

Manuela LIEBIG

(TU Dresden)

**Die Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher unter
Druck: Entwicklungslinien in der Ausbildung
frühpädagogischen Fachpersonals**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/liebig_bwpat31.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 31 | Dezember 2016

**Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens.
Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen
Bildung**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Tade Tramm & Eveline Wittmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/liebig_bwpat31.pdf

Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik spielt in der berufspädagogischen Diskussion kaum eine Rolle, gleichwohl das Feld der frühkindlichen Bildung-, Erziehung und Betreuung – wie viele Bereiche personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe – aktuell starken Wandlungsprozessen unterworfen ist. Diese spiegeln sich wider auf der curricularen Ebene der Ausbildung sowie auf der Ebene der Lehrkräfte an den Schulen. Die Einführung eines länderübergreifenden Curriculums für die Erzieherinnen und Erzieherausbildung lässt eine hohe Dynamik entstehen, die durch den enormen Anstieg der Zahl der Auszubildenden noch weiter verstärkt wird. Hier gerät das Ausbildungssystem unter Druck. Einerseits verspricht man sich durch neue Studiengänge und Curricula eine gesteigerte Ausbildungsqualität. Auf der anderen Seite wird in den Diskussionen kaum bzw. gar nicht Bezug genommen auf die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte und deren Bedeutung für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Der Beitrag möchte die Entwicklungen der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals der vergangenen Jahre darstellen und kritisch reflektieren. Gefragt werden soll, ob eine Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals allein die Professionalität frühpädagogischen Handelns erhöhen kann, oder ob andere Faktoren in der Reformbemühungen, wie z. B. einheitliche Ausbildungscurricula oder neue Ausbildungsmodelle deutlich stärker zum Tragen kommen sollten.

Professional School Education of Nursery School Teachers under Pressure: Development Guidelines in the Education and Training of Early-learning Experts

In the discussion of vocational education, hardly any emphasis is placed on the education and training of nursery school teachers at professional schools and specialised academies for social education, even though the field of early childhood education and care – like many fields of personal and social service professions – is currently subject to major transformation processes. These are mirrored at the curricular level of education, as well as at the level of school teachers. The introduction of a nationwide curriculum for the education and training of nursery school teachers produces a highly dynamic development which is intensified even further by the enormous rise in the number of trainees. This is where the education and training system is coming under pressure. On the one hand, new courses of study and curricula are expected to increase training quality. On the other, the quality of teacher education and training and its significance for the education and training of early-learning experts receive little or no attention in discussions. This article wants to present the developments in early-learning expert education and training during the past few years and provide a critical reflection. The question posed is whether the academisation of education and training of early-learning experts alone can improve the professionalism of early education, or whether other factors of reform efforts, as for example standardised training curricula or new training models, should be supported much more strongly.

Die Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher unter Druck: Entwicklungslinien in der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals

1 Ausgangslage: Expansion und Dynamik des Feldes Kindertagesbetreuung

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher erfolgt in Deutschland als berufliche Weiterbildung an Fachschulen¹ für Sozialpädagogik und ist eine vollzeitschulische Ausbildung. Aufgrund der Länderhoheit regelt jedes Bundesland die Ausbildung selbst, weshalb 16 mehr oder weniger verschiedenen Ausbildungen mit jeweils eigenen Ausbildungscurricula bestehen. So existieren in einigen Bundesländern lediglich „unechte“ Fachschulen, in welchen eine Ausbildung auch ohne vorhandene einschlägige berufliche Erstausbildung aufgenommen werden kann (Rauschenbach 2013). Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an Fachschulen für Sozialpädagogik ist eine so genannte Breitbandausbildung, die pädagogische Fachkräfte für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert. Dieser Umstand ist nur einer von vielen Punkten, der im Rahmen des Diskurses über die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern kritisch diskutiert wird (u. a. Kleeberger/Stadler 2011). Im Prinzip ist der Erzieherinnen- und Erzieherberuf in Deutschland „nur wenig älter als die Kritik an ihm“ (Prott 2006, 210). Bemühungen einiger Protagonisten um eine (gesellschaftliche) Aufwertung und Reform der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung blieben lange Zeit ohne Erfolg (Rauschenbach 2013). So wurde mitunter gefragt, ob es sich gar um ein „Reformprojekt ohne Chance“ handeln könnte (Beher et al. 1999), bis unerwartet „aus einer ganz anderen Ecke und aus ganz anderen Gründen wieder Bewegung in die Diskussion“ gekommen ist (Rauschenbach 2006, 14). Die große öffentliche Aufmerksamkeit, die das Feld der Frühpädagogik aktuell erfährt, ist gewissermaßen die Nebenwirkung politischer Entscheidungen fernab der Kindertageseinrichtungen. Kaum ein anderes Feld der Pädagogik wurde durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 so in Bewegung gebracht wie die öffentliche, institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Krippen, Kindergärten und Horten. Dabei ließen die PISA-Ergebnisse gar keine empirischen Rückschlüsse über die Qualität der Kindertagesbetreuung zu (Rauschenbach 2013). Hinzu kommen neuere Forschungsergebnisse (z. B. im Bereich der Neurowissenschaften), die auf die besondere Bedeutung der ersten drei Lebensjahre auf die Entwicklung der Kinder hinweisen (Kunze 2016). Frühkindliche Bildung wird unter dem Titel „Bildung von Anfang an“ seitdem als ein wesentlicher Schlüssel zum Bildungserfolg und zu mehr Bildungsgerechtigkeit betrachtet (ebd.). Die frühe Kindheit und v. a. die frühe Sprachförderung sind im Zentrum des Bildungsdiskurses angekommen. Plötzlich entbrannte eine öffentliche Diskussion über die „verschenkten“ ersten Lebensjahre, die den Schluss zulassen könnte, dass bis dahin nie ein Bil-

¹ In Bayern Fachakademien.

denkungsgedanke in der Frühpädagogik existiert hätte (Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Vor PISA wurde das Arbeitsfeld „Kindertagesbetreuung“ (v. a. in den alten Bundesländern)² vor allem als Betreuungsinstanz betrachtet, die in der „Not“ einspringt, wenn die Familie die Betreuung selbst nicht gewährleisten kann, was einherging mit einer generell geringen Anerkennung des Feldes und der dort tätigen Fachkräfte (Aktionsrat Bildung 2012). Auch in Wissenschaft und Forschung fand das Feld kaum Beachtung. Wenngleich nun der Eindruck entsteht, die Frühpädagogik hätte die Bildung für sich entdeckt, begleitet die Diskussion über die Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen diese doch seit ihrer Entstehung (u. a. Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Daher sprechen einige Autorinnen und Autoren auch von einer „Wiederentdeckung“ anstelle einer „Neuentdeckung“ des Bildungsaspektes in der Frühpädagogik (u. a. ebd.; Rauschenbach 2006).

Als eine erste Reaktion auf den „PISA-Schock“ 2001 implementierten alle 16 Bundesländer in den Folgejahren so genannte Bildungspläne (auch Erziehungs- oder Orientierungspläne). Die Bildungspläne sollten fortan als Orientierungsrahmen für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte dienen und den Bildungsgedanken in der Frühpädagogik stärker als bisher in den Mittelpunkt stellen. Der tatsächliche Einfluss der Bildungspläne auf die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen ist jedoch umstritten. In Fachkreisen werden sie mitunter als ein Steuerungsinstrument von vielen bewertet, dessen tatsächlicher Einfluss auf die Praxis zumindest fraglich sei (Diskowski 2008). Eine „systematische, empirische Evaluation der Umsetzung der Bildungspläne in der Praxis und ihre Auswirkungen auf die Kinder“ stehen bisher zudem aus (vgl. hierzu Roßbach/Frank 2008, 261).

