit, die verschiedenen Altersgruppen des Elementarbereichs kennenzulernen, als einen Vorteil für Kindertageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen.

Die Aufnahme von *Kindern unter drei Jahren* in die Kindertageseinrichtungen wird von manchen Schulleitungen jedoch auch kritisch kommentiert. Mangelnde Ausbildung von Fachkräften und die fehlende konzeptionelle Vorbereitung der Einrichtungen auf die Arbeit mit der Altersgruppe der *Kinder unter Drei* werden beklagt:

„Sie haben viele Erzieherinnen, die sagen, ‚Wir haben jetzt die unter Dreijährigen und wir haben nichts dazu gelernt früher‘. Haben sie auch nicht. (...) Und dann gibt es natürlich, das darf man auch nicht vergessen, die Situation, dass in vielen Einrichtungen die Einrichtung geöffnet wird für unter Dreijährige, aber ohne Konzeption.“⁶⁵

„Ich sehe auch noch keine schlüssigen Konzepte, was diese Arbeit angeht. Den zaghaften Versuch der Einrichtungen, ‚Wir öffnen unsere Einrichtung und machen eine offene Einrichtung‘, erlebe ich an vielen Stellen als ja, auch eine Überforderung von Kindern. Dass sie nicht im Blick haben, dass sie jetzt auf einmal kleine Kinder dabei haben, die wirklich Bindung brauchen. Und dass sich das nicht unbedingt verträgt mit einer Öffnung nur von Gruppen und jeder darf mal, wo er will.“⁶⁶

Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

Über die Bedeutung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes und die verantwortungsvolle Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* herrscht unter den Schulleitungen in den verschiedenen Bundesländern weitgehende Einigkeit:

„In der weiteren Zukunft einfach an der Qualität dran zu bleiben, wo immer wir sind, damit wir diese Nachfrage, diese hohe Nachfrage grad auch der Krippenpädagogik, der *Kinder unter drei Jahren*, dass wir dem Kind gerecht werden.“⁶⁷

Das Alter sowie die vorangeschrittene Persönlichkeitsbildung und Berufserfahrung der Fachkräfte werden als wichtige Voraussetzung und Qualitätsmerkmale für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* angeführt. Gesorgt sein müsse für eine Kontinuität der Beziehung zwischen Kleinstkind und Fachkraft.

Der nachfolgend zitierte Schulleiter sieht dies nur durch die Berufserfahrung der Erzieherinnen und Erzieher sowie durch feste Anstellungsverhältnisse gesichert. Außerdem argumentieren einige Befragte

62 Interview 64, Nordrhein-Westfalen.

63 Interview 33, Sachsen.

64 Interview 38, Thüringen.

65 Interview 24, Baden-Württemberg.

66 Interview 58, Baden-Württemberg.

67 Interview 82, Bayern.

für kleine Gruppengrößen, damit die Fachkräfte den besonderen Bindungsbedürfnissen von *Kindern unter drei Jahren* gerecht werden können:

„Also ich bin grundsätzlich skeptisch, die frühkindliche Erziehung jungen Erzieherinnen anzuvertrauen. Das kann man jetzt auch mal theoretisch sehen, was braucht das Kind von Null bis Drei? Es gibt ja auch viele Theorien, die dagegen sprechen und sagen: ‚Hier bräuchte ich eine große Verlässlichkeit in den Bezugspersonen‘. Wenn ich junge Erzieherinnen habe, die stundenweise angestellt sind, die noch keine Erfahrung mit Kleinstkindern haben, mit Säuglingen haben, dann ist das für mich eher kontraproduktiv zur Entwicklung der Kinder. Also für mich wäre eine erfahrene Erzieherin, weitergebildet, in der Kontinuität der Entwicklung der Kinder etwas Wichtiges. Ich persönlich würde auch als Träger junge Erzieherinnen, die abgeschlossen haben, nicht einstellen. Also das muss man sehr realistisch sehen. Dass, sagen wir mal, die Säuglingserfahrung noch mal eine andere ist, als die Erfahrung von Drei- bis Sechsjährigen. Und jetzt ist oft die Schwierigkeit, dass sich die Studierenden in die Drei- bis Sechsjährigen schwer einfühlen können, und das hängt damit zusammen, dass wir eine Ausbildung haben, die sehr stark die Kognition bedient, aber weniger die Wahrnehmung. Und dann das noch mal auf Säuglinge zu übertragen, halte ich für einen großen Akt.“⁶⁸

„Und auch die Arbeitskonzepte sind für mich immer noch zu schullastig. Aber das hat auch mit den Gruppengrößen zu tun, dass die immer noch mit sehr großen Gruppen arbeiten müssen, oder meinen zu müssen, weil sie einfach nicht genügend Personal haben.“⁶⁹

Die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Kompetenzen

Ein Schulleiter in *Nordrhein-Westfalen* betont, dass besondere didaktisch-methodische Kompetenzen notwendig seien, um mit der zunehmenden Altersmischung in den Kindertageseinrichtungen umzugehen. Außerdem wird die Beachtung der pflegerischen Aspekte auch in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gefordert:⁷⁰

68 Interview 52, Bayern.

69 Interview 58, Baden-Württemberg.

70 Stichwort für die Qualität in Kindertageseinrichtungen ist in diesem Zusammenhang auch die *Beziehungsvolle Pflege* nach Emmi Pikler.

„Die Kinder unter Drei. Ich glaube, dass wir in didaktisch-methodischer Hinsicht, wenn man das so als das Zentrum der Erzieherausbildung sieht, sehr viel mehr über ganz bestimmte Entwicklungszeiträume hinaus denken müssen und sie integrativ denken müssen. Denn Kinder unter Drei fordern die Erzieherin in einer ganz anderen Weise als Kinder zwischen Drei und Sechs. Und das Zusammenleben von Kindern von Null bis Sechs in einem Raum, in einer Einrichtung erfordert ein anderes didaktisch-methodisches Verständnis, vor allem erfordert es ein anderes Handlungskonzept von der Erzieherin. Ich glaube, da müssen wir ran gehen. Wir müssen sehr viel stärker in die Erzieherausbildung auch pflegerische Aspekte mit hinein nehmen. Kinder unter Drei brauchen auch noch klassische Pflege. Und sei es nur eben, dass man Pampers benötigt. Aber darüber hinaus eben auch.“⁷¹

Mit Blick auf die Arbeit mit den *Kindern unter drei Jahren* wird von den befragten Schulleitungen in *Brandenburg* eine Vertiefung der spezifischen Inhalte und der entsprechenden Methoden auf die einzelnen Arbeitsfelder hin gewünscht:

„Aber ich denke, dass die ganzen Entwicklungsprozesse viel differenzierter beleuchtet werden müssten, als wir es im Moment zeitlich überhaupt realisieren können. Wenn wir bloß eine relativ geringe Zeit haben, müssen wir uns auf spezielle Vertreter der Entwicklungspsychologie berufen, auf spezielle Vertreter der pädagogischen Richtungen, die wir uns dann genauer anschauen. Da wird es dann schon schwierig, wo ich sagen würde, ich würde noch lieber den und den und das miteinander vergleichen, auch um die Schüler stärker, und auch theoretisch zu befähigen, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, kritisch auseinanderzusetzen, mit dem was im Internet ist, das kommt teilweise zu kurz.“⁷²

2.3 Sprachliche Bildung und Sprachförderung

Sprachkompetenz als Voraussetzung für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist derzeit ein in der Bildungs- und Integrationspolitik bundesweit viel diskutiertes Thema. *Sprachliche Bildung und*

71 Interview 12, Nordrhein-Westfalen.

72 Interview 67, Brandenburg.

Sprachförderung im Elementarbereich werden dabei als grundlegender bildungspolitischer Beitrag zur Chancengleichheit für alle Kinder verstanden. Die Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung von Sprachkompetenz gilt als zentral – gerade auch für die frühe Bildung, „da sprachliche Fähigkeiten grundlegend sind für die Bildungslaufbahnen von Kindern und damit für ihre späteren Lebenschancen“. ⁷³

Die *Rahmenvereinbarung über Fachschulen* nennt als Ausbildungsziel für Erzieherinnen und Erzieher sehr allgemein gefasst die „Kommunikationsfähigkeit“ als Bedingung für die „familienergänzende und familienunterstützende Funktion“ der erzieherischen Tätigkeit. ⁷⁴ Außerdem wird als einer der sechs Bildungsbereiche für die Fachschule Sozialwesen der Bereich „Kommunikation und Gesellschaft“ festgelegt. ⁷⁵ *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* als Aufgaben in der Kindertageseinrichtung stehen in vielen Bundesländern auf der politischen Agenda. In den Ländern gibt es unterschiedliche Regelungen zu den Sprachstandserhebungen, den Sprachfördermaßnahmen und der Sprachentwicklungsbegleitung in der Kindertageseinrichtung. ⁷⁶ In allen Bundesländern wird durch die *Bildungs- und Erziehungspläne* zumindest eine elementare, alltagsintegrierte Sprachförderung festgeschrieben. ⁷⁷

Zentrale Rolle der Sprachlichen Bildung und Sprachförderung

Von den interviewten Schulleitungen werden *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* als wichtiger Inhalt der Fachschulausbildung eingeschätzt und als Teil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen

verstanden. Insbesondere aufgrund der Zunahme der zu betreuenden Kinder mit Migrationshintergrund gewinnt sie an Bedeutung: „Sprachförderung. Wir haben viele Kinder mit Migrantenhintergrund“. ⁷⁸ Dementsprechend sollten *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* nach Meinung der Befragten eine zentrale Rolle in der Ausbildung spielen.

Sprachliche Bildung und Sprachförderung werden im Rahmen der Breitbandausbildung und im Bemühen „möglichst viele unterschiedliche Schwerpunkte der späteren Erzieher Tätigkeit einzufangen“ ⁷⁹, gemäß den entsprechenden Länderlehrplanvorgaben vermittelt. Darüber hinaus nennen einige Fachschulleitungen *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* explizit als einen profilbildenden Schwerpunkt an ihrer Ausbildungsstätte. ⁸⁰

Auch im Kontext von *Sprachlicher Bildung und Sprachförderung* wird vereinzelt Kritik an der Breitbandausbildung geübt, die nicht genügend themenspezifische Vertiefungen zulasse.

„Sprachförderung heißt ja, dass die Aufmerksamkeit erst einmal in diesem Altersbereich von null bis fünf Jahren liegt, da wo die Sprachfähigkeiten und all diese Grundlagen erworben werden. Das ist eine so hochkomplexe Geschichte, die also durch den Unterricht, jetzt beispielsweise im ersten Ausbildungsjahr, wo wir diesen Altersbereich haben, nicht geleistet werden kann. Und ich denke, dass da also eine Breitbandausbildung gerade auf diesem Gebiet nicht förderlich ist.“ ⁸¹

Zur Vertiefung des Themas im Rahmen der Breitbandausbildung wird zum Teil gewünscht, dass die Fachschülerinnen und Fachschüler schon während der Ausbildungszeit zusätzliche Stunden zur Sprachförderung im Rahmen eines Aufbaulehrgangs absolvieren können und dafür ein Zertifikat erhalten bzw. Anrechnungsmöglichkeiten an den (Fach-)Hochschulen

73 Jampert u.a. 2005, S. 1.

74 Kultusministerkonferenz der Länder 2002, S. 21.

75 Ebd., S. 26.

76 „Wie aus diesen Bildungsberichten ersichtlich ist, konzentrieren sich die Bemühungen der zuständigen Länderministerien seitdem übereinstimmend auf die Entwicklung von Konzepten und Programmen zur sprachlichen Förderung in Kindertageseinrichtungen allgemein und ganz besonders im Jahr vor der Einschulung. Uneinigkeit besteht jedoch nach wie vor in der Frage ob, wann und wie der Sprachstand der Kinder erhoben werden soll und welche Konsequenzen sich an diese Ergebnisse anschließen. Verschiedene länderspezifische Traditionen und Richtlinien sowie Unterschiede in den gesetzlichen Vorgaben der Länder sorgen für eine weitere Diversifikation der Bestrebungen zur Sprachstandserhebung und -förderung im Elementarbereich.“ (Dietz/Lisker 2008, S. 10).

77 Ebd., S. 31.

78 Interview 17, Nordrhein-Westfalen.

79 Interview 12, Nordrhein-Westfalen.

80 Einzelstimmen unter den Befragten äußern die Sorge einer „Vertheoretisierung der Ausbildung“, die sich in einem Übergewicht von Diagnostik und Dokumentationsmethoden ausdrücke. Der Fokus bei der Sprachlichen Bildung würde in Lehrplänen und an den Fachschulen auf die Sprachdefizite bei den Kindern gelegt. Dies führe zu einer „Therapeutisierung“ der Kinder statt zur Anregung ihrer Sprachkompetenzen durch die Erzieherin und den Erzieher im Alltag der Kindertageseinrichtung (Interview 26, Baden-Württemberg).

