

Anke KÖNIG

(Deutsches Jugendinstitut, München)

**Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge
der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld
Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des
Feldes**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe31/koenig_bwpat31.pdf

in

bwpat 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 | *bwpat* 2001–2016

bwpat

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/koenig_bwpat31.pdf

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Fachschulen für Sozialpädagogik, an denen staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher ihre Ausbildung absolvieren, und fokussiert damit formal die berufliche Weiterbildung. Diskutiert werden die Einflüsse, welche – trotz der (Teil-)Akademisierung sowie erhöhter bildungspolitischer Erwartungen an den Sektor der Kindertageseinrichtungen – den Trend zur Fachschulausbildung verstärken.

Insbesondere der Ausbau des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung hat letztlich zu einer Steigerung der Ausbildungskapazitäten geführt. Von 1998 bis 2014 erhöhte sich die Zahl der Angestellten allein in diesem Arbeitsfeld um 68% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Dieser Personalbedarf wird bis heute überwiegend mit Erzieherinnen und Erziehern gedeckt. Das Bestreben, weitere Zielgruppen zu gewinnen, hat jedoch auch zur Aufweichung der klassischen Vollzeitausbildung und zur Entwicklung beruflicher Teilzeitausbildungen geführt.

Der vorliegende Beitrag reflektiert diese aktuellen Entwicklungen: Dazu analysiert er zunächst die Entwicklung in der frühen Bildung, die die (Teil-) Akademisierung in diesem Arbeitsfeld angestoßen hat. Darüber hinaus werden der Wandel im Ausbildungssystem mit den beruflichen Teilzeitmodellen sowie die neueren integrierten Ausbildungsformate an den Fachschulen differenziert beleuchtet. Die Fachschullandschaft zeigt durch diese neuen Ausbildungsformate hohe Flexibilität im Zuge der Expansion und stärkt damit auch ihre Dominanz. Damit werden aber auch die Schwachstellen dieser Fachschulausbildung deutlich: das weite Qualifikationsprofil und das Fehlen eines Regulativs in Form übergreifender Qualitätsmaßstäbe.

The Dominance of Professional Schools for Social Education as Part of (Partial) Academisation in the Work Field of Child Day-Care Facilities – Analyses of the Field's Own Logic

This article deals with professional schools for social education where state-approved nursery school teachers are trained, and thereby formally focuses on advanced vocational education and training. Influences strengthening the trend towards college training – despite (partial) academisation and increased educational expectations placed on the sector of child day-care facilities – will be discussed.

Particularly the development of the child day-care working field has finally led to an increase in training capacities. From 1998 to 2014, the number of employees in this subject field alone rose by 68 percent (cf. authors of Fachkräftebarometer 2014). This demand for personnel has largely been met by nursery school teachers so far. The effort to attract other target groups has, however, led to the softening of the classical full-time education and training and the development of vocational part-time education and training.

This article reflects these current developments: To this end, development in early education, which led to (partial) academisation in this working field, will be discussed first. Furthermore, changes in the training system will be addressed, including vocational part-time models as well as recent integrated training formats at professional schools. In the process of development, the professional school landscape has shown through the integrated training formats on the one side a high degree of flexibility and on the other side it has strengthened its dominance. However, weaknesses in professional training become apparent as well: the wide qualification profile and the lack of regulation in the form of overarching quality standards.

Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes

1 Einleitung

Berufliche Weiterbildung bzw. Aufstiegsfortbildungen zählen zur „Krönung“ beruflicher Bildung und gewähren eigenständige Qualifikationswege, die Bildungsmobilität, aber auch Qualität in den Arbeitsfeldern sichern. Die Qualifikation wird traditionell an staatlich anerkannten Fachschulen und -akademien, Einrichtungen der Wirtschaft und Kammern angeboten. Auch die staatlich anerkannten Fachschulen für Sozialpädagogik, die u. a. für den Beruf der Erzieherin und des Erziehers qualifizieren, sind diesem Teil des Berufsbildungssystems im Tertiärbereich des Bildungswesens zuzuordnen (vgl. KMK 2002). Irritiert wurde das System durch die Auswirkungen der Bologna-Reform, die auch zu einer stärkeren Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung führen soll. Unter der Maßgabe der Durchlässigkeit wurden Reformen eingeleitet, die den Weg in die Hochschulbildung für beruflich qualifizierte erleichtern. Mittels des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR), der als Instrument für die Organisation von Durchlässigkeit etabliert wurde, wird die Fachschulausbildung ebenso wie das Bachelorstudium auf DQR-Niveau 6 eingestuft. Die Akademisierung hat damit insbesondere in Bezug auf die Individualisierung von Bildungsverläufen und -orten an Bedeutung gewonnen: Lernenden stehen nun mehr Möglichkeiten offen, Zugänge in Arbeitsfelder zu erlangen. Akademisierung ist damit nicht gleichbedeutend mit beruflichem Aufstieg. Durchlässigkeit gewährt aber erweiterte Anschlussmöglichkeiten im Rahmen beruflicher und hochschulischer Bildung und sichert damit Bildungsmobilität über die gesamte Lebensspanne (vgl. Teichler 1985, 175 und Wolter 2005, 49ff.).

Im Berichtswesen „Bildung in Deutschland“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 147) wird hervorgehoben, dass eine Stagnation der Aufstiegsweiterbildungen zu beobachten ist. Gleichzeitig wird berichtet, dass durch die Bildungsexpansion der Trend zu einem höheren Schulabschluss fortbesteht und im Jahr 2013 die Zahl der Studienanfänger jene der Auszubildenden erstmals übersteigt (vgl. Frank/Heister/Walden 2015, 6). Diese Entwicklungen fördern Veränderungen im gesamten Bildungssystem und verleiten Skeptiker zu Äußerungen wie die des „Akademisierungswahns“ (Nida-Rümelin 2014).

Die Auswirkungen der Bildungsexpansion zeigen sich auch in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gut ein Drittel (37%) der Fachkräfte verfügen nach Auswertungen des Mikrozensus 2012 über eine Fachhochschulreife oder eine allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife (vgl. Fuchs-Rechlin/Strunz 2014, 6). Dabei unterscheidet sich die Kohorte im Vergleich zur Krankenpflege (22%) bzw. anderer erwerbstätiger Frauen (18%) (vgl. Spieß/Storck 2016, 50). Aktuelle Studien zur Fachschulausbildung verweisen auf ca. 50% der

Fachschülerinnen und -schüler, die über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung verfügen (vgl. Projektgruppe ÜFA 2013, 13; Kratz/Stadler 2015, 18). Im Gegensatz zu den allgemeinen Trends in der beruflichen Bildung wirkt sich diese Entwicklung nicht gegenteilig auf die Fachschulausbildung aus. Zwischen 2009 und 2016 ist hier ein mächtiger Ausbau an Fachschulen zu beobachten. Die Anzahl der Fachschulen hat sich dabei von 423 auf 596 erhöht. Die Expansion zeigt sich insbesondere in den ostdeutschen Ländern. Hier wurden in einem Zeitraum von sieben Jahren 100 Schulen zusätzlich gegründet. Der Ausbau verstärkt aber auch die traditionelle Verortung der Fachschulen für Sozialpädagogik, die in weiten Teilen von nicht staatlichen Trägern angeboten wird.