Neben bildungspolitischen Veränderungen wurde das Feld der Kindertagesbetreuung v. a. durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG), welches am 16. Dezember 2008 in Kraft getreten ist, in Bewegung gebracht. Durch die aufgrund des KiföG erfolgten Änderungen³ des § 24 SGB VIII besteht seit dem 01. August 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder vom vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr. Der Rechtsanspruch für drei- bis sechsjährige Kinder besteht ebenfalls erst seit der Änderung des SGB VIII in Folge des Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), welches 2005 in Kraft getreten ist. Gerade in den alten Bundesländern geriet das Betreuungssystem durch den gesetzlich garantierten Betreuungsanspruch enorm unter Druck, da weder genügend Plätze noch das nötige Fachpersonal für einen derartig ambitionierten Ausbau zur Verfügung stand (Rauschenbach/Schilling 2013). So stieg allein die Betreuungsquote der unter Dreijährigen von 2006 (13,6%) bis 2015 (32,9%) um 19,3%. Dafür wurden im selben Zeitraum 407.000 zusätzliche Betreuungsplätze geschaffen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2016). Die Betreuungsquote der Drei- bis Sechsjährigen stieg von 2006 (87,6%) bis 2015 (95,3%) ebenfalls deutlich an (ebd.). Betrachtet man darüber hinaus die Bevölkerungsentwicklung (steigende Geburtenraten, Kinder aus geflüchteten Familien) wird auch im Bereich der

² Die Aussage bezieht sich v. a. auf das alte Bundesgebiet. In der DDR waren die Kindergärten dem Bildungssystem zugeordnet (vgl. hierzu Prott 2006).

³ Der Rechtsanspruch für die Betreuung schulpflichtiger Kinder in Horten steht bislang noch aus. Gemäß § 24 SGB VIII ist jedoch für Kinder im schulpflichtigen Alter ein „bedarfsgerechtes Angebot in Tageseinrichtungen“ vorzuhalten.

Betreuung von drei- bis sechsjährigen Kindern der Bedarf an Betreuungsplätzen und somit auch an pädagogischem Fachpersonal weiter steigen (ebd.). Zugleich trägt die Altersstruktur der Kollegien in den Kindertageseinrichtungen dazu bei, dass der Bedarf an neu ausgebildeten Fachkräften weiter ansteigen wird. Der Anteil der Fachkräfte, die über 45 Jahre alt sind, liegt aktuell bei 41% der der Gesamtbelegschaft. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich für die Fachschullehrkräfte verzeichnen (Kleeberger/Stadler 2011).

Parallel zu den Folgen von PISA und dem Ausbau der Betreuungsplätze beeinflusste auch die Bologna-Reform der Hochschulen zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen die Ausbildungslandschaft für frühpädagogisches Fachpersonal. Innerhalb weniger Jahre entstand eine Vielzahl früh- resp. kindheitspädagogischer Studiengänge, welche nun ebenfalls für sich in Anspruch nehmen, frühpädagogisches Fachpersonal für das Arbeitsfeld Kindertagesstätten auszubilden (Aktionsrat Bildung 2012). Kindertageseinrichtungen in Deutschland gelten gemeinhin als „akademikerfreie Zone“ (Rauschenbach/Schilling 2013, 107) und nehmen damit eine Sonderstellung im ansonsten nahezu durchweg akademisierten Feld der Pädagogik ein (Rauschenbach 2013). Die ist ein Umstand, der auch von der OECD häufiger kritisiert wurde (Prott 2006). Die Zahl der Beschäftigten mit einem Hochschulabschluss hat sich seit den 1970er Jahren nicht nennenswert erhöht. 1974 verfügte 1,7% des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen über einen Hochschulabschluss, 2011 waren es gerade einmal 4,2%. Trotz der Einrichtung zahlreicher kindheitspädagogischer Studiengänge stieg die Quote in den vergangenen Jahren weiterhin kaum an und liegt derzeit bei 5% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Rauschenbach/Schilling 2013).

Auf den hohen Bedarf an Fachkräften wird aktuell v. a. mit einem starken Ausbau der Ausbildungskapazitäten an Fachschulen für Sozialpädagogik reagiert. Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger einer fachschulischen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung hat sich zwischen den Schuljahren 2007/08 und 2012/13 um 60% erhöht. Mit einem Anteil von 70% an allen in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Personen ist der Abschluss „Staatlich anerkannte Erzieherin/ staatlich anerkannter Erzieher“ derzeit die „Normalqualifikation“ für eine Tätigkeit in diesem Feld (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Die enorme Erhöhung der Ausbildungskapazitäten der Fachschulen sowie der Hochschulen führte nicht zwangsläufig zu einer Steigerung der Ausbildungsqualität, da auch hier häufig Fachpersonal fehlt und der quantitative Ausbau Fragen der Qualität deutlich ins Abseits drängte (Aktionsrat Bildung 2012). Der derzeitige Reformprozess und Bemühungen um eine Erhöhung der Qualität der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals wird dabei dominiert von der Debatte der Fachschul- und Hochschulvertreterinnen und -vertreter über eine (grundsätzliche) Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau. Die Frage der Akademisierung der Ausbildung wird dabei verknüpft mit der Frage der Professionalisierung des Feldes. Nun im weiteren Verlauf werden die Entwicklungen im Bereich der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals nachgezeichnet. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine Professionalisierung resp. eine Erhöhung der Professionalität pädagogischen Handelns durch die Akademisierung der Ausbildung möglich ist bzw. ob die Akademisierung der einzig denkbare Weg zum Ziel „Erhöhung der Qualität“ der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen sein

kann. Hierbei werden ebenfalls „blinde Flecke“ im aktuellen Diskurs herausgearbeitet. Abschließend werden aktuelle Herausforderungen für die Ausbildungslandschaft frühpädagogischer Fachkräfte dargestellt.

2 Akademisierung, Professionalisierung, Professionalität

Das Thema der Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte wird v. a. unter dem Leitmotiv der Professionalisierung diskutiert. „Argumentiert wird dabei [...], dass nachhaltige Qualitätsverbesserungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen maßgeblich durch eine Professionalisierung des Personals zu erreichen seien“ (Cloos 2012, 39). Es erscheint an dieser Stelle daher sinnvoll zunächst zu fragen, was unter Akademisierung sowie Professionalisierung resp. Professionalität im Kontext frühpädagogischer Ausbildungen verstanden werden kann.

Für das Feld der Pädagogik wird häufig von einer „verspäteten Akademisierung“ gesprochen. Bis heute ist sie „eher in den unteren Rängen der akademischen Reputationshierarchie platziert“ (Keiner 2011, 199). Die zugehörigen Berufsgruppen gelten als „Semi-Professionen mit beschränkter Professionalisierbarkeit“ (ebd.). Der aktuelle Diskurs um eine „Professionalisierung“ des frühpädagogischen Feldes orientiert sich häufig an merkmalththeoretischen Modellen der „klassischen“ Professionen (Cloos 2013). An einer solchen Ausrichtung des Diskurses wird jedoch auch immer wieder Kritik geübt, da er v. a. berufspolitischen Interessen diene, jedoch nicht tragfähig sei für die Beantwortung der Frage, wie die Arbeit frühpädagogischen Fachpersonals in ihrer Qualität verbessert werden kann (u. a. Cloos 2013; Thole 2008). So differenziert Werner Thole die Entwicklung des pädagogischen Feldes anhand der Kriterien „Verberuflichung“ (von der ehrenamtlichen Tätigkeit zur Erwerbsarbeit), „Verfachlichung“ (Anteil des Personals mit einschlägiger Ausbildung) und „Akademisierung“ (Anteil des Personals mit akademischem Abschluss) (Thole 2008, 273f.). Professionalisierung bezieht sich im engeren Sinne nur auf den Teil des akademisch ausgebildeten Fachpersonals (ebd.). Die Frühpädagogik ist nach diesem Verständnis derzeit ein Feld mit ausgeprägter Verberuflichung und fachlicher Durchdringung, das jedoch erst am Anfang seiner Professionalisierung steht (ebd.). Für eine weitere Diskussion über „Qualität“ scheinen strukturtheoretisch und interaktionistisch angelegte Ansätze geeigneter zu sein (Cloos 2013; Dewe/Otto 2011; Thole 2008, 275). Professionelles pädagogisches Handeln wird hier verstanden als „die jeweils situativ aufzubringende Fähigkeit und Bereitschaft, einen [...]Fall kommunikativ auszulegen“ (Dewe/Otto 2011, 1145). Professionalität zeigt sich dabei in dem Vermögen, „das wissenschaftliche Wissen, das berufspraktische Können und die alltagspraktischen Erfahrungen systematisch in Relation zu setzen“ (ebd., 1151). Ein solches, an der beruflichen Handlungspraxis orientiertes Verständnis von Professionalität verknüpft mit der Frage nach der Fachlichkeit im pädagogischen Handeln werden als geeigneteres Fundament für den Qualitätsdiskurs beschrieben (Thole 2008). Problematisch für die Diskussion um eine bessere Ausbildung ist dabei jedoch, dass derzeit kaum empirische Daten über das (Handlungs-)Wissen der Erzieherinnen und Erzieher sowie darüber, wie sie dieses Wissen erwerben, existiert (Thole 2008).