81 Interview 36, Mecklenburg-Vorpommern.

eröffnet werden. Sie wird von einer Schulleitung in Hamburg auch als wichtiges Modul im Rahmen eines teilmodularisierten Ausbildungsmodells genannt:

„Es gibt Elemente, die wir modularisiert haben, insbesondere im Bereich der Sprachförderung, in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg.“⁸²

„Wir haben die Möglichkeit in Aussicht gestellt, (...) Aufbaulehrgänge durchzuführen, wo eine Spezifik oder eine Spezialisierung der Schüler möglich ist, auf bestimmten Gebieten entweder der Sprachförderung, Verhaltensauffälligkeiten, der frühkindlichen Erziehung und viele andere mehr, sodass man dann während der Ausbildung diese Aufbaulehrgänge anbieten kann. Die Schüler spezialisieren sich in zusätzlichen Stunden und erhalten dazu einen entsprechenden Qualifizierungsnachweis.“⁸³

„Ja, wenn wir zum Beispiel unsere Schüler jetzt wirklich mit diesem Sprachförderungszertifikat versehen. Also, das haben die hier gemacht, die haben ja tausend Sprachgeschichten gemacht und dann sagt man, ‚das könnte man durchaus anrechnen lassen‘. Wenn man sagt, ‚den praktischen Teil habt ihr‘. Wenn man das wissenschaftlich dann aufarbeiten kann, dann kann man das ja anrechnen.“⁸⁴

Kooperationsprojekte mit den Praxiseinrichtungen

Die Entscheidung, welche Konzepte zu Sprachlicher Bildung und Sprachförderung den Fachschülerinnen und Fachschülern in der Ausbildung vermittelt werden, hängt nicht zuletzt mit den regionalen Besonderheiten der Sprachförderung in den Praxiseinrichtungen zusammen. Auch Kooperationsprojekte mit den Praxiseinrichtungen selbst spielen an den Fachschulen eine Rolle:

„Wobei hier die [Großstadt A] in allen ihren Kindertagesstätten der städtischen, der öffentlich rechtlichen Kindertagesstätten das Sprachentwicklungskonzept von Zvi Penner fördert oder umsetzt. Das ist im Kreis [Großstadt B], für den wir auch zuständig sind, nicht der Fall und deswegen müssen wir unterschiedliche Konzepte anbieten. Aber hier sind wir stolz drauf, genauso wie mit unserer Medienerziehung, die ein zentraler Schwerpunkt ist.“⁸⁵

82 Interview 49, Hamburg.

83 Interview 67, Brandenburg.

84 Interview 43, Niedersachsen.

85 Interview 25, Hessen.

„Schwerpunkt [an der Fachschule, V.D.] ist der Kindergartenbereich. Neuer Schwerpunkt ist naturwissenschaftliche Forschung und natürlich der Bereich Sprachförderung. Der spielt auch eine große Rolle, weil wir da ein Kooperationsprojekt mit einer Schule haben: Förderschule – Schwerpunkt sprachliche Entwicklung, heißt das ja heute.“⁸⁶

Sprachkompetenz im Deutschen ist eine Schlüsselkompetenz

Viele Befragte benennen die Sprachkompetenz im Deutschen als eine Schlüsselkompetenz der pädagogischen Fachkraft. Deutsch sei „vielleicht das wichtigste Fach“ in der Ausbildung. Es ginge in der Ausbildung zum einen darum, die Sprachkompetenzen der Fachschülerinnen und Fachschüler selbst zu stärken und zum anderen darum, ihnen im Unterricht gezielt Konzepte zur Sprachlichen Bildung und Sprachförderung der Kinder zu vermitteln.

Unterschiedlich wird an den Fachschulen die Aufteilung des Faches Deutsch gehandhabt: Es wird entweder noch als Allgemeinbildendes Fach oder in die Lernfelder integriert und fachbezogen unterrichtet.

Mehrere Schulleitungen weisen auf mangelhafte Deutschkompetenzen der Fachschülerinnen und Fachschüler hin. Die Sprachkompetenz im Deutschen wird von manchen Befragten zum einen als besonders voraussetzungsreich geschildert, zum anderen als äußerst lückenhaft aufseiten der Fachschülerinnen und Fachschüler, sodass dies im Rahmen von Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung nur begrenzt kompensiert werden könnte:⁸⁷

„Aber bestimmte Dinge, die schon mitgebracht werden müssten, die können wir nicht mehr eins zu eins

86 Interview 50, Nordrhein-Westfalen.

87 Die grundsätzlichen Einschätzungen von Fachschulleitungen zu den Kompetenzen ihrer Fachschülerinnen und Fachschüler fallen unterschiedlich aus. Während manche Befragte steigende Anforderungen sowie die Erweiterung des Kompetenzprofils ihrer Absolventinnen und Absolventen beobachten, machen andere auf zunehmende Schwierigkeiten in der Vermittlung von Lehrinhalten aufmerksam. Als Erklärung nehmen diese Befragten etwa zunehmende konfliktreiche persönliche Hintergründe der Fachschülerinnen und Fachschüler oder auch eine in intellektueller oder emotionaler Hinsicht mangelnde Befähigung bzw. ein eingeschränktes Entwicklungspotenzial an. Damit wollen Befragte nicht unbedingt deutlich machen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht für die Ausbildung als Erzieherin oder als Erzieher geeignet sind, sondern beispielsweise auf die Grenzen des Lern- und Studierpotenzials aufmerksam machen. Vgl. hierzu auch den Auswertungsbericht von Brigitte Rudolph (2010) zum Thema „Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“.

ausgleichen. Ein großes Problem, das wir sehen, ist in diesem ganzen Deutsch-Bereich auch die Rechtschreibung, die bei unseren Schülern insgesamt – und das merken wir bis hin zu berufsbegleitenden Ausbildungen – nicht da sind, wo wir sie gerne hätten.“⁸⁸

Schwindende Grundlagenkenntnisse in der deutschen Sprache und Schrift

Diesen Mangel beklagen die Schulleitungen in besonderem Maße, was die Fachschulen auch in Bezug auf die didaktische Vermittlung der Inhalte vor neue Herausforderungen stelle und Auswirkungen bis in die Praxis der Kindertageseinrichtungen hinein habe:

„Die Kompetenz, wie Schreib- und Lesekompetenz, das beobachten wir, nimmt ab, ja? Und das macht es noch mal schwieriger. Also wir haben plötzlich noch einmal neue Herausforderungen, die wir früher nicht hatten in der Fachschulausbildung. Da war das nicht so ein Riesenthema und jetzt müssen wir wirklich auch kucken, wie führen wir diese Fachkräfte an Fachtexte heran? Wie können sie mit denen arbeiten, geschweige denn, dann Bildungsdokumentation für Kinderschreiben? Also wenn man sich Bildungsbücher in Tagesstätten ankuckt, dann sehen die sehr unterschiedlich aus. Und das hat etwas mit der Schreib- und Lesekompetenz zu tun.“⁸⁹

„Wir haben eben Schüler in der Ausbildung, die sind kaum in der Lage, fünf Sätze grammatikalisch richtig selber zu formulieren. Wie sollen die Sprachförderung bei Kindern betreiben? Oder wie sollen die Bildungsdokumentationen erstellen mit den Kollegen im Primarbereich, mit denen wir was anfangen können? Also, das muss deutlich höher gesetzt werden und das funktioniert nur, indem wir die entsprechenden Rechtsrahmen auch kriegen. Also eine Eingangsqualifikation zum Beispiel.“⁹⁰

Als Abhilfe wird von einigen Befragten der Wunsch oder das konkrete Vorhaben geäußert, Deutsch oder auch Englisch in die Eingangsprüfungen zur Ausbildung aufzunehmen, soweit dies noch nicht geschehen ist:

„Bei der ersten Auswahl [der Bewerberinnen und Bewerber für die Ausbildung, V.D.] wird geguckt auf die Noten, vor allem auf Deutsch gucken wir.“⁹¹

Gelobt wird von einer Schulleiterin hingegen der „Blick“ der Fachschülerinnen und Fachschüler auf die *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* von Kindern. Ein anderer Schulleiter warnt vor einem defizitären Blick vonseiten der Kindertageseinrichtungen auf die *Sprachliche Bildung* von Kindern:

„Ich war jetzt [mit einer Fachschulklasse, V.D.] in der ‚Lernwerkstatt Sprachlernen‘ (...). Wir hatten gleich so eine Aufgabe bekommen – die Klasse, in der ich dort war – von der Referentin. Die sollten bestimmte Sätze zum Thema Sprachförderung sortieren nach ihrer Gewichtung und das erläutern. Und dann als die fertig waren, dann sagte die Referentin: ‚Mein Gott, Erzieher sind einfach weiter als Lehrer. Weil die einfach wissen, zum Beispiel Lernen muss dadurch geschehen, dass das Kind motiviert ist, und durch Selbsthandlung in Zusammenhang mit Tun. Ich kann nicht irgendeinen Buchstaben vermitteln‘. Sie sagt, ‚die Lehrer wollen immer irgendwas vermitteln. Am Ende gucken sie dann, ja wo ist noch Zeit, während die Erzieher einen anderen Blick haben‘. Und ich muss sagen, ich war da wirklich sehr stolz, es war eine Klasse im zweiten Jahr. Also ich finde, die sind prima!“⁹²

„Man hat Sprache als Sprachförderung, aber hatte im letzten Lehrplan plötzlich Kinder- und Jugendliteratur vergessen. Also man hat da gar nicht mehr gewusst, wie Sprachförderung überhaupt geht. Es wird jetzt der Sprachlehrer geholt, aber es wird nicht mehr den Kindern vorgelesen. Also das heißt, selbstständig was Neues fokussiert und dann glaubt man, Sprachdefizite, dann bildet man Sprachlehrerinnen aus, überlegt sich aber auch nicht, dass Sprache so nicht gelernt wird.“⁹³

Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich?

Überwiegend beziehen sich die Aussagen der Schulleitungen auf die *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* in der deutschen Sprache. Jedoch sind die Befragten uneinig, ob die fachschulische und erzieherische Aufmerksamkeit allein der Vermittlung der deutschen Sprache an mutter- und fremd- bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder gelten, oder ob es im Elementarbereich auch um den Fremdsprachenerwerb gehen sollte.

In einigen Kindertageseinrichtungen werden bilinguale Sprachförderungskonzepte oder Fremdspra-

88 Interview 33, Sachsen.

89 Interview 53, Nordrhein-Westfalen.

90 Interview 8, Nordrhein-Westfalen.

91 Interview 26, Baden-Württemberg.

92 Interview 18, Berlin.

93 Interview 26, Baden-Württemberg.

chenförderung umgesetzt.⁹⁴ Betont wird von den befragten Schulleitungen die Notwendigkeit, Kinder in ihren Deutschkompetenzen zu fördern, nicht jedoch die Anforderungen an die Kinder im Elementarbereich durch den Erwerb einer Fremdsprache weiter zu erhöhen. Erzieherinnen und Erzieher seien „sprachliches Vorbild“ im Deutschen. Besonders in der Begegnung mit Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund komme dies zum Tragen:

„Wenn man wirklich Kinder glücklich machen will und auch Familien glücklich machen will, auch gerade Migrantenfamilien, dann muss man in der Kita ein gutes, deutsches, sprachliches Vorbild haben und zu Hause können die gerne, da sollen die sogar in ihrer türkischen oder irakischen oder arabischen Sprache, wie auch immer, weitersprechen.“⁹⁵

Von einzelnen Schulleitungen wird gefordert, auch den Fremdspracherwerb als Bildungsaufgabe im Elementarbereich zu beachten. Die mangelnde Ausbildung in den Bereichen Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Mathematik wertet ein Schulleiter als grundlegende Schwäche der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in Deutschland und an der eigenen Fachschule:

„Die Ausbildung müsste natürlich dann auch anders gestaltet werden (...), dass beispielsweise im naturwissenschaftlichen Bereich da ein Schwerpunkt geschaffen werden muss. Und im fremdsprachlichen Bereich muss auch ein Schwerpunkt geschaffen werden.“⁹⁶

Insbesondere an Fachschulen in Grenzregionen zum europäischen Ausland (beispielsweise zu Frankreich) wird gewünscht, dass die Fachschülerinnen und Fachschüler nicht nur über hohe Kompetenzen im Deutschen verfügen, sondern dass auch der Fremdsprachenunterricht an der Fachschule mehr Raum bekommt. Darüberhinaus bietet eine Fachschule im Rahmen des Aufbaubildungsgangs „Interkulturelle Erziehung“ auch Fremdsprachenunterricht im Türkischen an:

„Wir haben auch im Wahlpflichtbereich ‚Französisch im Kindergarten‘ als Wahlpflichtbereich. Es wird ja fortgesetzt in der Grundschule, die französischen Erzieherinnen in Führungszeichen, die haben ja eine andere Ausbildung, sind ja Akademikerinnen. Die müssen ja trotzdem hier die Anerkennung machen. Also ich glaube, vier waren es inzwischen, die dann bei uns das Kolloquium oder so eine Art Prüfung erworben haben, damit sie in Deutschland die Anerkennung bekommen, auch hier sozusagen, arbeiten dürfen. Also da gibt es Verzahnungen ganz eng in dem Bereich. Dann arbeiten wir mit [Stadt in Frankreich] mit einer Kinderkrippe zusammen, also das ist klar, das ist einfach der Grenzbereich hier.“⁹⁷

„Wir sind ja hier an der Grenze Nordrhein-Westfalen und das zweite an der Grenze zu Holland. Und (...) weil wir eben auch viele, das sind ja keine Emigranten im eigentlichen Sinne, aber, naja, hört sich ein bisschen komisch an, finde ich, aber es sind auf jeden Fall viele holländische Familien, die im [Landkreis] eben auch ansässig mit ihren Kindern sind. Und die gehen natürlich auch in die deutschen Kitas. Und die sprechen aber in der Familie eben auch Niederländisch und das, ich finde das großartig und toll, und habe mich immer so ein bisschen auch daran gestört, dass unsere Schüler wenig Niederländisch können und das bieten wir jetzt an.“⁹⁸

„Wir haben einen Ausbildungsgang Interkulturelle Erziehung schon seit Langem, inklusive Türkisch für Anfänger.“⁹⁹

2.4 Zusammenarbeit mit Eltern

Auf die *Zusammenarbeit mit Eltern* als Thema der Ausbildung beziehen sich direkt oder indirekt immerhin zwei der zwölf Ausbildungsziele in der *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. Sie legt fest: Die Fachkräfte sollen nach der Ausbildung „als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und –unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen“ und „aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern

94 Vgl. hierzu die Zusammenfassung einer im Auftrag der Caritas Köln durchgeführten Evaluationsstudie von Hans-Joachim Roth und Lisa Britz „Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich – ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln“. www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/RothBritz-BilingualeErziehungUndSprachfoerderung.pdf.

95 Interview 8, Nordrhein-Westfalen.

96 Interview 25, Hessen.

97 Interview 88, Baden-Württemberg.

98 Interview 75, Niedersachsen.

99 Interview 61, Baden-Württemberg.

erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.“¹⁰⁰

Die Zusammenarbeit mit den Eltern in den Kindertageseinrichtungen wird auch im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* als für die Bildungsprozesse der Kinder grundlegend hervorgehoben. In den vorliegenden Interviews ist die *Zusammenarbeit mit Eltern* ein vielbeachtetes Thema für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Besonders die Befragten aus *Baden-Württemberg* betonen die zentrale Rolle der *Zusammenarbeit mit Eltern* für die Ausbildung sowie im *Bildungs- und Erziehungsplan* ihres Landes:

„Die Elternarbeit, die Zusammenarbeit mit Eltern, denke ich, die steht ja absolut im Mittelpunkt auch dieses Orientierungsplans. Dieser Begriff, es ist ja nur ein Schlagwort im Moment, ‚Erziehungspartnerschaft‘, also die Eltern auch wirklich als Partner zu sehen.“¹⁰¹

„Wir haben dann einen zweiten Schwerpunkt seit einem Jahr allerdings erst und der geht um die Entwicklung der Kindertagesstätten zu Familienzentren.“¹⁰²

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern

Insgesamt betonen die Fachschulleitungen quer durch alle Bundesländer die grundsätzliche Notwendigkeit, inhaltliche Grundlagen für die *Zusammenarbeit mit Eltern* bereits in der Ausbildung zu legen. Die *Zusammenarbeit mit Eltern* greifen die Schulleitungen im Gespräch unter den Stichworten „Partizipation“, „Erziehungspartnerschaft“ und „Entwicklung zu Familienzentren“ auf. Zum Teil nennen die Befragten entsprechende Schwerpunkte an ihrer Fachschule. *Zusammenarbeit mit Eltern* wird von den Befragten als eine wichtige Herausforderung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für die nächsten Jahre eingeschätzt. Damit erweitern sich auch das Berufsprofil der Erzieherin bzw. des Erziehers und das Spektrum der Ausbildungsthemen:

„Also ich denke schon, insgesamt sind die Herausforderungen im pädagogischen Bereich sehr vielfältig und die werden noch vielfältiger werden. Also auch der Bedarf im Bereich der Erziehung und Bildung von unter

*Dreijährigen, Ausbau der Kindergärten zu Familienzentren, also dass eben Kindergärten auch noch ganz andere Aufgaben übernehmen müssen und da sich ausweiten müssen. Und das erfordert auch noch mal neu und erweitert die Qualifikation von Erziehern.“*¹⁰³

„Fragen der Auseinandersetzung mit Familie oder von Kindern in Familie oder Kindern ohne Familie werden wieder sehr viel stärker werden in den nächsten Jahren. Fragen der Öffnung der Kindertagesstätten zu Familienzentren, darüber hinaus zu Stadtteileinrichtungen werden sehr viel stärker sein.“¹⁰⁴

„Die Elternarbeit hat mittlerweile einen dermaßen großen Stellenwert bekommen. Gerade, was wir angesprochen haben. Und das ist sicherlich eine Erweiterung des Bildes der Erzieher und des Berufsprofils auch.“¹⁰⁵

Zusammenarbeit mit Eltern = Partizipation

Die *Zusammenarbeit mit Eltern* sei früher eher vernachlässigt worden. So werden Veränderungen konstatiert, beispielsweise von der Haltung der Fachkräfte „die Eltern als bester Feind der Erzieherin im Kindergarten“ zu „viel Offenheit und Verständnis“. Mit der Thematisierung von früher Bildung würde zunehmend (auch) die Bedeutung der Partizipation der Eltern in den kindlichen Bildungsprozess für die Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher erkannt.

Die *Zusammenarbeit mit Eltern* sei „einfach das Wichtigste, um Kinder überhaupt zu erreichen oder auch um Kinder zu bilden“.¹⁰⁶ Ein Beispiel für solche Positionsverschiebungen gibt der *Bildungs- und Erziehungsplan* des Landes *Hessen*, der laut nachfolgender Schilderung eines Schulleiters das Gelingen von frühkindlichen Bildungsprozessen durch Partizipation hervorhebt:

„Was da neu kommen wird, ist die frühkindliche Förderung, das ist sicherlich richtig. Und das wird den Lehrplan etwas verändern, aber muss natürlich auch so die aktive Wahrnehmung, muss die Miteinbeziehung, die partizipative Einbeziehung von Eltern beispielsweise mitberücksichtigen, denn die Partizipation darf ja

100 Kultusministerkonferenz der Länder 2002, S. 21.

101 Interview 88, Baden-Württemberg.

102 Interview 24, Baden-Württemberg.

103 Interview 84, Niedersachsen.

104 Interview 12, Nordrhein-Westfalen.

105 Interview 34, Nordrhein-Westfalen.

106 Interview 89, Rheinland-Pfalz.

nicht nur ein Schlagwort bleiben oder sein, sondern muss weiterentwickelt werden.“¹⁰⁷

In den Interviews wird die *Zusammenarbeit mit Eltern* als eine Anforderung an die Kompetenzen der Fachkräfte sowie als eine Bereicherung beleuchtet, die für eine gelingende Förderung der Kinder in der Kindertageseinrichtung notwendig ist. Die frühpädagogischen Fachkräfte übernehmen in der Kindertageseinrichtung eine facettenreiche Aufgabe, für die eine Klärung des eigenen Rollenverständnisses im Verlauf der Ausbildung und der Berufsbiografie grundlegend ist. Sie sind wichtige Ansprechpersonen für die Eltern und beraten die Eltern in Fragen der Bildung und Erziehung.

Das Gespräch auf gleicher Augenhöhe

Im Rahmen der Ausbildung wird als Grundlage hierfür das Erlernen von Gesprächsführung benannt. Ein Beratungsgespräch mit den Eltern auf der gleichen Augenhöhe zu führen, ist eine Anforderung, für die Fachschülerinnen und Fachschüler ausgebildet werden müssen. *Zusammenarbeit mit Eltern* bedeute, einerseits die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz wertzuschätzen und zu unterstützen, andererseits auch kompetent für einen möglichen Konflikt mit den Eltern um das Wohl des Kindes zu sein:

*„Ich glaube, dass wir eigentlich alle Themen unterkriegen. Aber manche Themen zu wenig oder nur vorläufig. Elternarbeit wird immer schon in der Oberstufe angesprochen. Und im Berufspraktikum in einem dreitägigen Schulprojekt bearbeitet. Aber ich glaube, es ist zu wenig. Man müsste eigentlich Elternarbeit sehr viel stärker noch entwickeln, weil Eltern inzwischen mindestens so kompetent sind wie Erzieherinnen in Erziehungsfragen, und Erzieherinnen ein richtiges Fachgespräch führen müssen. Und dazu leisten wir zu wenig.“*¹⁰⁸

Der Stellenwert der Persönlichkeit

Sich auf die *Zusammenarbeit mit Eltern* einzulassen, gelänge nur auf der Grundlage der in der Ausbildung beförderten Reifung der Persönlichkeit der Erzieherin bzw. des Erziehers sowie durch die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Demnach ist aus der Perspektive der Befragten nicht nur das „technische Know-how“, sondern auch gerade die Unterstützung

der Persönlichkeitsentwicklung und die Bearbeitung sowie die Reflexion der eigenen Familiengeschichte notwendig, damit Eltern von Erzieherinnen und Erziehern tatsächlich „als Partner“, nicht als ein „Objekt der eigenen Missionsgeschichte“ behandelt werden.¹⁰⁹

*„Natürlich lernen die bei uns, wie man Gespräche führt mit Eltern. Also sie lernen das über Gesprächsführung und so was alles. Aber wenn ich 18, 19 bin, muss ich gerade mal mein Verhältnis zu meinen Eltern klären. Da liegt vielleicht noch ein Grund. Ein Problemgespräch mit Eltern zu führen, die vielleicht ihr Kind für Einstein halten und ich will denen grade empfehlen, dass es ein Jahr später eingeschult wird, das kann man in dem Alter noch nicht, das kann man einfach noch nicht. Das heißt, die lernen das hier. So, sie lernen Grundzeug für Gesprächsführung, sie werden im Anerkennungsjahr bei Gesprächen dabei sein und werden das dann in ihren Berufserfahrungen lernen, das ist inzwischen ein ganz klassisches Fortbildungsthema.“*¹¹⁰

*„Elternarbeit ist, finde ich, eines der schwierigsten Teile, weil, wenn wir junge Leute haben, die sind noch mal in der Anti-Haltung gegenüber ihren eigenen Eltern, und die können sich noch nicht wirklich intensiv auf gute Elternarbeit einlassen.“*¹¹¹

Wachfunktion über das Wohl des Kindes

Die pädagogischen Fachkräfte sind in einer Einrichtung der Jugendhilfe tätig. Durch die Einführung des § 8a SGB VIII hat der Gesetzgeber den gesetzlichen Schutzauftrag in den Einrichtungen der Jugendhilfe klargestellt. Auch auf diese Aufgabe, nämlich im Sinne des Kindeswohls Gefährdungssituationen zu erkennen und diesen in Zusammenarbeit und produktiver Auseinandersetzung mit den Eltern des Kindes aktiv abzuwehren, müssen Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen der Ausbildung vorbereitet werden:

*„Dann müssten sich Erzieherinnen und Erzieher auch noch – gerade unsere haben es jetzt auch gehabt, die Neuausgebildeten – aber die schon länger in der Praxis sind, müssen sich noch mit der Kindeswohlgefährdung einmal in allen Facetten genauer befassen.“*¹¹²

107 Interview 25, Hessen.

108 Interview 12, Nordrhein-Westfalen.

109 Interview 54, Baden-Württemberg.

110 Interview 24, Baden-Württemberg.

111 Interview 92, Rheinland-Pfalz.

112 Interview 31, Nordrhein-Westfalen.

Dazu gehört nach Aussagen der Schulleitungen auch die Vermittlung von Grundlagenwissen des Familienrechts, des Sorgerechts sowie des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Außerdem ist ein Wissen über institutionelle Netzwerke des Kinderschutzes notwendig. In der Ausbildung sollte auch Wissen über die aktuellen gesellschaftspolitischen Hintergründe und die veränderten familiären Bedingungen des Aufwachsens von Kindern erworben werden:

„Die Leiterin unseres Kinderzentrums sagt immer den schönen Satz, den ich immer dann den Studierenden weiterreiche: ‚Ich nehme nie nur ein Kind auf, sondern immer eine Familie‘. Hier glaube ich, ist so ein (...) Wissen erforderlich, was das eigentlich jetzt heißt, unter veränderten Bedingungen, familiären Bedingungen, unter veränderten Kindheitsbedingungen, unter Bedingungen von Zunahme verhaltensauffälliger – oder wie sagt man – verhaltensorigineller Kinder, unter Bedingungen von multikulturellem Zusammenleben, usw. Das heißt, wir haben bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen, die Aufgaben heute anders formulieren.“¹¹³

Das Anforderungsprofil nähert sich dem Berufsbild der Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit an

Von manchen Schulleitungen wird die wachsende Bedeutung von Fragen des sozialen Hintergrunds der Familien für die Arbeit der Erzieherin oder des Erziehers angesprochen. Besonders Fragen der Gesundheit und der Ernährung würden demnach im Alltag der Kindertageseinrichtungen an Relevanz gewinnen und die kompensatorische Aufgabe der Kindertageseinrichtungen bezüglich sozialer Ungleichheiten würde zunehmen. In diesem Zusammenhang wird auch die Gemeinwesenorientierung und Notwendigkeit der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren angesprochen:

„Aber ich glaube, Gesundheitsfragen, Ernährungsfragen, Fragen des sozialen Hintergrundes, Fragen der Auseinandersetzung mit Familie oder von Kindern in Familie oder Kindern ohne Familie werden wieder sehr viel stärker werden in den nächsten Jahren. Fragen der Öffnung der Kindertagesstätten zu Familienzentren, darüber hinaus zu Stadtteileinrichtungen werden sehr viel stärker sein.“¹¹⁴

Notwendigkeit praxisnaher Lernsettings in der Ausbildung

Fachschulen wollen die Schülerinnen und Schüler über theoretische Grundlagen hinaus durch Praxislernen an die Aufgabe der *Zusammenarbeit mit Eltern* heranführen. Denn erst die praktischen Anlässe und Fragen bewirkten den Aufbau tatsächlicher Handlungskompetenzen in der *Zusammenarbeit mit den Eltern*:

„Nach wie vor machen wir auch die Arbeit in der Praxis mit den Kindern. Das darf bei uns nicht unter dem Tisch fallen. Was mir noch vorschweben würde, das wäre die direkte Arbeit mit den Eltern in Gruppen. Und da sind wir auf dem Weg bei einem Mütterkurs, die aufgeschlossen wären, mit jungen Damen zu arbeiten, weil unsere Eltern haben uns einfach nicht getraut.“¹¹⁵

„Mit Rollenspiel arbeiten wir auch sehr viel, natürlich weil das auch eine gute Methode ist, glaube ich, sich selber zu testen: Wo stehe ich und so weiter.“¹¹⁶

Die Bedeutung von Erfahrungen im Berufspraktikum und Berufsleben

Erst auf der Grundlage von Berufspraktikum und Praxiserfahrungen könnte *Zusammenarbeit mit Eltern* – über eine Grundlegung in der Ausbildung hinaus – tatsächlich vermittelt werden. „Und der Knoten platzt im Grunde erst beim Berufspraktikum“¹¹⁷, wie es eine Fachschulleiterin pointiert:

„Also, ich kann in der Ausbildung hier grundsätzlich die Wichtigkeit von Elternarbeit zum Beispiel herausstellen und kann auch schon mal Tipps geben. Das Problem ist aber – und so ticken wir Menschen ja alle – dass man mal ganz schlecht Fragen beantworten kann, die einer noch gar nicht hat. Ja, das heißt, wenn so Studierende im Anerkennungsjahr sind und plötzlich mit real existierenden Eltern zu tun haben, dann kommen ganz andere Fragen.“¹¹⁸

Bemerkenswert ist insgesamt, dass die *Zusammenarbeit mit Eltern* von den Schulleitungen oft als Teil eines über die Qualifikationen der „Basismitarbeiterinnen“ hinausgehenden Profils des Leitungspersonals von Kindertageseinrichtungen und Familienzentren verstanden wird:

113 Interview 24, Baden-Württemberg.

114 Interview 12, Nordrhein-Westfalen.

115 Interview 82, Bayern.

116 Ebd.

117 Interview 70, Bayern.

118 Interview 56, Hessen.

„Zusammenarbeit mit den Eltern, Erziehungspartner-schaft, und natürlich der Leitung, Leitung von Einrich-tungen und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, diese Bereiche, sind eher Fähigkeiten schon im Leitungsbereich.“¹¹⁹

„Wenn jemand eine große Einrichtung leiten soll, ja, ein Familienzentrum, die Eltern noch mehr an Bera-tung und so weiter brauchen, würde ich persönlich vorschlagen, (...) den Bachelor draufzusetzen.“¹²⁰

„Das heißt, die an der Basis arbeiten, die müssen ein anderes Repertoire als die Leitung haben (...) bei denen, die beispielsweise im Kindergarten die Leitungsfunk-tionen innehaben, könnte ich mir gut vorstellen dass die sich auch noch mal spezialisieren. Die brauchen auch noch ein größeres Spezialwissen, entwicklungs-psychologisch, diagnostisch, und zunehmend auch eine Anforderung an die Elternarbeit.“¹²¹

2.5 Inklusion und Integration

Das Konzept *Inklusion* ist derzeit ein vielfach bespro-chenes Thema in den (sozial-)pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Fachkreisen sowie auf Ta-gungen und in den Praxisworkshops. *Inklusion* wird fachwissenschaftlich und fachpolitisch als „konse-quente Weiterführung von Integration“¹²² verstanden. Innerhalb der verschiedenen Stufen des deutschen Bildungssystems ist im Elementarbereich die institu-tionelle Integration aller Kinder am weitesten ausge-prägt.¹²³ Erst mit dieser institutionellen Integration der

Kinder ist nach Annedore Prengel die Voraussetzung für eine inklusive pädagogische Praxis gegeben,¹²⁴ wobei sie *Inklusion* als Reaktion auf die Problemer-fahrungen der internen Segregation versteht, die sich im Rahmen von institutionellen Integrationsbemü-hungen ergeben würden.¹²⁵

In der Frühpädagogik verweist der Begriff der *In-klusion* auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Kindern trotz aller Unterschiede. Solche Unterschiede beziehen sich auf die unterschiedlichen (prinzipiell nicht abschließend fassbaren) Dimensionen von He-terogenität.¹²⁶

Mögliche *Dimensionen von Heterogenität* sind nach Annedore Prengel folgende:

- Alter/Generationen
- Schicht/Milieu
- Gender
- Kultur/Ethnie
- Disability/Ability
- Sexuelle Orientierung
- Region
- Religion und andere.¹²⁷

In der „heterogenen Lerngruppe“ sollten „Zugehö-rigkeit und Anerkennung nicht über Leistungshie-rarchien vermittelt werden, sondern per se jedem Kind in seiner unvergleichlichen Einzigartigkeit zukommen“.¹²⁸ Die Pluralität unter den Kindern sollte wertgeschätzt und es sollten keine normierenden Set-zungen vorgenommen werden (das nicht-behinderte Kind oder das „weiße, deutsche“ Kind als Norm).¹²⁹

119 Interview 7, Baden-Württemberg.

120 Interview 82, Bayern.

121 Interview 43, Niedersachsen.

122 „Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration. Während der Begriff ‚Integration‘ nahe legt, darunter das Herein-nehmen des Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne das System substantiell zu verändern, geht Inklusion davon aus, das das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Schulen wie Kindertagesstätten müssen so ausgestattet werden, dass sie kein Kind aussondern. Alle – Kinder, Jugendliche, Pädago-gen, Eltern, Verwaltung, Politik – tragen dazu bei, dass Inklusion gelingt.“ (Booth u.a. 2006, S. 5, Einleitung der Herausgeber).

123 Prengel 2010, S. 14. Annedore Prengel nennt folgende Kinder-gruppen, die die Kindertageseinrichtungen in unterschiedli-chem Maße aufnehmen: Kinder mit Behinderungen, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder unterschiedlicher Schichten so-wie Mädchen und Jungen (ebd.).

124 Ebd.

125 „Die Profilierung und Verbreitung des Inklusionsbegriffs beruht vor allem auf der Kritik an dieser internen Separation und fokus-ziert die internen Verhältnisse innerhalb pädagogischer Insti-tutionen, die nach der institutionellen Integration entstehen.“ (Prengel 2010, S. 19).

126 Prengel 2010, S. 20 ff.

127 Prengel 2010, S. 21.

128 Ebd., S. 20.

129 Gleichzeitig wird von Annedore Prengel auf die Problematik von Klassifizierungen nach Heterogenitätsdimensionen aufmerksam gemacht, die selbst „Gefahren des Normierens, Identifizierens, Konstruierens und Reifizierens“ (Prengel 2010, S. 21f) mit sich brin-gen können. Einen Ausweg aus einer solchen Verfestigung sieht Annedore Prengel in den Intersektionalitätskonzepten: „Diese Theorien machen darauf aufmerksam, dass Kinder immer ver-schiedenen Gruppierungen zugleich angehören.“ (ebd., S. 22).

Bei der Umsetzung der *Inklusion* in Kindertageseinrichtungen sind vier Ebenen zu beachten:

- die institutionelle Ebene der Integration,
- die interpersonelle Beziehungsebene zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen,
- die didaktische Ebene,
- die professionelle Ebene.¹³⁰

Mit *Inklusion* wird laut Annedore Prengel das sonderpädagogische Spezialwissen der Fachkräfte nicht obsolet, sondern „die Qualität inklusiver Prozesse hängt vielmehr in hohem Maße von der Qualität sonderpädagogischer Interaktionen ab – allerdings kommt das sonderpädagogische Fachwissen zum Kind, das im Kreis der anderen Kinder lernt“.¹³¹

Im *Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* wird *Inklusion* nur indirekt berührt. Bemerkenswert ist jedoch die Abgrenzung von der Erfüllung einer bestimmten Entwicklungsnorm: „In den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.“¹³² In den *Bildungs- und Erziehungsplänen* verschiedener Bundesländer wird ein inklusives Bildungsverständnis formuliert.¹³³

130 Ebd., S. 29.

131 Ebd., S. 36.

132 *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004*.

133 So wird im *Orientierungsplan von Baden-Württemberg* die „Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Kinder als Herausforderung und Chance“ für die Gestaltung der Kindertageseinrichtung verstanden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, S. 42). Der *Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan* verlangt, Unterschiede zwischen Kindern bezüglich Geschlecht, Herkunft, Kultur oder Entwicklungstempo anzuerkennen und „in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht zu berücksichtigen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2006, S. 33). Im *Berliner Bildungsprogramm* wird von Kindertageseinrichtungen gefordert, das Kind in seiner Individualität zu achten, die Partizipation von Kindern und Eltern zu fördern, sich gegen Diskriminierung zu stellen und für gleiche Bildungschancen Sorge zu tragen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 22).

Inklusion: noch nicht angekommen und nicht angenommen

Die Fachschulen hat der Diskurs um inklusive Pädagogik nur eingeschränkt erreicht, das legen die vorliegenden Interviews nahe. Mehrheitlich benutzen die Befragten die Konzepte *Inklusion* und *Integration* nicht trennscharf. Das Konzept *Inklusion* wird selten direkt als Inhalt der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften angesprochen. Wird *Inklusion* thematisiert, dann wird zumeist auch auf den Bedarf verwiesen, ihr mehr Raum in der Ausbildung zu geben:

„Wenn ich nur an *Inklusion* zum Beispiel denke, also solche Dinge, die dann wieder mal in den Mittelpunkt rücken und die natürlich zur Zeit vielleicht in der Unterrichtsführung wenig Raum finden.“¹³⁴

Inklusion: „Bildung für alle Kinder“

Eine Schulleiterin deutet das Konzept *Inklusion* im Sinne einer „Bildung für alle Kinder“. Im Rahmen des besonderen Profils dieser Ausbildungsinstitution, die in der „Verbindung von höherer Berufsfachschule, Fachschule und Hochschule“ liegt, denkt die Schulleiterin eine Spezialisierung zum Thema *Inklusion* im Abschnitt der (geplanten) hochschulischen Ausbildung an:

„Dann wird es eben eine Spezialisierung geben. Einmal im Bereich *Inklusion*. Also *Bildung für alle Kinder*. Eben eine Kita, die offen ist für alle Formen auch von Bildungsbenachteiligung, aber auch Hochbegabung, oder aber auch besondere Förderschwerpunkte. Und dafür braucht man halt eine andere Ausbildung, eine andere Spezialisierung. Dann haben sie also diese zweieinhalb Jahre und dann noch mal anderthalb Jahre diese Spezialisierung.“¹³⁵

Inklusion: ein Querschnittsthema aller Lernfelder

Ein anderer Befragter leitet den „inkluisiven Gedanken“ aus spezifischen Inhalten her, die an der Fachschule vermittelt würden: Erzieherische Hilfen, Jugendsozialarbeit und Arbeit mit Menschen mit Behinderung. *Inklusion* sei Querschnittsthema aller Lernfelder an der Fachschule:

„Wir haben als Schwerpunkte – hier hatten wir nicht den Elementarbereich – sondern wir haben einen sehr

134 Interview 21, Sachsen.

135 Interview 59, Mecklenburg-Vorpommern.

starken Anteil an Erziehungshilfen, Jugendsozialarbeit, Menschen mit Behinderung. Also diesen Inklusionsgedanken haben wir durchgängig in allen Lernfeldern. (...) Also das ist sicherlich etwas, was uns auszeichnet.“¹³⁶

Inklusion: noch nicht verstanden?

Eine dritte Fachschule implementiert das inklusive Konzept der *Vorurteilsbewussten Pädagogik* in die Ausbildung, begleitet durch das Projekt *Kinderwelten Berlin* in die Ausbildung.¹³⁷

Die besonderen inhaltlichen Implikationen von *Inklusion* sowie die Ausrichtung auf die Teilhabe und Partizipation aller Kinder in einer Einrichtung werden von den übrigen Befragten häufig nicht reflektiert. Angesprochen werden von den Schulleitungen verschiedene Zielgruppen unter den Kindern und Jugendlichen, die sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe haben: Zumeist geht es dabei um Kinder mit körperlicher, geistiger oder psychischer Beeinträchtigung oder Behinderung, um Kinder aus problembelasteten Familien und um Kinder mit Migrationshintergrund.