Ähnliche Diskussionen wie in der Frühpädagogik lassen sich im Bereich der Pflegewissenschaften ausmachen. Ellen Bögemann-Großheim beleuchtet zwei konkurrierende Verständnisse und Erwartungshorizonte bezüglich der „Professionalisierung“ der Pflege, welche sich auf ein differentes Verständnis von „Profession“ und „Professionalität“ gründen. Eine Akademisierung der Ausbildung kann als „Motor für die Entwicklung pflegfachlichen Wissens und professioneller Handlungskompetenz“ betrachtet werden (Bögemann-Großheim 2004, 100). Sie kann dazu führen, eine eigenständige Wissensdisziplin zu etablieren, die nicht auf „Erfahrung“, sondern auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht. Diese Erkenntnisse „muss man nicht glauben“, sie sind überprüfbar und anzweifelbar. Hierin liegt der Vorteil gegenüber Erfahrungen, die nicht als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden können (ebd.). Hinzu kommen komplexer werdende Anforderungen an personenbezogene Dienstleistungsberufe und steigende öffentliche Erwartungen an die Berufsausübung der Fachkräfte. Diese gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit rückt nun auch Fragen einer objektiven Bewertbarkeit von Qualität resp. wissenschaftlich abgesicherter Qualitätsstandards in den Mittelpunkt der Diskussionen (ebd.). Auch der Frühpädagogik wird häufig eine mangelnde wissenschaftliche Grundlage der pädagogischen Tätigkeit attestiert. Andreas Wildgruber merkt hierzu an, dass sich die Pädagogik der Kindertageseinrichtungen „über viele Jahrzehnte kaum an wissenschaftlichen Grundlagen orientiert hat“ (Wildgruber 2012, 165). Breite Forschungsbemühungen, z. B. im Bereich der Interaktionsforschung seien notwendig, um das Feld weiter zu professionalisieren (ebd.). Die Akademisierungsbestrebungen in der Frühpädagogik haben durchaus zu einer stark erhöhten Forschungsaktivität geführt. War die institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern allenfalls ein randständiges Phänomen der empirischen Forschung, lässt sich momentan eine sehr hohe, u. a. auch vom Bund initiierte sowie finanzierte Forschungsaktivität erkennen, was ein Indiz für ein starkes gesellschaftliches Interesse für das Feld gewertet werden kann (Rauschenbach 2013).

Neben dieser auf Fachlichkeit und kompetentes berufliches Handeln ausgerichteten Sichtweise kann die Akademisierung von Berufen auch als „Motor für den Ausbau von Definitionsmacht und privilegierten Positionen“ dienen (Bögemann-Großheim, 102). Diese in weiten Teilen statusorientierte Debatte orientiert sich an einem klassischen Verständnis von Profession. Das bedeutet, dass Angehörige einer Profession über ein exklusives Wissen verfügen, welches vorrangig in akademischen Ausbildungsgängen angeeignet werden kann. Damit verknüpft ist die Hoffnung auf ein höheres gesellschaftliches Ansehen verbunden mit einem hohen Einkommen (ebd.). Professionalisierung in diesem Sinne lässt sich einordnen in berufspolitische Bestrebungen, welche sich deutlich auch in der Akademisierungsdiskussion im Feld der Frühpädagogik wiederfinden lassen. Professionstheoretische Konzepte, wie sie v. a. in den 1970er und 80er Jahren im angloamerikanischen Raum entstanden und auch in der deutschsprachigen Soziologie und Erziehungswissenschaft rezipiert wurden, dienen und dienen als Mittel „professionspolitischer Aufwertung“ (Keiner 2011, 198). Aufgrund der steigenden Bedeutung akademischer Ausbildung wird das Professionskonzept (auch) für die Durchsetzung berufspolitischer Ziele eingesetzt. In der Pädagogik lässt sich dies v. a. seit Beginn der 1970er Jahre beobachten, als die ersten Studiengänge der Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit entstanden. Hier wurde der Professionsbegriff auch dazu genutzt, die neu entstan-

denen Hauptfachstudiengänge „weiterzuentwickeln, zu strukturieren, zu ‚professionalisieren‘ und erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren (Keiner 2011, 200).

3 Die Entstehung früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge

Der Aufbau einer frühpädagogischen Hochschullandschaft schien lange Zeit ein nicht zu realisierendes Projekt zu sein (Rauschenbach 2013). Mit dem Bologna-Prozess begann ein unvorhergesehener Prozess des Ausbaus kindheitspädagogischer Studiengängen, der zu einer nicht folgenlosen Umgestaltung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft führte (ebd.). gerade die Befürworter der Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte sahen und sehen in Bologna eine Chance, die genutzt werden konnte für eine aus ihrer Sicht längst überfällige Entwicklung (Rauschenbach 2013). Innerhalb weniger Jahre wurden zahlreiche kindheitspädagogische Studiengänge – über Nacht – eingerichtet. Der Impuls für diesen Ausbau ging jedoch keineswegs vom existierenden Ausbildungssystem aus, sondern war eine Folge hochschulpolitischer Entscheidungen. Die bis dahin angestammten Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals wurden an diesem Prozess jedoch weder konsultiert noch beteiligt. Auch ein mögliches Ende der Fachschulausbildung wurde nicht ausgeschlossen (Rauschenbach 2013). Es folgte eine zum Teil hitzige und sehr kontroverse Debatte zwischen Fachschul- und Hochschulvertreterinnen und -vertretern, die bis heute andauert.

Mit der Einführung früh- resp. kindheitspädagogischer Studiengänge wurden vielfältige Erwartungen verbunden. Neben der Hoffnung auf eine gesellschaftliche Aufwertung des Berufs der Erzieherin und des Erziehers, einer besseren Bezahlung sowie einer erhöhten Attraktivität des Arbeitsfeldes für Männer ist die Internationalisierung des Abschlusses ein Argument der Akademisierungsbefürworter. Eine europäische Vergleichsdebatte über Ausbildungsniveaus hatte bereits in den 1980er Jahren die Sonderstellung des „deutschen“ Weges der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung deutlich gemacht (Rauschenbach 2013). Im Zuge der Diskussionen um einen gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) erscheint auch der internationale Vergleich frühpädagogischer Ausbildungslandschaften wieder auf der Agenda (ebd.). Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Ausbildungen sollen wettbewerbsfähiger gemacht werden für einen globalisierten Arbeitsmarkt (u. a. Aktionsrat Bildung 2012). In dieser Diskussion wird der traditionellen vollzeitschulische Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik, bisher ein „Ausbildungsort fast mit einem Alleinstellungsmerkmal ausgestattet“ häufig ein Defizit gegenüber akademischen Ausbildungen in anderen Ländern attestiert (u. a. Rauschenbach 2013; Aktionsrat Bildung 2012). Auf die Kritik der OECD an der geringen Akademisierungsquote des Frühpädagogischen Feldes in Deutschland wurde bereits hingewiesen. Interessant scheint hier ein Blick auf die berufspädagogische Diskussion zum Thema Akademisierung zu sein. Felix Rauner analysiert kritisch die Orientierung der OECD-Länder an der Studienanfängerquote der Mitgliedsländer. Im OECD-Durchschnitt beträgt diese 59%, in Deutschland hingegen nur 40% (ebd., 2). Der Druck auf Deutschland, diese Quote zu erhöhen, ist seit langem sehr hoch. Dabei wird – wie häufig bei internationalen Vergleichen – die große Heterogenität der unterschiedlichen Bil-

dungssysteme und -politiken in den einzelnen Ländern übersehen. Studienabschlüsse (v. a. auf Bachelor-Niveau) werden häufig als höherwertig betrachtet. In der Realität spiegelt sich dies jedoch selten in der Bezahlung der Absolvierenden von Bachelorstudiengängen wieder (ebd.). Beide Aussagen treffen ebenso sich auf kindheitspädagogische Studiengänge zu. Rauner plädiert für ein Nebeneinander beider Bildungswege sowie eine höhere Durchlässigkeit von einem ins andere Ausbildungssystem (Rauner 2012, 16). Auch für den Bereich der Frühpädagogik wird derzeit ein Nebeneinander von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung sowie eine hohe Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen gefordert resp. favorisiert (u. a. Aktionsrat Bildung 2012; KMK/JFMK 2010).

Das Argument, dass vor dem Hintergrund eines internationalen Vergleichs von Abschlüssen eine Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte unumgänglich sei, wird in Fachkreisen nicht uneingeschränkt geteilt. Zwar lassen Untersuchungen aus England und v. a. den USA zunächst durchaus die Schlussfolgerung zu, die Hochschule sei der adäquate Ort für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bedenkt man jedoch, dass es in den USA nie eine Ausbildung auf Fachschulniveau gegeben hat, erscheint eine direkte Übertragbarkeit der Ergebnisse schwierig (vgl. hierzu Roßbach/Frank 2008, 264 f.) Analysen der Beschäftigungssituation in anderen Ländern haben zudem ergeben, dass sich ein (höheres) akademisches Ausbildungsniveau nicht Eins-zu-Eins im Beschäftigungssystem widerspiegelt, da Absolvierende zum Teil andere Berufswege gehen und nicht in das Feld einmünden (Rauschenbach/Schilling 2013). Roger Prott (2006, 217) differenziert die Diskussion um eine (angeblich) fehlende Anerkennung der deutschen Ausbildung, die einhergeht mit einer (angeblich) höherwertigen in anderen europäischen Ländern und den USA. Er weist darauf hin, dass nicht immer „gleichartige Ausbildungen für gleichartige Berufsfelder“ verglichen werden (ebd.). Und auch der Aktionsrat Bildung gibt trotz grundsätzlicher Befürwortung einer höheren Akademisierungsquote in frühpädagogischen Einrichtungen zu bedenken, dass bei Vergleichen in der Regel lediglich der Ausbildungsabschluss, nicht jedoch inhaltliche Merkmale der (Hochschul-) Ausbildung berücksichtigt werden (Aktionsrat Bildung 2012, 29). Es existiert kein Ausbildungsmodell, welches „sich uneingeschränkt als Vergleichsmodell für das historisch gewachsene deutsche Ausbildungskonzept“ anbietet (ebd., 46).

Aus empirischer Sicht kann die breite Kritik der Akademisierungsbefürworter an der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals derzeit nicht bestätigt werden (u. a. Cloos 2013; Thole 2008). Belastbare Ergebnisse einer vergleichenden Berufsgruppenforschung etwa, liegen derzeit nicht vor (Cloos 2013). Zwar gibt es Studien, die kritische Punkte an der bestehenden Ausbildung an Fachschulen herausarbeiten, doch sind die wenigen vorliegenden Ergebnissen zum Teil widersprüchlich (Roßbach/Frank 2008). Einzelne Befunde zu Defiziten der Fachschulausbildung können durchaus geteilt werden. Es wird jedoch nicht plausibel gemacht, warum diese Defizite durch eine Verlagerung der Ausbildung auf (Fach-)Hochschulebene allein behoben werden können oder ob diese nicht vielmehr strukturelle und vor allem auch didaktische Ursachen haben könnten, die sich unabhängig vom Ausbildungsort ergeben. Dies kann an einem Beispiel verdeutlicht werden. Ein Kritikpunkt neben anderen ist, dass „die in der Kindheit, Jugend und vorberuflich gewonnen Erfah-

rungen durch die ErzieherInnenausbildung nur in geringem Maße verunsichert werden“ und dass nicht wissenschaftliches Wissen, sondern v. a. im (Berufs-)Alltag angehäufte Erfahrungen die Grundlage des täglichen beruflichen Handelns bilden (Thole 2008, 282f.). Ähnliche Diskussionen finden sich auch im Bereich der Lehrerbildung (Neveling 2008). Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung resp. Akademisierung der Lehrerbildung führte bisher offenbar nicht flächendeckend dazu, dass sich Pädagoginnen und -pädagogen im beruflichen Handeln stärker an wissenschaftlichem Wissen orientieren (ebd.). Ein höherer Grad an Wissenschaftlichkeit in der Ausbildung garantiert somit nicht zwangsläufig eine verbesserte Berufspraxis (Cloos 2013). Die Frage nach dem „richtigen“ Ausbildungsort wurde bisher nur sehr undifferenziert und wenig tiefgründig bearbeitet. Didaktische Fragestellungen, z. B. nach geeigneten didaktischen Konzepten, die die Auszubildenden resp. Studierenden zu professionellem pädagogischen Handeln befähigen, liegen derzeit nicht vor. Die Fachhochschulen beanspruchen für ihre Ausbildung das Konzept des forschenden Lernens als grundlegendes Alleinstellungsmerkmal in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft: „Der Unterschied von Fachschulen und Hochschulen liegt darin, dass an Hochschulen eine Einheit von Lehre und Forschung erfolgreich bewältigt werden muss, was von Fachschulen nicht gefordert wird. Zu vergleichen ist entsprechend ein schulisches und ein forschendes Lernen. Während an Fachschulen ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse verstanden und angewendet werden sollen, geht es an Hochschulen zudem darum, solche Erkenntnisse und damit verbundene anwendungsorientierte Konzeptionen zu erzeugen und die Studierenden daran forschend lernend zu beteiligen. Gerade dieser forschende Habitus lässt sich als notwendige Innovation für die komplex gewordenen Anforderungen an das Feld, die ein hohes theoriegeleitetes wie auch konzeptionelles Denken verlangen, beschreiben“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2011). Die Differenzierung in schulisches und forschendes Lernen erscheint bisher jedoch bisher nicht ausreichend theoretisch fundiert. Die Fachschulen positionierten sich sogleich mit dem Hervorheben der Vorteile, die die Fachschulausbildung ihrerseits leisten kann: „Im Unterschied zur Hochschulqualifizierung hat die Fachschule ihre besonderen Stärken in der Verknüpfung von Theorie- und Praxisausbildung. Hierdurch wird die Abstimmung des schulischen Lehrplans mit den Erfordernissen der praktischen Ausbildung institutionell und konzeptionell gesichert“ (Landesarbeitsgemeinschaften Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW 2011). Aktuell lässt sich beobachten, wie beide Ausbildungsorte die vermeintlichen Stärken des jeweils anderen für sich selbst beanspruchen wollen. So diskutieren Fachschulen verstärkt das forschende Lernen als Unterrichtsprinzip und nehmen es gar in die Ausbildungscurricula auf. Auf der anderen Seite werben Hochschulstudiengänge mit einer guten Theorie-Praxis-Verzahnung der Ausbildung (PH Schwäbisch Gmünd 2016; Böfae 2012)