Einige Fachschulen vermitteln Grundlagen der Behindertenpädagogik, Heilpädagogik oder Sonderpädagogik, beispielsweise im Rahmen von Schwerpunkten in der Ausbildung. Zum Teil wird hier ein Entwicklungsbedarf der Ausbildung von den Befragten angemerkt. Die Arbeit mit Kindern aus benachteiligten und „problembelasteten Elternhäusern“ wird von einigen Befragten als Herausforderung für Fachschule sowie für die Fachschülerinnen und Fachschüler genannt.

Der Stellenwert Interkultureller Arbeit

Interkulturelle Arbeit oder die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund wird von den Schulleitungen als Ausbildungsthema und als Aufbaubildungsgang angeführt. Dabei werden Wünsche geäußert, die Interkulturelle Pädagogik und Bildung stärker in die Ausbildung einzubringen:

„Dann eine Bereitschaft der interkulturellen Kompetenzen. Wir leben in einer – vor allem in den Städten – de facto multikulturellen Gesellschaft. Und das ist eine riesige Herausforderung. Also das ist die Grundkompe-

tenz, Kinder zu begleiten, tatsächlich pädagogische Prozesse gestalten zu können.“¹³⁸

Verschiedene Schulen eröffnen den Fachschülerinnen und Fachschülern zum Beispiel durch europäische Austauschprogramme und internationale Begegnungen die Möglichkeit des interkulturellen Lernens. Die Entwicklung und Förderung Interkultureller Kompetenz wird von einem Schulleiter als Anforderung an die Ausbilder und an die angehenden Erzieherinnen und Erzieher verstanden, die durch die faktische Multikulturalität der Gesellschaft bedingt sei. Interkulturelle Kompetenz sei erzieherische Basiskompetenz in einer multikulturellen Gesellschaft. Sie sei jedoch auch eine „komplizierte Kompetenz“, da die Fachschülerinnen und Fachschüler altersgemäß unreflektiert mit der eigenen Kultur umgingen. Ein reflektierter Standpunkt zu Interkulturalität müsse im Rahmen der Ausbildung erst intensiv erarbeitet werden. An einer Schule werden hierzu religionspädagogische Projekte angeboten:

„Eines der Hauptthemen zum Beispiel, Interkulturalität, das ist eine unglaublich komplizierte Kompetenz. Mit Zwanzigjährigen zum Beispiel. Ja? Nicht schon fest in der eigenen, kennen die eigene Kultur nicht, außer dass sie dann verschmolzen sind, nicht reflektiert eigene Kultur, keinen eigenen Standpunkt in der Kultur mit verschiedenen Nationen, Nationalitäten, Sprachen. Diese Kompetenz müssen sie erstmal entwickeln und wie bauen sie die auf? Da haben wir in diesem Jahr hier ein religionspädagogisches Projekt gemacht, da machen sie 30, 40 Veranstaltungen, bis sich so ein bisschen was bewegt. Was das für Verunsicherung bedeutet, in diesem Bereich. Und das mit Zwanzigjährigen, die eigentlich ehgeschlossen sind sonst, junge Leute sind nicht offen, nicht weltoffen. Die wollen eher feste Positionen.“¹³⁹

2.6 Beobachtung und Dokumentation

Von vielen Schulleitungen wird die *Beobachtung und Dokumentation* der Entwicklung des Kindes als eine grundlegende, im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu erwerbende Fähigkeit und „Kernkompetenz“ benannt:

136 Interview 81, Hessen.

137 Interview 14, Bremen.

138 Interview 26, Baden-Württemberg.

139 Interview 26, Baden-Württemberg.

„In den letzten Jahren ist ganz stark in den Fokus gekommen die Frage der Bildungsdokumentation.“¹⁴⁰
 „Eine Kernkompetenz des Erziehers ist nun mal die Beobachtungsfähigkeit, damit er dann auch planen kann und Ähnliches. Und das zieht sich durch die ganze Ausbildung. Und immer wieder geht es darum, zu beobachten, das entsprechend zu interpretieren und dann in Planung umzusetzen in den verschiedenen Arbeitsfeldern.“¹⁴¹

Insbesondere Schulleitungen in den Ländern *Baden-Württemberg* und *Nordrhein-Westfalen* thematisieren *Beobachtung und Dokumentation* als Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern: diese müssten die Fähigkeit erwerben „Kinder, Jugendliche professionell wahrzunehmen“.¹⁴² Dabei sei von den Bedürfnissen des einzelnen Kindes auszugehen und die Unterschiedlichkeit der Kinder zu berücksichtigen:

„Dass man lernt, von den kindlichen Bedürfnissen, sage ich mal so platt, auszugehen. Dass man fragen kann, also ganz banal, ‚was braucht denn ein Kind‘. Das so ganz basal, also ganz einfach. Ein Blick dafür, was braucht ein Kind und eben nicht, ‚was will ich dem vermitteln‘.“¹⁴³

Beobachtung und Dokumentation: ein Fokus in den Stundenplänen und Lernfeldplänen

Manche Schulleitungen stellen das gestiegene Niveau der Ausbildung in puncto *Beobachtung und Dokumentation* heraus. Die Vermittlung im Bereich *Beobachtung und Dokumentation* fände inzwischen „auf einem ganz anderen Niveau statt“ als vor zehn Jahren. Bereits in der Ausbildung zur Sozialassistentin würden Grundlagen der Wahrnehmung unterrichtet, „also dass sie lernen, Kinder wahrzunehmen, bevor sie dann in diese Angebotspädagogik einsteigen.“¹⁴⁴

„Das erste Ausbildungsjahr steht unter dem Fokus, Beobachtungsfähigkeit erwerben!“¹⁴⁵

In den Interviews tritt ein selbstverständlicher Umgang mit dem Inhalt *Beobachtung und Dokumentation*

in vielen Fachschulen zutage. Die Aussagen von Schulleitungen legen nahe, dass bei den Ausbildern und bei den frühpädagogischen Fachkräften das Bewusstsein für die Kindertageseinrichtung als Ort von Bildungsprozessen und für die Notwendigkeit der *Beobachtung und Dokumentation* der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse gestiegen ist. Manche Befragte verstehen die Fachschule in diesem Zusammenhang auch als Impulsgeber in die Praxiseinrichtungen.

Vermittlung entwicklungspsychologischen Wissens
 Wichtige Grundlage für die Ausbildung der Kompetenz *Beobachtung und Dokumentation* ist – wie es im nachstehenden Zitat angesprochen wird – die Vermittlung von entwicklungspsychologischem Grundlagenwissen über den Säugling und das junge Kind. Dieses Wissen stellt den Rahmen dar, aus dem heraus die Erzieherin oder der Erzieher ihre oder seine Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse und der kindlichen Entwicklung wissenschaftlich fundiert beurteilen kann. Betont werden die besonderen Anforderungen, die Bedürfnisse und die Entwicklung von Säuglingen wahrzunehmen:

„Aber ich glaube, das Problem liegt nicht in den Theorien, sondern es liegt eher in der Wahrnehmung dessen, was ein Säugling braucht. Also wenn Sie nur davon ausgehen, dass jeder Säugling körperlich sein eigenes Tempo hat, mit dem er seine Körpermöglichkeiten erweitert. Dann weiß ich auch, wenn ich sechs zusammenhabe, dass die sich aufeinander einstellen und der Eigenrhythmus des Säuglings gestört wird. Diese Dinge in ihrer Spezifität zu lehren, das wäre etwas, weniger die Bindungstheorie, sondern die Wahrnehmung für die Entwicklung des Säuglings zu stärken.“¹⁴⁶

Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft

Auf der *Dokumentation und Beobachtung* aufbauend finden die Planung von Angeboten und das erzieherische Alltagshandeln statt. Die Befragten heben die subjektive Eingebundenheit der frühpädagogischen Fachkräfte in die Erziehungssituation hervor. Mit dieser Eingebundenheit gelte es umzugehen. Zur Beobachtungsfähigkeit gehöre deshalb neben dem Fachwissen zur Entwicklung des Kindes die Selbstreflexion der professionellen Erziehungsperson.

140 Interview 8, Nordrhein-Westfalen.

141 Interview 67, Brandenburg.

142 Interview 26, Baden-Württemberg.

143 Interview 54, Baden-Württemberg.

144 Interview 79, Niedersachsen.

145 Interview 90, Brandenburg.

146 Interview 52, Bayern.

Selbstreflexion und eine empathische Grundhaltung dem Kind gegenüber ermöglichten fachliche Situationseinschätzungen. Argumentiert wird von einigen Schulleitungen in diesem Kontext auch gegen einen defizitären und für einen ressourcenorientierten Blick auf das Kind. Diese erzieherische Haltung gelte es durch die Ausbildung anzuregen:

„Erzieherinnen müssen sehr viel mehr heute über Wahrnehmung wissen. Sie müssen aber auch sehr viel mehr über Selbstwahrnehmung wissen. (...) Das heißt, ihr Wissen in diesem, sowohl im psychologischen Bereich der Wahrnehmung, unterscheidet sich sicher enorm von dem, was früher Erzieherinnen können mussten. Also, die geistige, die seelische, die körperliche Wahrnehmung von Kindern, das ist so ein ganz wichtiger Punkt.“¹⁴⁷

„Da denke ich, fehlt auch noch so der entscheidende Punkt, dass nicht nur die Beobachtungen allein mich dazu bringen, ein Kind wirklich zu verstehen, sondern ich muss auch als Erzieherin, als pädagogische Fachkraft in der Lage sein, Beobachtungen hinsichtlich ihrer Bedeutung einzuschätzen und hinter das faktisch Sichtbare zu gelangen. Wir haben viele Erzieherinnen die sagen, ‚na ja, ich hab‘ doch beim Kind angesetzt. Das hat die und die Bedürfnisse; ich bin doch auf seine Wünsche eingegangen‘. Aber das ist eine sehr verkürzte Sichtweise. Man muss schon, um ein Kind zu verstehen, zwar seine Signale genau im Blick haben, aber diese Signale auch deuten und einschätzen können. Und das, denke ich, müsste auch noch mal verstärkt, intensiviert in den Blick genommen werden.“¹⁴⁸

„Dann aber auch wirklich das A und das O, und das fällt auch unseren Schülern sehr schwer, Kinder sehr gut vorurteilsfrei objektiv beobachten können, schauen, wie entwickelt sich ein Kind. Das erleben wir ja auch, [unser Bundesland] hat ja auch diese Lerngeschichte, Lerndokumentation, das ist für die Erzieher sehr viel Arbeit und zum Teil auch sehr schwierig, bei den gleichzeitig sehr vollen Gruppen.“¹⁴⁹

Unterstützung beim Aufbau von Handlungskompetenzen

Betont wird von Schulleitungen außerdem, dass die Qualität der Förderung des Kindes mit der Handlungsfähigkeit der Erzieherin oder des Erziehers steht und fällt. Die Fachschülerinnen und Fachschüler müssten im Aufbau der Handlungskompetenzen unterstützt werden. Ihnen sollten dazu konkrete Methoden der *Beobachtung und Dokumentation* an die Hand gegeben werden. Portfolioarbeit sowie Bildungs- und Lerngeschichten werden von verschiedenen Befragten als solche Methoden, die an der Schule vermittelt werden, genannt.

Ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis

Von manchen Schulleitungen wird in Bezug auf den Inhalt *Beobachtung und Dokumentation* explizit auf die Notwendigkeit des ausgewogenen Verhältnisses von Theorie und Praxis hingewiesen. Von diesen Befragten werden entsprechend praxisnahe Lernsettings für *Beobachtung und Dokumentation* favorisiert oder eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses gefordert:

„Man braucht in der Ausbildung dann immer wieder die Möglichkeit, an sich auszuprobieren. Also wie gesagt, es gibt viele Handlungskompetenzen, die kann ich halt nicht mit dem Tafelbild vermitteln, das muss ich einfach umsetzen können und ausprobieren und dann den Rückfluss haben wieder zurück in den Unterricht. Reflektieren, was ist gewesen, warum ist es so gewesen. (...) Und dann kann man wunderbar mit Beobachtungsbögen, die dann real ausgefüllt würden, auch arbeiten und das wieder rückfließen lassen in den Unterricht und dann komme ich bestimmt auch zu einer Handlungskompetenz.“¹⁵⁰

„Da gibt es das Konzept der Praxisübungen oder allgemein das Praxisbuch, das Qualitätssicherungshandbuch der Ausbildung. (...) Aus jedem unserer Fächer bzw. Lernbereiche wird dann eine Aufgabe gestellt, die wir in die Praxis übertragen müssen, in der Praxis tun müssen. Zum Beispiel wenn in der Psychologie das Thema Verhaltensbeobachtung kommt, dann muss gleichzeitig die Auszubildende im Anschluss an diesen Unterricht ein Kind beobachten.“¹⁵¹

147 Interview 24, Baden-Württemberg.

148 Interview 92, Rheinland-Pfalz.

149 Interview 89, Rheinland-Pfalz.

150 Interview 56, Hessen.

151 Interview 54, Baden-Württemberg.

Biografische Aspekte

Andere Befragte beleuchten mehr den biografischen Aspekt der *Beobachtung und Dokumentation* als Bildungsbegleitung des einzelnen Kindes. Die Bildungsdokumentation in der Kindertageseinrichtung solle aufgewertet werden und in der Grundschule kontinuierlich weitergeführt werden:

„Die Frage der U3-Betreuung und die Frage der Ausweitung der Bildungsdokumentation. Und zwar als ein System, wo der Elementarbereich ernster genommen wird und wo die Kindergärten oder die Tageseinrichtungen demnächst Dokumentationen schreiben, die dazu geeignet sind, dass zum Beispiel in der Grundschule damit weitergearbeitet werden kann. Und das zu entwickeln, das ist eine zentrale Aufgabe, das wird inhaltlich in den nächsten Jahren in der Erzieherinnenausbildung eine ganz große Rolle spielen müssen.“¹⁵²

„Es fehlt mir ein stärker biografisch orientierter Ansatz in der ganzen Arbeit. Sowohl in Bezug auf das, was, ich sag mal Dokumentation, Begleitung von einzelnen Kindern und Jugendlichen ist. Das gibt es in der Jugendhilfe sehr ausgeprägt. Inzwischen aber auch sehr formalisiert und wenig, ich sag mal, wenig systemisch angereichert. Also mir fehlt im Grunde eine systemisch biografische Methode als ein Grundelement von pädagogischer Arbeit.“¹⁵³

Strukturqualität und Prozessqualität als Rahmenbedingungen

Wie bereits im Kontext der *Kinder unter drei Jahren* angesprochen, wird auch im Zusammenhang mit der Anforderung der *Beobachtung und Dokumentation* auf die Strukturqualität als wichtige Rahmenbedingung für die Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung verwiesen:

„Der Kind-Erzieher-Schlüssel, den wir in der Bundesrepublik haben, ist katastrophal. Und das kann nicht alles auf Lasten der Kollegen gehen und auch nicht auf Lasten der Ausbildung. Also sie müssen Bildungsdokumentationen schreiben, sie müssen hervorragend mit ihrem Zeitmanagement umgehen, um wirklich 25 Kinder in einer Gruppe individuell zu fördern, mit all den Ansprüchen, die wir an sie stellen. Und das geht eigentlich nur mit einem viel besseren Erzieher-Kind-Schlüssel.“¹⁵⁴

„Also wenn man mal guckt, welche Anforderungen an die [Fachkräfte, V.D.] gestellt werden, und wie die Arbeitszeit dazu reduziert wird, da bleibt die effektive Arbeit – wie es so schön heißt – ‚am Kind‘ wirklich verkürzt und wird immer weniger. Und das sehe ich als Problem. Also auf der einen Seite Bildungsdokumentation hinzukriegen, aber trotzdem das Kind in all seinen Individualitäten, Ressourcen, wahrzunehmen. Es da zu stärken, wo es das einzelne Kind braucht, und es dann (...) wie auch immer vorzubereiten, das finde ich einen solchen Spagat, den die Leute gehen müssen. Da versuchen wir Leute darauf vorzubereiten.“¹⁵⁵

Die Betonung von *Beobachtung und Dokumentation* sollte nach Meinung einiger Fachschulleitungen nicht dazu führen, dass es im Zuge der Orientierung auf die Bildungsförderung der Kinder zu einem (ungewollten) Verlust an Beziehungsqualität zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kind komme. Befürchtet wird, dass durch eine Überbetonung von *Beobachtung und Dokumentation*, die eigentlich den Blick auf das Kind zu lenken im Sinn habe, ungewollt der Blick vom Kind weg gelenkt würde. Die Kritik an einer, aus seiner Sicht drohenden Dominanz von diagnostischen Tätigkeiten gegenüber dem erzieherischen Handeln durch Sprechen, Spielen, Vorlesen im Alltag der Kindertageseinrichtung, fasst ein Befragter folgendermaßen zusammen:

„Ja. Was macht eine Erzieherin? Sagt ein Kind: ‚Sie schreibt‘.“¹⁵⁶

152 Interview 8, Nordrhein-Westfalen.

153 Interview 83, Nordrhein-Westfalen.

154 Interview 53, Nordrhein-Westfalen.

155 Interview 32, Niedersachsen.

156 Interview 26, Baden-Württemberg.

3 Wünsche und Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung

Die Mehrheit der Schulleitungen stellt den grundsätzlichen Bedarf an Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern auch nach der Ausbildung an der Fachschule fest. Aufgrund der Vielfalt und Dynamik der sozialpädagogischen Arbeitsfelder sei es notwendig, über die inhaltlichen Grundlegungen der Ausbildung hinaus fortzubilden.

Für alle im Kapitel 2 behandelten Themen (*Bildungs- und Erziehungsplan, Kinder unter drei Jahren, Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion und Integration sowie Dokumentation und Beobachtung*) sehen die Befragten mehrheitlich den Bedarf der Fort- und Weiterbildung.

3.1 Wunsch nach Abstimmung der Angebote

Von manchen Schulleitungen wird eher die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu bestimmten Methoden empfohlen – zum Beispiel in der *Sprachförderung* oder in der *Beobachtung und Dokumentation* –, andere wiederum sehen Bedarf an einem ganzheitlich orientierten pädagogischen Ansatz. Einige Fachschulleitungen befürworten es außerdem – die Meinungen der Befragten gehen hier stark auseinander – im Rahmen der Ausbildung grundlegend die Inhalte aufzubauen und diese in den frühpädagogischen Studiengängen eingehend zu behandeln.

Als Abhilfe für die von den Befragten beklagte inhaltliche Überfrachtung der Ausbildung an der Fachschule würden sich viele – unabhängig von der Positionierung Breitbandausbildung versus spezialisierte Ausbildung – eine Entlastung der Ausbildung und eine (besser) abgestimmte Arbeitsteilung mit den Fort- und Weiterbildnern wünschen. Im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten und ihrer Ressourcen bietet ein Teil der Fachschulen selbst Fort- und Weiterbildungen an und bindet diese in institutionelle Netzwerke der Fort- und Weiterbildung ein.

Angesichts der steigenden Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte steht (exemplarisch für die Position vieler Befragter zur Arbeitsteilung zwischen Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung) die Forderung eines Schulleiters, die Ausbildung „ein bisschen zu entschlacken“ und zwischen der „Pflicht“ der Ausbildung sowie der „Kür“ der Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden.¹⁵⁷

Grundsätzlich gehen die Schulleitungen davon aus, dass in der Ausbildung eine „Basis“ für die erzieherische Tätigkeit gebildet werden kann. Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung müsse eine berufsbegleitende intensivere Auseinandersetzung mit Themen erfolgen – abhängig vom spezifischen späteren Tätigkeitsfeld der Erzieherin oder des Erziehers. Als Inhalte der Fort- und Weiterbildung können nach Meinung vieler Schulleitungen sämtliche bereits in der Ausbildung angesprochenen Themen in Frage kommen, durch die dann die jeweiligen Kompetenzen vertieft und erweitert werden:

„Alle Bereiche bieten sich hinterher an. Ich würde sagen, restlos alles, was man bei den Erziehern hat. (...) Es ist einmal das Fundament und dann muss alles spezialisiert werden.“¹⁵⁸

Von Fachschulen, die selbst Fort- und Weiterbildungen anbieten dürfen und können, wird eine große Nachfrage der Fachkräfte nach Angeboten zur *naturwissenschaftlichen* und *mathematischen Bildung* im Elementarbereich bemerkt. Als Themen für die Fort- und Weiterbildung werden von den Schulleitungen darüber hinaus häufig Angebote zu *Leitungsaufgaben und Personalführung, Qualitätsmanagement* oder *Praxisanleitung von Praktikantinnen* empfohlen. Diese Inhalte würden nach Meinung vieler Befragter den Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern selbst sprengen. So begrüßt es eine Schulleiterin, dass mit dem neuen Lehrplan in *Baden-Württemberg* das Thema Qualitätsmanagement nur noch „rudimentär“ in der Ausbildung vorkomme, dies aber ein wichtiger Inhalt für die Fort- und Weiterbildung sei:

„Was man jetzt wieder rausgenommen hat, und was ich sinnvoll finde, wäre auch was Typisches für die Weiterbildung, das wäre dieses sogenannte Qualitätsmanagement. Das hatten wir ja jetzt in der originären

¹⁵⁷ Interview 56, Hessen.

¹⁵⁸ Interview 88, Baden-Württemberg.

Erzieherausbildung drin gehabt. Also so, wie sie bis jetzt lief. Wir kriegen ja wieder neue Lehrpläne auch im nächsten Jahr. Und da ist das rudimentär auch noch erfasst in einem Lernfeld, aber nicht als eigenes Handlungsfeld, das über die ganze Ausbildung geht. Und ich denke, damit wären die Schüler auch ein Stück weit überfordert, weil, die müssen ja erst mal Grundlagen haben, um bestimmte Dinge beurteilen zu können.“¹⁵⁹

3.2 Fort- und Weiterbildung zu spezifischen Inhalten

Bildungs- und Erziehungsplan

In den Interviews wird der Nachschulungsbedarf der Fachkräfte zum Thema *Bildungs- und Erziehungsplan* betont. Es geht dabei vor allem um die Fachkräfte, die zum Zeitpunkt der Implementierungen in den Bundesländern bereits im Berufsleben standen. Neben den Weiterbildungsprogrammen der Länder bieten die Fachschulen teilweise selbst Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema an:

„Oder wir bringen Themen ein, wie jetzt die Implementierung des Bildungsplanes. Dass wir sagen, da gibt es niemanden, aber wir haben das Know-how als Fachschule, und bieten das dann an. Und mit diesem Geben und Nehmen funktioniert eine Kooperation zwischen freien Trägern.“¹⁶⁰

Kinder unter drei Jahren

Auch die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* wird von vielen Befragten als wichtiges Thema für die Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher benannt. Die Mehrheit der Schulleitungen plädiert dafür, in der Ausbildung die Grundlagen für die Arbeit mit den *Kindern unter drei Jahren* zu legen und diese nach der Ausbildung zu vertiefen.

Das Thema *Kinder unter drei Jahren* findet oft Eingang in die Planungen von Fort- und Weiterbildungsangeboten. An einigen Fachschulen können Erzieherinnen und Erzieher Berufsfachschulen für die Zusatzqualifikation „Kinder unter drei Jahren“ absolvieren oder Fachschulleitungen visieren den Aufbau

entsprechender qualifizierender ausbildungsbegleitender und/oder berufsbegleitender Angebote an.

In *Nordrhein-Westfalen* bieten viele Fachschulen Aufbaubildungsgänge für die Arbeit mit Kindern dieser Altersgruppe.

Sprachliche Bildung und Sprachförderung

werden von vielen Befragten als wichtiger Inhalt von Fort- und Weiterbildungen ins Gespräch gebracht. Schulleitungen in *Nordrhein-Westfalen* berichten, dass das Themenfeld *Sprachförderung* seit der Implementierung eines entsprechenden Aufbaubildungsganges an der Schule auch für die Regelausbildung stärker wahrgenommen würde. *Sprachförderung* wird etwa in einer Lernsituation in der Ausbildung vermittelt und kann nach der Ausbildung im Aufbaubildungsgang an der Fachschule vertieft werden.

Ein Fachschulleiter erklärt den Ablauf des Aufbaubildungsganges *Sprachförderung*, der modulare Elemente aufweist, folgendermaßen:

„Ich würde auch sagen, dass aufgrund der Tatsache, dass jetzt ein dritter Durchgang vom Aufbaubildungsgang Sprachförderung an unserer Schule läuft, dass unser Bewusstsein für Sprachförderung auch in der Regelausbildung gewachsen ist.“¹⁶¹

„Es gibt dann in der Oberstufe der Fachschule eine Lernsequenz, eine Lernsituation, die sich speziell mit Sprachförderung beschäftigt, sodass wir da eine Grundlage legen, weil wir das als sehr wichtig erachten, die aber quervernetzt ist, wie gesagt, eben mit diesen anderen Lernbereichen. Und wer dann mag und als fertige, schon in Amt und Würden befindliche Erzieherin zu uns zurückkommen will, diesen Aufbaubildungsgang absolvieren möchte, hat einen Umfang von 600 Stunden. Das ist enorm viel. Und da gehen wir dann wirklich in die Tiefe, noch mal zu schauen, wie entwickelt sich Sprache? Wie kann man das sehr praxisnah umsetzen auch mit Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache? Wie gelingt Spracherwerb?“¹⁶²

Von manchen Schulleitungen wird insbesondere die *Fremdsprachenförderung* als ein geeignetes Thema für die Fort- und Weiterbildung gesehen. Der Fremdspracherwerb in Englisch und Französisch im Kindergarten habe auch seine „Berechtigung“ im Bereich

159 Interview 88, Baden-Württemberg.

160 Interview 81, Hessen.

161 Interview 64, Nordrhein-Westfalen.

162 Ebd.

der Fort- und Weiterbildung. Eine Fachschule bietet Erzieherinnen und Erziehern selbst Weiterbildungen für Englisch im Elementarbereich an:

„Wir hatten eine Weiterbildung, die werden wir auch in diesem Jahr wieder auflegen, beispielsweise zum Englisch im Vorschulbereich, Englisch im Kindergarten, das war also eine Weiterbildung, die wir den Erziehern angeboten haben, wo wir also auch wirklich eine zertifizierte Weiterbildnerin hatten. Das lief also über ein dreiviertel Jahr, mit einer Prüfung am Ende und einem Zertifikat, das die Erzieher in die Lage versetzen sollte, dass sie also dort im Kindergarten dann in spielerischer Form das Englisch anbieten können.“¹⁶³

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Notwendigkeit, die Fachkräfte in der *Zusammenarbeit mit Eltern* auch nach der Ausbildung berufsbegleitend weiterzubilden, wird in vielen Interviews betont. Durch die Auseinandersetzung „mit real existierenden Eltern“ würden intensive Lernprozesse bei den Erzieherinnen und Erziehern angestoßen. Das Einlassen auf die Eltern – insbesondere auf „die schwierigen Eltern“ – solle in Fortbildungszusammenhängen eingeübt werden. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema werden gewünscht oder von den Fachschulen selbst angeboten.

Von manchen Fachschulleitungen werden entsprechende Zusatzqualifikationen angedacht. Eine Fachschule in *Sachsen* bietet parallel zur Ausbildung die Zertifizierung der zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher zur STEP-Elterntrainerin bzw. zum STEP-Elterntrainer an:

„Wir haben dort eine Kollegin, die ist zertifizierte STEP-Eltern-Trainerin, macht also dieses Elterntraining, bietet das als Zusatzqualifikation für unsere Erzieher an und bietet das natürlich jetzt auch an im Rahmen der Lehrerfortbildung bei uns.“¹⁶⁴

Das Thema *Zusammenarbeit mit Eltern* ist auch Anlass zu Überlegungen einer Kooperation zwischen Fachschulen und Hochschulen. Von Schulleitungen in *Brandenburg* wird ein auf der Ausbildung aufbauender Bachelorstudiengang vorgeschlagen, der zuvor erworbene Kenntnisse der *Beobachtung und Dokumentation* und *Elternarbeit* vertiefen würde.

163 Interview 33, Sachsen.

164 Ebd.

Inklusion und Integration

Auch wenn *Inklusion und Integration* in den Interviews seltener angesprochen werden als die anderen vorgestellten Inhalte der Ausbildung, ist das Themenspektrum aus Sicht der Schulleitungen durchaus für die Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern relevant.

Vor allem in *Berlin* ist der Aufbaubildungsgang zur Integrationserzieherin bzw. zum Integrationserzieher beliebt. Auch Akademisierungsbemühungen werden in diesem Zusammenhang zum Thema:

„Integrationserzieher, ja. Also das machen viele eben dann nach der Fachschulausbildung. Das wird als Weiterbildung angeboten und das ist auch sehr, sehr gefragt. Da gibt es jede Menge Stellen.“¹⁶⁵

„Ich denke, insgesamt Behindertenpädagogik wird bei uns noch nicht so auf die Breite hin unterrichtet, dass da bestimmt Entwicklungs- oder Fortbildungsbedarf später besteht und dass es auch noch für die Erziehung für Kinder unter drei Jahre Bedarf gibt, um da mehr zu erfahren.“¹⁶⁶

„Oder der gesamte Bereich der Behinderung. Das sind so Sachen, das sind so Bereiche, die werden angesprochen, die gehen auch zum Teil in die Praxis, da sind aber immer nur wenige, die in die Heimerziehung gehen. Integrative Pädagogik sieht da schon ein bisschen anders aus. Aber das alles abzudecken in den zwei Jahren Schulausbildung, das ist ein bisschen schwierig. (...) Da müsste man quasi Aufbaubildungsgänge noch anbieten oder das in der Gesamtheit verlängern oder aber die Akademisierung an der Fachhochschule und an der Uni befürworten.“¹⁶⁷

Beobachtung und Dokumentation

Ist nach Meinung vieler Fachschulleitungen ein wichtiger Inhalt der Ausbildung, der in Fort- und Weiterbildung weitergehend vertieft werden sollte. Insbesondere Befragte im Land *Brandenburg* weisen diesbezüglich auf den Bedarf an Fort- und Weiterbildung hin. Gerade die Vermittlung von Methoden der *Beobachtung und Dokumentation* sei in der Fort- und Weiterbildung aufbauend auf Grundlegungen in der Ausbildung wichtig:

165 Interview 42, Berlin.

166 Interview 72, Saarland.

167 Interview 3, Nordrhein-Westfalen.

„Wir wollen in der Fort- und Weiterbildung noch mehr die Schwerpunkte legen auf Methoden, auf Handlungsmethoden und auf konkrete Arbeitsmethoden. Das ist das, was wir in der Ausbildung so nicht hinbekommen und wo den Schülern teilweise auch der Kenntnisstand fehlt. Also, die können noch nicht den Bogen schlagen: Wofür brauche ich das? Das kommt erst, wenn sie wirklich arbeiten. Und da versuchen wir schon, die konkreten Methoden zu vermitteln. Was weiß ich, Beobachtungsmethoden, Dokumentationsmethoden, das ist ja so ein Thema. Was kann ich mit denen in der Ausbildung machen? Das hören sie sich an, und wissen nicht wofür. Das wissen sie erst, wenn sie zwei Jahre gearbeitet haben und dann merken: Okay, ich komme mit dem nicht zurecht, was ich habe (...). Das sind aber konkrete Methoden, also das eigentliche Handwerkszeug.“¹⁶⁸

Die Befragten befürworten außerdem die Fort- und Weiterbildung von bereits berufstätigen Erzieherinnen und Erziehern zum Thema *Beobachtung und Dokumentation*. Fachschulen selbst laden Erzieherinnen und Erzieher zu Fortbildungsabenden ein. Die Synergieeffekte zwischen Fachschülerinnen und Fachschülern sowie den berufstätigen Fachkräften nutzt ein Fachschulleiter dabei zum Vorteil beider Seiten.

Die Fachschulklassen sind in die Gestaltung der Fortbildung zu *Beobachtung und Dokumentation* eingebunden und können damit ihre Kompetenzen erweitern; die teilnehmenden Erzieherinnen und Erzieher werden zum Thema geschult. Fachschülerinnen und Fachschüler können an einer der Fachschulen in *Brandenburg* bereits im Verlauf der Ausbildung eine Weiterbildung in der *Beobachtung und Dokumentation* absolvieren. Weitere Angebote der Fort- und Weiterbildung zum Thema werden von einigen befragten Schulleitungen angedacht.

4 Zusammenfassung

Dieser Bericht zeigt die vielfältigen inhaltlichen Wünsche und Anforderungen an die fachschulische Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen auf. Dabei wurden die Positionierungen der Befragten zu den Ausbildungsinhalten *Bildungs- und Erziehungsplan, Kinder unter drei Jahren, Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion und Integration* sowie *Beobachtung und Dokumentation* gebündelt und verknüpft.

Die Mehrheit der befragten Schulleitungen wünscht eine Entschlackung der Inhalte im Rahmen der bestehenden Breitbandausbildung. Die Worte eines Schulleiters, man solle stärker zwischen der „Pflicht“ in der Ausbildung und der „Kür“ in der Fort- und Weiterbildung differenzieren, drücken diese Mehrheitsposition der Befragten aus.

Allgemeines Ziel ist die Ausbildung einer „multiprofessionellen Fachkraft“. Erzieherinnen und Erzieher werden auch als „Zehnkämpfer“ bezeichnet, die eine Grundlagenausbildung für sämtliche sozialpädagogische Arbeitsfelder genossen haben sollten.

Aufgrund der Breite der Ausbildung, der Dynamik der sozialpädagogischen Arbeitsfelder und der zu begleitenden Persönlichkeitsentwicklung und Berufsrollenfindung der jungen Erzieherinnen und Erzieher hält die Mehrheit der befragten Schulleitungen *berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung* nach dem Abschluss der Ausbildung für *notwendig*.

Deutlich wurde auch der Wunsch einer besseren *Zusammenarbeit und Abstimmung der Inhalte von Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung* zwischen Fachschule und Anbietern von Weiterbildungen. Als problematischer Hintergrund für die steigenden Anforderungen an die Ausbildung und an das frühpädagogische Arbeitsfeld wird in den Interviews auf *unzureichende Personalressourcen* verwiesen, die Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung in der Praxis oft erheblich einschränken würden. Die Schulleitungen machen gleichzeitig auf die Weiterbildungsfreudigkeit von Erzieherinnen und Erziehern aufmerksam.¹⁶⁹

168 Interview 5, Brandenburg.

169 Vgl. dazu auch Fuchs 2009, S. 7f.

Die Bildungsorientierung der Frühpädagogik wurde durch die Einführung der *Bildungs- und Erziehungspläne* zu einem an vielen Fachschulen ausführlich behandelten Thema. Der länderspezifische *Bildungs- und Erziehungsplan* ist für das Gros der Befragten eine Orientierungsmarke für die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung geworden. Dies gilt in der Regel auch dann, wenn *Bildungs- und Erziehungspläne* noch nicht in den Länderlehrplan für die Ausbildung übergeleitet wurden. Bedarf an Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung wird insbesondere auch für die bereits im Berufsfeld tätigen Fachkräfte angemeldet.

Von der Anforderung, verstärkt für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* auszubilden, sehen sich wenige Fachschulen ausgenommen. Vereinzelt werden Bedenken dahingehend geäußert, dass mit einer Betonung der Altersgruppe der *Kinder unter Drei* andere sozialpädagogische Arbeitsfelder an Beachtung in der Ausbildung verlieren würden. Die überwiegende Mehrheit der Fachschulen gibt an, bereits für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren* auszubilden bzw. plant entsprechende Maßnahmen der Lehrplangestaltung an der Fachschule.

Die Ausrichtung auf die *Kinder unter drei Jahren* wird – wie dargestellt – über inhaltliche Periodisierungen der Ausbildung nach Alterstufen der Klientel und nach Regelungen zu den absolvierenden Praktika durch die Länderlehrpläne oder durch die einzelne Fachschule vorgenommen. Die Schulleitungen verweisen auf hohe *Kompetenzanforderungen* an die Fachkräfte für die Arbeit mit *Kindern unter drei Jahren*.

Vorangeschrittene *Persönlichkeitsentwicklung* und *Berufserfahrung* sind für die Bildung, Betreuung und Erziehung der *Kinder unter drei Jahren* unerlässlich; spezifische Fort- und Weiterbildungen sind aus Sicht vieler Befragter insofern unabdingbar.

Sprachliche Bildung und Sprachförderung wird als eine grundlegende und notwendige Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher bewertet sowie als ein Teil des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen verstanden. Kenntnisse zu Konzepten der Sprachförderung werden an vielen Fachschulen vermittelt. Dabei werden unterschiedliche Einschätzungen der Befragten deutlich, zum einen in Bezug auf die Sprachkompetenzen der Auszubildenden, zum anderen mit Blick auf die primären Aufgaben von *Sprachlicher Bildung und Sprachförderung* – wie die Unterstützung im Deutscherwerb als Erst- oder

Zweitsprache, die Bilingualität oder der Fremdsprachenerwerb.

Im Zusammenhang mit *Sprachlicher Bildung und Sprachförderung* wird von manchen eine drohende „Vertheoretisierung“ der Ausbildung gesehen: Erzieherinnen und Erzieher müssen auch in ihren Handlungskompetenzen gestärkt werden. In der Ausbildung und auch in der Fort- und Weiterbildung sollten sie sich deshalb darin üben können, Sprachanlässe zu schaffen und damit die Bildungspotenziale der Kinder anzuregen.

Quer durch alle Bundesländer wird die grundsätzliche Notwendigkeit betont, inhaltliche Grundlagen für die *Zusammenarbeit mit Eltern* bereits in der Ausbildung zu legen. Um ihre Berufsrolle in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern kompetent erfüllen zu können, müssen die Erzieherinnen und Erzieher über inhaltliches Fachwissen verfügen. Über Grundlegungen hinaus ist es jedoch nur begrenzt möglich, die *Zusammenarbeit mit Eltern* im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln.

Die Notwendigkeit von *Praxis- und Berufserfahrungen* wird von den Schulleitungen besonders für die *Zusammenarbeit mit Eltern* betont. Deutlich sprechen sich die Befragten deshalb für Fort- und Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften zur *Zusammenarbeit mit Eltern* aus.

Inklusion und Integration bleibt in den Aussagen der Befragten im Vergleich zu den anderen Inhalten eher ein Randthema. Vereinzelt machen Befragte auf die Implementierung inklusiver Inhalte an ihrer Fachschule aufmerksam. Verwiesen wird von Schulleitungen auf den Bedarf, dem Konzept *Inklusion* mehr Raum in der Ausbildung zu geben. Verschiedene sonderpädagogische Bezugsthemen, die Heterogenitätsachsen des inklusiven Bildungs- und Erziehungskonzeptes darstellen könnten, werden von Schulleitungen für die Ausbildung sowie für die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte als wichtig befunden.