4 Implementierungen einheitlicher Orientierungsrahmen und Curricula

Im Diskurs um eine „Reformierung“ der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft ist die Frage, ob das bestehende reformiert, lediglich attraktiver verpackt oder gar neu konzipiert wird, sodass am Ende eine ganz andere Fachkraft dabei herauskommt, bislang ungeklärt (Rauschenbach 2006, 16). „Kommuniziert wird, dass sich mit der Einführung von Bildungsplänen [...], über den Ausbau einer akademischen Qualifizierungslandschaft und der Fort-

und Weiterbildungsangebote das angenommene Qualitäts- und Professionalisierungsdefizit sukzessive behebt“ (Thole 2008, 271). Da die statusorientierte Debatte der letzten Jahre zunehmend in eine Sackgasse geraten ist, wir nun eine „sachgerechte Professionalisierung“ gefordert (Rauschenbach 2006, 30), welche inhaltliche Fragen in den Fokus rücken soll. Durch die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge sei ein „Produktiver Wettbewerb“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 65) entstanden. Andere sprechen eher von einer „kontraproduktiven Konkurrenz zueinander“ (Rauschenbach 2006, 31).

Derzeit drehen sich die Diskussionen um die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in hohem Maße um das formale Ausbildungsniveau frühpädagogischer Fachkräfte. Dabei sollten vielmehr adäquate Ausbildungscurricula und die Ausbildungsqualität zentrale Bezugspunkte des Diskurses um eine Erhöhung der Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sein (Aktionsrat Bildung 2012). Die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge hat die Ausbildungslandschaft in Bewegung gebracht. Aufgrund der formalen Gleichwertigkeit der Abschlüsse an Fachschule und Hochschule durch die Einstufung beider auf DQR-Stufe 6 fokussierte sich die Diskussion in den letzten Jahren auf andere Differenzkriterien, wie die Unterscheidung von „forschendem“ und „schulischem“ Lernen (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2011, 11). Die Fachschulen sehen sich im gesamten Diskurs um die Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals massiv abgewertet (Landesarbeitsgemeinschaften Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW 2011). Eine Erhöhung der Qualität professionellen frühpädagogischen Handelns – so die Gegenposition – sei im Grunde auch ohne Akademisierung möglich und durch eine Weiterentwicklung der traditionell gewachsenen Fachschulausbildung durchaus denkbar (Rauschenbach/Schilling 2013; ebd.). Durch die Einführung frühpädagogischer Studiengänge und die damit entstandene Konkurrenzsituation geraten die Fachschulen unter Druck. Sie müssen beweisen, dass sie (noch immer) in der Lage sind, Fachkräfte angemessen und zeitgemäß auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Friedrich u. a. 2016). Länderoffene Arbeitsgruppen entstehen, in denen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Fachschulausbildung gemeinsam auf den Weg machen, die Fachschulausbildung voran zu bringen und sich zugleich gegenüber den Vertreterinnen und Vertretern kindheitspädagogischer Studiengänge zu positionieren. Eine schon lange geforderte Vereinheitlichung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern scheint nun näher zu rücken (Schwabe 2016). Diese Vereinheitlichung wird ebenso für die kindheitspädagogischen Studiengänge gefordert, deren Entstehung weitgehend unkoordiniert erfolgte (Aktionsrat Bildung 2012, 56). Eine Erhöhung der Vergleichbarkeit resp. eine Vereinheitlichung soll durch das Formulieren einheitlicher, länderübergreifender Orientierungsrahmen und Curricula vorangebracht werden. So verabschiedeten die Kultusministerkonferenz und die Jugendministerkonferenz einen gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK/JMK 2010). Darauf folgte ein Jahr später ein „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“, welches dezidiert Bezug nimmt auf den ein Jahr zuvor erschienenen Orientierungsrahmen (KMK 2011). Die Umsetzung der im Qualifikationsprofil formulierten Kompetenzen ist für die Länder verbindlich (ebd., 3). Auf diesen Beschluss reagierten die Länder mit der Formulierung eines länderübergreifenden Lehrplanes für die Ausbildung zur

Erzieherin und zum Erzieher, welcher 2012 auf der Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (Böfae) veröffentlicht wurde. An der Formulierung des Lehrplanes waren 14 von 16 Bundesländern beteiligt. Der Lehrplan ist kompetenzorientiert formuliert und soll als Grundlage für die Überarbeitung der vorhandenen Curricula der Länder dienen, die daran angepasst werden sollen. Einige Bundesländer haben den Lehrplan adaptiert bzw. uneingeschränkt übernommen, während andere lediglich vorhandene Curricula überarbeitet haben oder diese derzeit überarbeiten.

Eine Vereinheitlichung der Ausbildungsqualität durch die Einführung neuer kompetenzorientierter Curricula ist mit großen Hoffnungen aufseiten der Fachschulvertreterinnen und -vertreter verbunden. Übersehen wird jedoch, dass die notwendigen Rahmenbedingungen für einen derartig tiefgreifenden Wandel einer Ausbildung an vielen Stellen (noch) gar nicht gegeben sind. Häufig stehen mangelnde zeitliche und räumliche Ressourcen sowie die mitunter unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte resp. fehlende Fort- und Weiterbildungsangebote der Reformierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher entgegen (u. a. Schwake 2016; Aktionsrat Bildung 2012). Dies führt nicht selten zu Überforderung und Ablehnung der neuen, lernfeldstrukturierten Curricula (Küppers/Schulz/Thiesen 2014 2014; Mayer 2010)

Neben der Frage der Umsetzung steht jedoch auch die Frage nach der Qualität der neuen Curricula. In einer vergleichenden Analyse von 20 Ausbildungsdokumenten kommen Johannes Keil und Peer Pasternack (2011) zu dem Ergebnis, dass diese sich deutlich unterscheiden in der Anzahl und Gewichtung der formulierten Lernziele und Inhalte. Häufig seien die (sehr umfangreichen) Kompetenzen zu ambitioniert und zu wenig aufeinander abgestimmt. Ein einheitliches und in sich schlüssiges System von aufeinander aufbauenden Kompetenzen sei derzeit nicht vorhanden (Aktionsrat Bildung 2012, 65). Gleichwohl bieten die kompetenzorientierten Ausbildungsprofile zumindest einen Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung der Ausbildung und eine Erhöhung der Professionalität der dort tätigen Fachkräfte. Wenngleich derzeit kaum Untersuchungen existieren, welche Kompetenzen des pädagogischen Personals sich besonders günstig auf die Arbeit sowie die Entwicklung der Kinder auswirken, finden sich Hinweise darauf, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen des pädagogischen Personals besonders bedeutsam sind. Gerade die Frage danach, über welche Kompetenzen frühpädagogische Fachkräfte in welcher Breite und Tiefe verfügen müssen, um professionell Handeln zu können, ist noch nicht hinreichend beantwortet und bedarf umfangreicher Forschungen (u. a. Aktionsrat Bildung 2012; Prott 2006), auf deren Basis die vorhandenen Curricula weiterentwickelt werden könnten.