Beobachtung und Dokumentation sind aus Sicht der Befragten *Kernkompetenzen* von Erzieherinnen und Erziehern. Neben einem *interdisziplinären Grundlagenwissen* zur kindlichen Entwicklung wird die *Selbstreflexion* der professionellen Erziehungsperson als wichtige Voraussetzung für die ressourcenorientierte Bildungsdokumentation und Bildungsbegleitung des Kindes geschildert. Wie für die *Sprachliche Bildung und Sprachförderung* wird die Bedeutung der Hand-

lungsfähigkeit der Erzieherin oder des Erziehers hervorgehoben. Praxisnahe Lernsettings werden für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der frühpädagogischen Fachkräfte empfohlen. In der Ausbildung und der notwendigen Vertiefung in der Fort- und Weiterbildung sollten den Auszubildenden konkrete Methoden der *Beobachtung und Dokumentation* vermittelt werden.

5 Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_endfassung.pdf (10.10.2010)
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main. www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf (10.08.2010)
- Dietz, Sandra/Lisker, Andrea (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf (10.08.2010)
- Diller, Angelika (2010): Erzieherinnen, Kindheitspädagogen & Co. Neue Ausbildungs- und Studienprofile im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 18. Jg., H. 1, S. 50-59
- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich in Bremen. Bremen. http://ev.kiki-bremen.de/cms/common/0412_Rahmenplan.pdf
- Fuchs, Kirsten (2007): Wie geht's im Job? Kita-Studie der GEW – Zusammenfassung für die Pressekonferenz am 09.10.2007. www.gew.de/Binaries/Binary35439/Schilling-Praesentation_Erzieherinnenstudie-PK.pdf (15.12.2010)
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschlüsse der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und 03./04.06.2004. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (14.10.2010)
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit/Hessisches Kultusministerium (2007): Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 – 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden/Darmstadt
- Jampert, Karin/Best, Petra/Holler, Doris/Guadatiello, Angela/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern im Kindergarten: Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Berlin. Kurzfassung: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/schlueselkompetenz-sprache.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF Expertisen, Band 1. München
- Janssen Rolf (2011a): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. WiFF-Studien, Band 8. München
- Janssen Rolf (2011b): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. WiFF-Studien, Band 9. München
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 03.03.2010). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf
- Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt: Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MS/Publikationen/elementar-Inhalt.pdf (14.10.2010)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim/Basel. www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/q0ytlz1f7mjk47orttn122g7bi121hq2m/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf
- Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF Expertisen, Band 5. München. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_5_Prenzel_Internet.pdf (20.12.2010)

- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2010): Droht ein Personalnotstand? Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Zusammenfassung einer im Auftrag der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) erstellten Expertise von Thomas Rauschenbach und Matthias Schilling. München. www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Kurzfassung_Studie_Personalnotstand.pdf (01.12.2010)
- Roth, Hans-Joachim/Britz, Lisa (2005): Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich – ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln. [www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/RothBritz-Bilinguale ErziehungUndSprachfoerderung.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/RothBritz-Bilinguale_ErziehungUndSprachfoerderung.pdf).
- Rudolph, Brigitte (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. WiFF Studien, Band 2. München
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin. www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf?start&ts=1244014779
- Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Hamburg/Lüneburg. www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Arbeitsgruppen/AG_20Elementarbereich/Studie_20Prof._20Stoltenberg_20Univiersit_C3_A4t_20L_C3_BCneburg.pdf
- Thanner, Verena (2009): Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse. München. www.dji.de/bibs/Ausbildungsinhalte_an_Fachschulen_U3.pdf
- Textor, Martin R. (2008): Erziehungs und Bildungspläne. In: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. Bildung/Erziehung/Betreuung. www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html (14.10.2010)
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin

6 Anhang

Interviewleitfaden für Fachschulleitungen

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Einstiegsfrage	
1.	<i>Profil der Fachschule</i>	<p>Was ist das Besondere Ihrer Fachschule?</p> <p>Bei Schulen, die zugleich Kinderpflege/ Sozialassistenten anbieten, lautet die Frage: Was ist das Besondere der sozialpädagogischen Ausbildungen an Ihrer Schule?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Welche inhaltlichen Schwerpunkte hat die Schule? – Wie ist die Nachfrage aufseiten der BewerberInnen? – Gibt es ein besonderes Verfahren bei der Auswahl der BewerberInnen?
		Erzieherinnenausbildung	
2.	<i>Bewertung der regulären Ausbildung</i>	<p>Wie bewerten Sie die derzeitige ErzieherInnen-ausbildung an Ihrer Schule?</p> <p>Wo sehen Sie Stärken, wo Schwächen?</p>	<p>Im Hinblick auf [bitte unbedingt in positiver und negativer/problemorientierter Variante nachfragen]:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Ausbildungsinhalte – den Bereich „Vermittlung und Didaktik“ (Lernfeldorientierung) – die Zugangsvoraussetzungen (Bezug zur Kinderpflege/Sozialassistenten/SPS herstellen) – das Theorie-Praxis-Verhältnis <p>Optionale Nachfrage:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die vermittelten Kompetenzen
3.	<i>Sonstige Ausbildungsmodelle</i>	<p>Neben der regulären ErzieherInnen-ausbildung gibt es auch andere Ausbildungsformen. Zum Beispiel die berufsbegleitende Ausbildung in Teilzeitform, Externenprüfung oder andere Modelle, wie etwa verkürzte Ausbildungsgänge für bestimmte Zielgruppen. Spielen derartige Ausbildungsformen an Ihrer Schule eine Rolle?</p>	<p><i>Ausbildungsgänge vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie sieht es im Hinblick auf die Nachfrage aus? <p><i>Ausbildungsgänge nicht vorhanden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Aus welchen Gründen werden derartige Ausbildungsformen von Ihrer Schule nicht angeboten? Gibt es Ihrer Einschätzung nach einen Bedarf für solche Angebote?

Thematik	Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
Akademisierung		
4.	<i>Positionierung des Erzieherberufs</i>	Wie schätzen Sie angesichts der derzeitigen Akademisierungsbestrebungen im frühpädagogischen Bereich die zukünftige Bedeutung der ErzieherInnenausbildung ein?
		<p><i>Wichtige Nachfrage:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Für welche Tätigkeiten, Aufgaben (Leitung, Gruppenleitung, Zweitkraft) sollte auf dem Niveau der Berufsfachschule, der Fachschule, der Hochschule jeweils qualifiziert werden? [ggf. jeweils nachhaken: Und wie sieht das mit der KinderpflegerInnenausbildung ... etc. aus?] – Angesichts des drohenden Fachkräftemangels wird zum Teil gefordert, die KiTas stärker für andere Berufsgruppen oder Seiteneinsteiger zu öffnen. Wie beurteilen Sie diese Intentionen?
5.	<i>Kooperation mit Hochschulen</i>	Kooperiert Ihre Schule mit einer Fachhochschule oder Universität?
		<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Kooperation aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Fachhochschulen oder Universitäten in Zukunft denkbar?
6.	<i>Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit</i>	Wie bewerten Sie die Anschlussfähigkeit der ErzieherInnenausbildung an das Hochschulsystem?
		<ul style="list-style-type: none"> – Auf welchen Wegen könnte eine höhere Durchlässigkeit erreicht werden? – Welche Hindernisse stehen einem Mehr an Durchlässigkeit entgegen? – Welche Anrechnungsverfahren sind denkbar?
Fort- und Weiterbildung		
7.	<i>Relation zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung: inhaltliche Aufgabenteilung</i>	Gibt es aus Ihrer Sicht Aufgabenbereiche und Themengebiete, die nicht in der ErzieherInnenausbildung aufgegriffen werden können und (im Sinne einer Arbeitsteilung) durch Fort- und Weiterbildungsangebote für die berufstätigen Fachkräfte abgedeckt werden sollten?
		<ul style="list-style-type: none"> – Welche Aufgabenbereiche und Themen betrifft dies?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
8.	<i>Schulische Fort- und Weiterbildungsangebote (Aufbau- bildungsgänge)</i>	Bieten Sie selbst an Ihrer Fachschule Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen an?	<ul style="list-style-type: none"> – Um welche Angebote handelt es sich? – Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? – Wie ist die Nachfrage? – Ist das Fort- und Weiterbildungsangebot ausreichend? Gibt es Lücken? – Wie bewerten Sie das bestehende Angebot?
9.	<i>Kooperation mit Weiterbildungs- anbiotern</i>	Bestehen Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und einzelnen Weiterbildungsanbietern?	<p><i>Schule kooperiert bereits:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie sieht diese Zusammenarbeit aus? – Welche Erfahrungen haben Sie dabei bisher gemacht? – Welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Kooperation erforderlich? <p><i>Schule kooperiert nicht:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ist eine Kooperation zwischen Ihrer Schule und Weiterbildungsanbietern in Zukunft denkbar?
10.	<i>Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte</i>	Wenn wir jetzt die Ebene der pädagogischen Fachkräfte verlassen und uns den Lehrkräften in der ErzieherInnenausbildung zuwenden: Wie zufrieden sind Sie mit dem derzeitigen Fort- und Weiterbildungsangebot für die Gruppe der Fachschullehrerinnen und -lehrer?	
Kompetenzorientierung			
11.	<i>DQR Bezug zu Fachschulen</i>	Ist die aktuelle Diskussion über den Europäischen bzw. den Deutschen Qualifikationsrahmen bereits ein Thema für die sozialpädagogischen Ausbildungen an der Schule?	<ul style="list-style-type: none"> – (ggf. Verweis auf AG Qualifikationsrahmen Fachschule)
12.	<i>Konsequenzen</i>	<p>In der Fachöffentlichkeit wird bereits seit Längerem über eine stärkere Berufsfeldorientierung der Ausbildung diskutiert. Im Vordergrund stehen die zu vermittelnden Handlungskompetenzen für die Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.</p> <p>Welche Konsequenzen hat eine stärkere Kompetenzorientierung für die ErzieherInnenausbildung?</p>	<p>Zum Beispiel im Hinblick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> – die didaktischen Ansätze (wie das Konzept der Lernfeldorientierung)? – den Aufbau und die Organisation (Modularisierung)? – die Gestaltung von Prüfungen?

Thematik		Inhalte/Fragen	Stichworte/Nachfragen
		Weiterentwicklung und Abschluss	
13.	<i>Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen</i>	Was sind für Sie alles in allem die wichtigsten Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Hinblick auf die Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den nächsten Jahren (System der Aus- und Weiterbildung)?	<ul style="list-style-type: none"> – Und speziell mit Blick auf die ErzieherInnenausbildung: Sehen Sie dort auf inhaltlicher oder struktureller Ebene Weiterentwicklungsbedarfe? – [Wenn noch Zeit vorhanden ist:] Sehen Sie angesichts der wachsenden Ansprüche an das Aufgabenspektrum von Erzieherinnen/Erziehern Weiterentwicklungsbedarf beim Qualifikationsprofil? Zum Beispiel: Von der breit qualifizierenden sozialpädagogischen Ausbildung für alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe hin zur Fachkraft für Kindertageseinrichtungen?
14.	<i>WiFF: Empfehlungen</i>	Welche Empfehlungen würden Sie WiFF mit auf den Weg geben?	<ul style="list-style-type: none"> – In welcher Form könnte WiFF aus Ihrer Perspektive für die Weiterqualifizierung der Fachkräfte hilfreich sein?
15.	<i>Offene Abschlussfrage</i>	Von unserer Seite wäre es das dann. Gibt es von Ihnen noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das im Interview bislang noch nicht zur Sprache gekommen ist?	

Zur Autorin



Vera Deppe

hat Soziale Arbeit an der *Fachhochschule München* und Soziologie an der *Ludwig-Maximilians-Universität* in München studiert. Ihre Interessensgebiete liegen u.a. in der Soziologie sozialer Ungleichheiten und der Soziologie der Geschlechterdifferenz. Die Autorin hat Praxiserfahrungen in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit gesammelt, u.a. als Sozialpädagogin im Kinderbereich eines Frauenhauses. Für das Projekt WiFF war sie als wissenschaftliche Hilfskraft am *Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI)* und als freie Mitarbeiterin tätig.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p>Band 18: Regine Schelle: Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess</p>	<p>Band 10: Katharina Baumeister/Anna Griesser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programangebote</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 17: Johanna Gebrande: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen</p> <p>Band 16: Jörn Borke/Paula Döge/Joscha Kärtner: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren</p> <p>Band 15: Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte</p> <p>Band 14: Gerhard J. Süss: Missverständnisse über Bindungstheorie</p> <p>Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p> <p>Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p>Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten</p> <p>Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte</p> <p>Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Stand: September 2011</p>

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Bei der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern stehen Fachschulen für Sozialpädagogik vor großen Anforderungen. Wie sollten Erzieherinnen und Erzieher aus Sicht der Schulleitungen ausgebildet werden? Vera Deppe hat Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen ausgewertet und präsentiert ihre Positionen in den Bereichen *Erziehungs- und Bildungspläne, Kinder unter drei Jahren, Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion sowie Beobachtung und Dokumentation.*