5 Neue Teilzeitmodelle der Ausbildung

Um mehr Fachkräfte zu gewinnen, versuchen die Bundesländer durch verschiedene Modelle, die Attraktivität der Ausbildung zu erhöhen und einen weiteren Bewerberkreis (Abiturientinnen/Abiturienten, Männer) anzusprechen (Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und

Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016). Hierzu zählen Programme für Quereinsteigende sowie Modelle einer Ausbildung in Teilzeit. Die Teilzeitmodelle orientieren sich in ihrer Struktur zum Teil am dualen System. Die Teilzeitausbildung findet berufsbegleitend statt und wird in einigen Bundesländern auch als „praxisintegrierte Ausbildung“ (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) oder „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen“ (Bayern) bezeichnet. Im Gegensatz zum „klassischen“ vollzeitschulischen Ausbildungsmodell an Fachschulen für Sozialpädagogik schließen die Auszubildenden einen Arbeitsvertrag mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung ab (Kratz/Stadler 2015). Dies hat zur Folge, dass die Auszubildenden in der Regel auf den Personalschlüssel angerechnet werden (ebd.), ein Umstand, der in Fachkreisen häufig zu Kritik an den Teilzeitmodellen führt. Die Anrechnung birgt die Gefahr, dass Auszubildende nicht als solche, sondern als Fachkräfte wahrgenommen werden, was zu überhöhten Erwartungen führen kann (ebd., 65). Zugleich besteht die Befürchtung, dass Auszubildende durch diese Modelle dazu dienen, den akuten Fachkräftemangel in vielen Einrichtungen zu kompensieren.

Derzeit absolvieren etwa 20% aller Auszubildenden die Ausbildung in Teilzeitform (Kratz/Stadler 2015). Bisher existiert nur eine Studie zum Thema „Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher“ (Kratz/Stadler 2015). Untersucht wurden die Modelle in Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen. Hier wurden Auszubildende, Lehrende sowie Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis zu ihrer Einschätzung der Teilzeitausbildung in ihrem Bundesland befragt. Wenngleich die Erhebung in ihrem Umfang limitiert und deren Ergebnisse nicht repräsentativ sind, lassen sich durchaus erste Tendenzen formulieren. Es zeigt sich, dass es den Bundesländern durch das Angebot an Teilzeitmodellen gelungen ist, ein breiteres Bewerberspektrum zu erschließen. Auszubildende in Teilzeitmodellen sind im Durchschnitt zehn Jahre älter als in Vollzeit, sie verfügen häufig bereits über einen anderen Berufsabschluss sowie Berufserfahrung. Auch ist der Anteil an Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der Teilzeitausbildung deutlich höher (Kratz/Stadler 2015). Die Hoffnung, mehr Abiturienten und Männer für die Ausbildung zu gewinnen, konnte bisher jedoch nicht erfüllt werden. Der Anteil an Abiturienten sowie Männern ist in vollzeitschulischen und Teilzeitmodelle in Etwa gleich (ebd.). Am häufigsten wurde von den Befragten der Verdienst als Motiv für die Wahl dieses Ausbildungsmodells angegeben (ebd.). Darüber hinaus sehen alle befragten Gruppen einen großen Vorteil in einer besseren Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit der Theorieausbildung (ebd.), wenngleich sich durch das neue Ausbildungsmodell organisatorische sowie didaktische Fragen ergeben, deren Beantwortung in weiten Teilen noch aussteht (ebd.).

6 Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die frühpädagogische Ausbildungslandschaft

Gleichwohl die Qualifikation des Personals in der Qualitätsdebatte in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Rolle einnimmt, spielt das Thema Qualifizierung des Lehrpersonals für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern resp. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in der Diskussion um eine erhöhte Ausbildungsqualität seit je her eine eher mar-

ginale Rolle (Cloos/Hoffmann 2001). Dies verwundert, da „gerade die Professionalität der AusbilderInnen einen entscheidenden Einfluss auf den Qualifikationsgrad der Auszubildenden zu nehmen“ scheint (ebd.). Nur wenige Autoren greifen das Thema Qualifizierung des Lehrpersonals in Publikationen auf, dann jedoch stets kritisch und mit dem Hinweis auf einen hohen Handlungsbedarf in diesem Bereich (Aktionsrat Bildung 2012; Prott 2006; Schmidt 2005; Cloos/Hoffmann 2001; Rabe-Kleberg/Krüger/Derschau 1983). Empirische Studien, die sich mit diesem Thema befassen, sucht man vergeblich, gleichwohl die Frage nach der Qualifikation der Lehrkräfte die Fachschulen für Sozialpädagogik „seit ihrer Gründung“ beschäftigt (Schmidt 2005, 718).

Soll das Ziel der Reformbemühungen der Ausbildung von Fachkräften für den Bereich der Frühpädagogik eine Erhöhung der Qualität dieser Ausbildung sein, so muss die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften weitaus stärker als bisher in den Blick genommen werden. Zuletzt mahnte der AKTIONSRATBILDUNG in einem Gutachten zum Thema „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ Handlungsbedarf im Bereich der Zusammensetzung der Kollegien an Fachschulen für Sozialpädagogik an und bewertet die „große Bandbreite der Grundqualifikationen der Lehrkräfte für die gezielte Stärkung frühpädagogischer Ausbildungsinhalte an Fachschulen“ als ein „nicht unerhebliches Problem“ (Aktionsrat Bildung 2012, 53). So sehen die Expertinnen und Experten „eine deutliche Erhöhung des Anteils einschlägig berufsqualifizierter Lehrkräfte an Fachschulen“ als einen bedeutenden Schritt für eine verbesserte Ausbildungsqualität an Fachschulen (ebd.) Derzeit verfügt gerade einmal ein Viertel der Lehrenden an Fachschulen für Sozialpädagogik über einen einschlägigen Lehramtsabschluss (Kleeberger/Stadler 2011). Mehr als die Hälfte (51,7% der derzeit in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung tätigen Lehrkräfte ist älter als 50 Jahre, knapp 9% davon ist bereits älter als 60 Jahre (ebd.). Auch in den Fachschulen wird es in den kommenden Jahren einen hohen Bedarf an Lehrkräften geben. Diese werden aufgrund der neuen kompetenzorientierten Curricula vor hohe didaktische und methodische Anforderungen gestellt (Schwake 2016). Dem Bedarf an Lehrkräften steht eine sehr geringe Zahl an Studienplätzen in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik gegenüber. Gerade einmal fünf universitäre Standorte (Bamberg, Dortmund, Dresden, Lüneburg, Tübingen) bieten ein Lehramtsstudium in dieser Fachrichtung an (Gängler 2010). Die geringen Studienplatzkapazitäten können den Bedarf an Lehrkräften nicht annähernd decken. Dennoch lassen sich kaum Bemühungen der Länder erkennen, die Studienplatzkapazitäten, u. a. durch den Aufbau neuer Standorte, zu erhöhen.⁴

Neben der Frage nach dem geeigneten Ausbildungspersonal für die fachschulische Ausbildung sollte auch die Frage gestellt werden, ob die Hochschulen, die kindheitspädagogische Studiengänge anbieten, überhaupt über die notwendigen institutionellen, curricularen und personellen Ressourcen verfügen (Aktionsrat Bildung 2012). Die Zahl kindheitspädagogi-

⁴ Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern wurde im Wintersemester 2014/15 an der Fachhochschule Neubrandenburg ein Bachelor-Studiengang „Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik“, der in Kooperation mit der Universität Rostock, an welcher ein Master-Studiengang anschließen soll, durchgeführt wird. Dieser weicht in seiner Konstruktion sehr stark von den „klassischen“ grundständigen Lehramtsstudiengängen an Universitäten ab.

scher Studiengänge ist in den vergangenen Jahren enorm gestiegen. Gab es im Jahr 2008 ca. 60 Studiengänge in diesem Bereich, waren es 2011 bereits 90 (ebd.). Aktuell existieren weit über 100 kindheitspädagogische Studiengänge (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2016). Der sprunghafte und weitgehend unkoordinierte Ausbau dieser Studiengänge, die strukturell wie inhaltlich sehr heterogen sind, führt zu zahlreichen Folgeproblemen (vgl. ausführlich dazu Aktionsrat Bildung 2012, 57ff.). Eine Frage ist dabei, ob derzeit überhaupt genügend fachlich einschlägiges, an den Hochschulen qualifiziertes Personal existiert, um eine wissenschafts- und forschungsbasierte Ausbildung an den Hochschulen gewährleisten zu können (Aktionsrat Bildung 2012; Roßbach/Frank 2005).

Die Anforderungen an das Lehrpersonal in frühpädagogischen Ausbildungsgängen, wie z. B. eine hohe Feldkompetenz, sowie Kenntnisse in Didaktik und Methodik müssen für alle Ausbildungsorte gleichermaßen gelten. Dabei scheint ein entscheidender Faktor im gesamten Prozess der Reformierung der Ausbildung die Qualifizierung der Lehrkräfte zu sein. Diese sollte neben der Neueinstellung grundständig ausgebildeter Lehrkräfte v. a. über eine systematische Fort- und Weiterbildung der bereits tätigen Lehrkräfte erfolgen (Böfae 2016).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Feld der Frühpädagogik sowie die Ausbildungslandschaft für frühpädagogisches Fachpersonal sind in den vergangenen Jahren stark in Bewegung geraten und befinden sich aufgrund verschiedener Entwicklungslinien im Umbruch (Helm/Schwertfeger 2016). Die Pluralisierung der Ausbildungslandschaft sowie die Einführung neuer Curricula an den Fachschulen bringen zahlreiche Folgeprobleme mit sich, die erst nach und nach sichtbar werden und das Feld sowie die dort tätigen Akteure vor große und vielschichtige Herausforderungen stellen (u. a. Schwake 2016; Rauschenbach 2013). Wie viele andere Bereiche der beruflichen Bildung prägen v. a. die Bestrebungen einer vollständigen Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte den Fachdiskurs. Hieraus entstanden Unsicherheiten über die Zukunft der fachschulischen Ausbildung. Nach einer ersten Akademisierungseuphorie gehen einige Experten derzeit davon aus, dass mindestens mittelfristig beide Ausbildungsorte parallel bestehen werden (u. a. Rauschenbach 2013, Aktionsrat Bildung 2012). Eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsebenen würde den Fachkräften dabei neue Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen (ebd.; KMK/JMFK 2010).

Zusätzlich zur Möglichkeit einer mittel- bis langfristigen Koexistenz der fachschulischen und akademischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte finden sich Überlegungen dazu, perspektivisch einige Fachschulen in Fachhochschulen zu integrieren (Rauschenbach 2013; Aktionsrat Bildung 2012; Pasternack 2008; Nottebaum 2006). Die Hochschulen könnten so von der Ausbildungserfahrung der Fachschullehrkräfte profitieren und hätten zugleich mehr einschlägig ausgebildetes Personal (Pasternack 2008). Dabei wäre es jedoch nicht damit getan, die Türschilder auszutauschen. Vielmehr könnten die Potentiale und Expertisen beider Ausbildungsorte einen wesentlichen Qualitätsschub für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte bedeuten (Rauschenbach 2013). Eine weitere Möglichkeit wäre die Anhebung

resp. Integration von Fachschulen zu resp. in duale Hochschulen (oder Berufsakademien) (ebd.). Die Orientierung der Ausbildungsstruktur am dualen Ausbildungssystem mit hohen, in das Studium integrierten Praxisanteilen, könnte in Verbindung mit einer wissenschaftlich(er) ausgerichteten Ausbildung eine tatsächliche (qualitative) Weiterentwicklung der frühpädagogischen Ausbildung darstellen.

Die fortschreitende Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes erscheint gerade im Lichte steigender Anforderungen an das professionelle Handeln des Fachpersonals weiterhin notwendig (Rauschenbach 2013). Neben der Frage nach dem formalen Qualifikationsniveau resp. dem Ausbildungsort steht die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte vor allem vor didaktischen sowie organisatorischen Herausforderungen. So kann z. B. die mangelnde Übereinstimmung von Theorie und Praxis auch durch eine akademische Ausbildung nicht aufgehoben werden (Horn 2006). Klaus-Peter Horn plädiert dafür, zunächst die systemischen Probleme der Ausbildung zu analysieren und warnt vor andauernden Reformmaßnahmen, wie sie die Lehrerbildung derzeit „durchlebt“. Die Akademisierung einer Ausbildung sei eine Theoretisierung dieser, über deren Folgen man sich im Klaren sein müsse (vgl. ebd.). So könnte zum Beispiel eine erneute Unzufriedenheit, durch eine weder theoretisch fundierte noch auf die Praxis bezogene Ausbildung, entstehen. Die Pädagogik – verstanden als Handlungstheorie – benötigt in der Ausbildung Praxisphasen, in denen nicht das bloße „Einüben“ praktischer Tätigkeiten im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr die wissenschaftlich angeleitete Beobachtung und Reflexion der Praxis. Hier scheinen v. a. Ausbildungsmodelle mit integrierten Praxisphasen oder berufsbegleitende Ausbildungen besondere Potentiale bei der didaktischen Aufbereitung der Praxisphasen zu haben (Kratz/Stadler 2015).

Die Reformierungsbemühungen der frühpädagogischen Ausbildung sollten sich neben Fragen des formalen Ausbildungsniveaus noch stärker auf die Entwicklung eines integrierten (ortsunabhängigen) und modularisierten Ausbildungskonzepts konzentrieren, das vorhandene Elemente neu kombiniert resp. vereint (Rauschenbach 2006, 30). Als erstes Bundesland folgt Niedersachsen dieser Idee und implementiert derzeit einen modularisierten Lehrplan für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung (Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2016).

Wenngleich in einigen Bundesländern seit Jahren lernfeldstrukturierter Lehrpläne existieren und auch der neue länderübergreifende Lehrplan nach Lernfelder strukturiert ist, ist der Widerstand in den Kollegien gegen die Prinzipien des lernfeldorientierten Unterrichts sehr hoch (Meyer 2010; Küppers/Schulz/Thiesen 2014). Dabei sind die dem Konzept zu Grunde liegenden didaktischen Überlegungen, allem voran eine bessere Abstimmung von theoretischen Inhalten auf die Berufswelt der Auszubildenden, schon seit den 1980er Jahren ein viel diskutiertes Thema (vgl. Krüger u. a. 1984: „Integration von Praxisanteilen in die Ausbildung“, „Fächeraufblähung und Desintegration“). An dieser Stelle sind große Anstrengungen notwendig, um die Kollegien durch Fortbildungen von den Vorteilen des neuen Ausbildungskonzeptes zu überzeugen (Beckord 2015). Lernfeldorientierter Unterricht mit seiner Ausrichtung an der Handlungspraxis des zukünftigen (früh-)pädagogischen Fachpersonals ist ein guter Weg für eine zukunftsfähige Ausbildung, der weiterhin beschränkt und weiterentwickelt

werden sollte (Albrecht/Küls 2015). Die Einführung lernfeldorientierter Curricula sowie der Legitimierungsdruck gegenüber den Fachhochschulen hat an einigen Fachschulen bereits enormes Innovationspotential freigesetzt und gezeigt, dass eine Ausbildung von Fachkräften auf Ebene der Fachschulen für Sozialpädagogik durchaus in der Lage sein kann, eine qualitativ hochwertige und den Anforderungen an das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte entsprechende Ausbildung anzubieten (ebd.). Um dieses Entwicklungspotential weiter zu fördern, müssen v. a. schulorganisatorische Hindernisse aus dem Weg geräumt, sowie ausreichend und gut qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung gestellt werden (Beckord 2015).

Die Impulse für Veränderungen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte wurden in den letzten Jahren vor allem „von außen“ gegeben und kamen kaum aus den Fachschulen selbst heraus. Dies führte in den Kollegien zunächst zu Widerständen bzw. einer abwartenden Haltung (u. a. Küppers/Schulz/Thiesen 2014). Zahlreiche Fachschulen haben die Herausforderungen, die sich durch höhere Entscheidungskompetenzen, z. B. im Bereich der Entwicklung schulinterner Curricula ergeben, jedoch angenommen und somit dazu beigetragen, die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zukunftsfähig zu machen. Die Konkurrenzsituation mit kindheitspädagogischen Studiengängen hat zu zahlreichen konzeptionellen Überlegungen aufseiten der Fachschulen geführt, die aktuell in einigen Bundesländern als Modellversuche erprobt werden. Zwar deutet sich bisher nicht an, dass die fachschulische Ausbildung grundsätzlich von einer Ausbildung auf akademischem Niveau abgelöst wird. Dennoch zeigt sich auch, dass die Akteurinnen und Akteure in den Ausbildungsstätten deutlich stärker gefordert sind, die Qualitätsverbesserung der Ausbildung weiter voran zu treiben. So hat die Diskussion um eine grundsätzliche Akademisierung der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals (mehr oder weniger ungewollt) dazu geführt, dass die Fachschulen aus ihrem »Dornröschenschlaf« erwacht sind. Es ist nicht länger selbstverständlich, dass Fachkräfte in der Fachschule ausgebildet werden. Sofern die Fachschulen jedoch in der Lage sein werden, die aktuellen Dynamiken zu nutzen und ihr Entwicklungspotential weiter zu entfalten, scheint es durchaus wahrscheinlich, dass sie zumindest mittelfristig der bedeutendste Ausbildungsort für frühpädagogisches Fachpersonal bleiben werden.

Literatur

Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Online: www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75 (08.08.2016).

Albrecht, B./Küls, H. (2015): Mehr Handlungskompetenz durch Lernfelder. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfeldkonzept in der Erzieherinnenausbildung“ von Küppers, H./Schulz, H./Thiesen, P. (Hrsg.). In: klein&groß 12/2014. In: klein&groß (05/2015), 51-53.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Balluseck, H. v. (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Nr. 9/2016. Online: www.verkuendung-bayern.de/kwmb1 (01.09.2016).

Beckord, S. (2015): Die Perspektive Lernfelddidaktik. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfelddkonzept in der Erzieherinnenausbildung“ von H. Küppers, H. Schulz, P. Thiesen; in klein&groß 12/2014. In: klein&groß (04/2015), 52-55.

Behr, K./Hoffmann/H./Rauschenbach, T. (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Krißel.

Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München.

Bögemann-Großheim, E. (2004): Zum Verhältnis von Akademisierung, Professionalisierung und Ausbildung im Kontext der Weiterentwicklung pflegerischer Berufskompetenz in Deutschland. In: Pflege und Gesellschaft 9 (3). Online: www.dg-pflegewissenschaft.de/pdf/PfleGeBoegemannGrossheim0304.pdf (28.07.2016).

Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. (Böfae) (Hrsg.) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/ Erzieher. Online: www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (01.09.2016).

Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V. (Böfae) (Hrsg.) (2016): Frankfurter Apell. Online: www.boefae.de (11.05.2016).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016): Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1802) geändert worden ist. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): Betreuungszahlen 2015. Online: www.fruehe-chancen.de/ausbau/daten-und-fakten/betreuungszahlen-2015/ (01.09.2016).

Cloos, P./Hoffmann, H. (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Krißel, 51-96.

Cloos, P. (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: Berth, F. et al. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, 39-62.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2005): Professionalität. In: Otto, H.-U./Grunwald, K. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, 1143-1153.

Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München.

Diskowski, D. (2008): Bildungsstandards und Bildungssteuerung. In: Thole, W. et al. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, 153-164.

Friedrich, T. et al. (Hrsg.) (2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim.

Gängler, J. (2010): Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 567-575.

Gebrande, J. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Bd. 17.

Hoffmann, H. (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Kriitel.

Hoppe, B. (2012): Das Potenzial der Fachschulen: Stand und Zukunft fachschulischer Ausbildung in den sozialen Berufen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (4), 28-39.

Horn, K.-P. (2006): Professionalisierung durch Akademisierung? Erkenntnisse aus der Geschichte der Lehrerbildung. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, 35-45.

Kade, J. (Hrsg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.

Keil, J./Pasternack, P. (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. HoF-Arbeitsberichte 2`11. Halle, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg Online: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (01.09.2016).

Keiner, E. (2011): Disziplin und Profession. In: Kade, J. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, 199-210.

Kleeberger, F./Stadler, K. (2012): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 13.

Krüger, H.-H./Lütke-Entrup, M. (2008): Der akademische Arbeitsmarkt für Frühpädagogen. Qualifizierung und Nachfrage von wissenschaftlichen Nachwuchskräften. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, 317-327.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.

Kultusministerkonferenz (KMK)/Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen "Bildung und Erziehung in der Kindheit". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Familienministerkonferenz vom 14.12.2010.

Kunze, A. B. (2016): Wie lernen Kinder? Frühkindliche Bildung im Licht neuropsychologischer Forschung. Online: www.kindergartenpaedagogik.de/2364.html (04.09.2016).

Küppers, H./Schulz, H./Thiesen, P. (2014): Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherausbildung. Eine Streitschrift. In: klein&groß (12/2014), 54-57.

Landesarbeitsgemeinschaften Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW (2011): Gemeinsame Stellungnahme der drei Landesarbeitsgemeinschaften Fachschulen für Sozialpädagogik in NRW. Eine Kritik zur „Ausführlichen Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR“ vom 2. September 2011. Online: cms.lag-ea-nrw.de/pool/2011/2012-12-20_stellungnahme-lags.pdf (01.09.2016).

Mayer, M. (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 3.

Neveling, A. (2008): Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien.

Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2016): Materialien, Links und Literatur. Online: www.nibis.de/nibis.php?menid=2692 (01.09.2016).

Nottebaum, R. (2006): Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, 149-166.

Otto, H.-U./Grunwald, K. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Aufl. München.

Pasternack, P. (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, 37-50.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2016): Kindheitspädagogik – Master of Arts. Online: www.ph-gmuend.de/studium/studiengaenge/master-studiengaenge/kindheitspaedagogik/ (01.09.2016).

Prott, R. (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, 09-230.

Rabe-Kleberg, U./Krüger, H./Derschau, D. v. (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit 2. Kooperation in Arbeit und Ausbildung. München.

Rauner, F. (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (23), 1-19. Online: www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (01.09.2016).

Rauschenbach, T.(2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, 13-34.

Rauschenbach, T. (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2013): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, 15-38.

Rauschenbach, T./Schilling, M. (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel, 104-120.

Roßbach, H.-G./Frank, A. (2008): Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. Forschungsstand und -bedarf. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, 255-269.

Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (5), 713-730.

Schwake, R. (2016): Kompetenzorientierung in der Ausbildung. In: kindergarten heute 46 (8), 30-32.

Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2013): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2011): Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR. Online: www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Stellungnahme_Studiengangstag_Paedagogik_der_Kindheit_Original.pdf (02.08.2016).

Thole, W. (2008): "Professionalisierung" der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, 271-294.

Thole, W. et al. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: Studiengangsdatenbank. Online: www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/ (01.09.2016).

Wildgruber, A. (2016): Der Beitrag der (Interaktions-)Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Handelns. In: Friedrich, T. et al. (Hrsg.) (2016): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim, 165-168.

Wildgruber, A./Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (57. Beiheft), 60-76.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet

Zitieren dieses Beitrages

Liebig, M. (2016): Die Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher unter Druck: Entwicklungslinien in der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/liebig_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Die Autorin



Manuela Liebig

Technische Universität Dresden
Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken

Weberplatz 5, 01217 Dresden

manuela.liebig@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/Members/manuela.liebig>