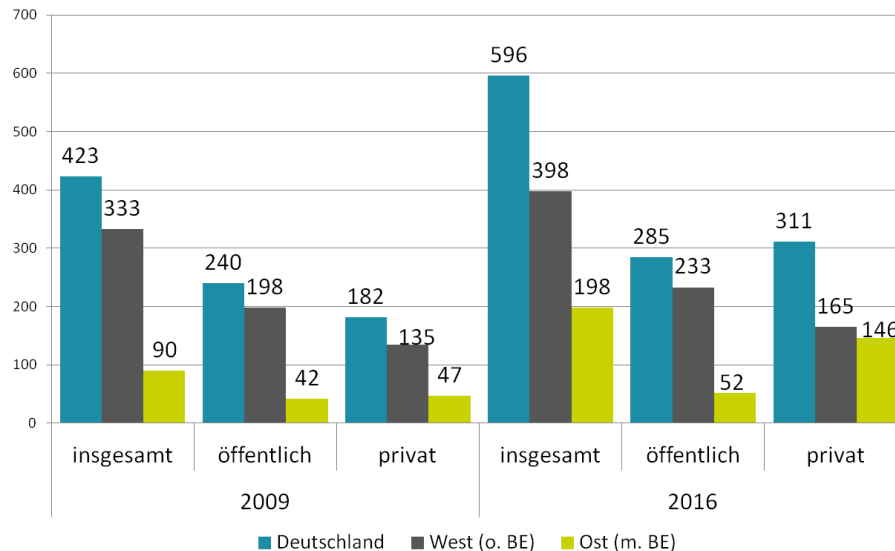


Abbildung 1: Anzahl der Fachschulen nach Trägern (Quelle: WiFF-Recherchen 2009; 2016)

Noch eindrücklicher wird die starke Expansion mit dem Fokus auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr. 2014/15 haben rund 36.000 eine Ausbildung als Erzieherin oder Erzieher begonnen, 2007/08 waren es noch knapp 21.000. Trotz dieser starken Zunahme bleibt die Schülerschaft relativ homogen bzgl. der Geschlechterverteilung und festigt damit das insbesondere durch Frauen geprägte Berufsfeld.

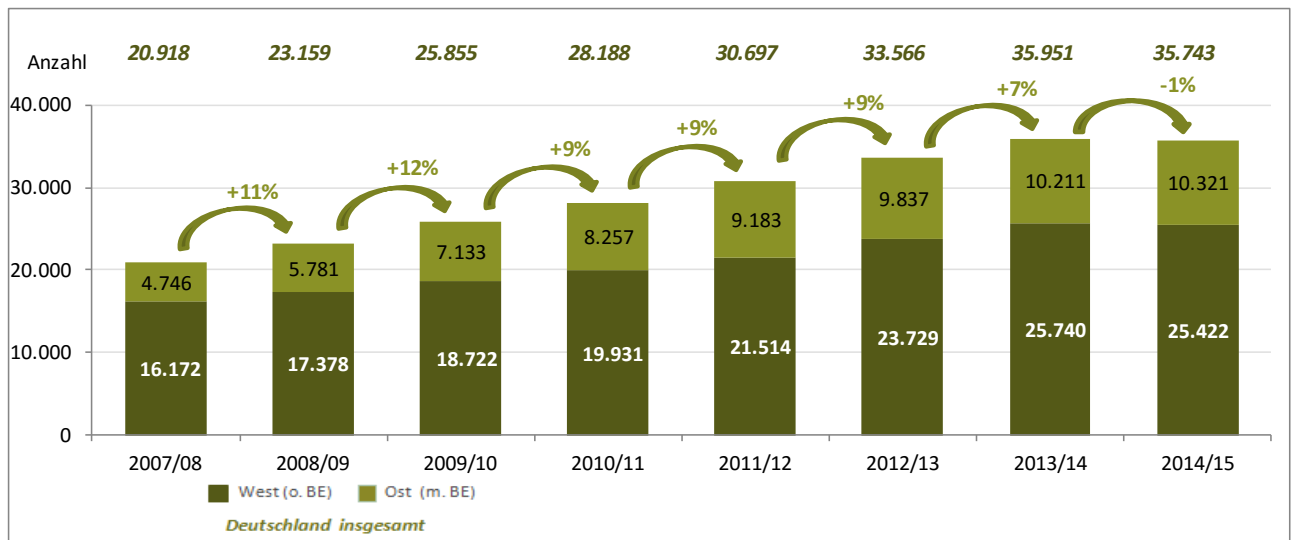


Abbildung 2: Fachschulausbildung: 1. Schuljahr 2007/08 bis 2014/15 (Anzahl). (Für das Schuljahr 2012/13 liegen zu MV keine Daten vor. Es wurde der Vorjahreswert übernommen.). Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, verschiedene Jahrgänge, ergänzende Tabellen z. Fachserie; Länderergebnisse der Statistischen Landesämter: WiFF-Recherche 2016

Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Einflüsse – trotz der Einleitung einer (Teil-)Akademisierung sowie erhöhter bildungspolitischer Erwartungen an den Sektor der Kindertageseinrichtungen – den Trend zur Fachschulausbildung verstärken. Dazu wird die Fachschullandschaft in einem Dreischritt näher beleuchtet: Welche bildungspolitische Reformen führen zur Einleitung der Teilakademisierung im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen? Was zeichnet die Fachschulausbildung aus, die bisher orientierungsgebend für das Arbeitsfeld war? Zeigt sich im Zuge der Reformen auch ein Wandel im System der Fachschulen für Sozialpädagogik? Für die Analyse werden sowohl Monitoringverfahren als auch aktuelle Forschungsstudien genutzt. Die Veränderungen in der Fachschullandschaft werden differenziert in den Blick genommen, anhand einer eigenen Studie im Rahmen des Forschungsprogramms Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) zur beruflichen Teilzeitausbildung in sechs Bundesländern (Kratz/Stadler 2015). Der Beitrag schließt mit einem Resümee, das auf die Dominanz der Fachschulausbildung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen eingeht.

2 Expansion und Qualität in der Frühen Bildung

Die Bedeutung der Frühen Bildung hat in den Nach-PISA-Debatten erneut hohe Aufmerksamkeit gewonnen. Bereits während der ersten Bildungsdiskussion – in den 1960/70er-Jahren – stand das hohe Lernpotential der jungen Kinder im Fokus und der Kindergarten als kompensatorischer Erziehungsraum zur Diskussion (vgl. Berth 2015, 552). Soziale Disparitäten und die Gestaltung von Chancengerechtigkeit sind auch die großen Leitthemen der gegenwärtigen Bildungsdiskussion (König 2013, 228ff.). Für die Frühe Bildung hat insbesondere der Ausbau der Kindertageseinrichtungen (Kita) mit den Rechtsansprüchen auf einen Betreu-

ungsplatz in den Jahren 1996 und 2013 zu entscheidenden Veränderungen im Westen Deutschlands geführt. 2014 besuchten 94% der Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren eine Kita, länderspezifische Abweichungen sind dabei minimal und das Niveau seit 2010 (93,2%) stabil (vgl. Bock-Famulla/Lange/Strunz 2015, 8). Der Kita-Besuch zählt damit zur Normalbiographie eines Kindes in Deutschland. Dynamische Veränderungen zeigen sich bei der Inanspruchnahme der Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr. 2014 besuchten fast 60% der Zweijährigen und knapp 35% der Einjährigen eine Einrichtung – bei noch starken regionalen Abweichungen (vgl. ebd., 7). Seit den 1970er-Jahren hat sich damit der Sektor stark gewandelt. Heute besuchen gut drei Millionen Kinder eine Kita (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 14). Das führt zu einer hohen gesellschaftlichen Verantwortung für diesen Bildungssektor. Denn Kinder werden heute immer früher in die Kita eingewöhnt und verbringen immer mehr Zeit dort. Ergänzend zu den Familien haben daher die Einrichtungen an Bedeutung für das kulturelle Lernen in einer heterogenen Gesellschaft gewonnen (vgl. König 2015, 225). Pädagogische Qualität in den Einrichtungen trotz anhaltender Expansion sicher zu stellen, gilt als zentrale Herausforderung. Im Bereich personenbezogener Dienstleistungen – insbesondere in Bildungsberufen – liegt das Potential für die Erhöhung der Qualität bei den pädagogischen Fachkräften. Sie entwickeln mittels der ihnen zur Verfügung stehenden sozialen und materiellen Ressourcen die Qualität, die den jungen Kindern dargeboten wird.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass im Rahmen erhöhter Bildungserwartungen und der anhaltenden Expansion die Forderung nach Reformen und Modernisierung dieses Sektors auf die Agenda gebracht wurde (OECD 2004, 72f.). Die Akademisierung in diesem Berufsfeld voranzutreiben, das über Jahre hinweg Akademikerinnen und Akademikern nicht angemessen zu sein schien, wird seit Anfang der 2000er-Jahre als anerkanntes Ziel verfolgt (vgl. Thole/Cloos 2006, 71, Rauschenbach 2006, 32f.; Pasternack 2008, 40; Viernickel 2008, 135).

3 Teilakademisierung

Die Akademisierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist keine Idee der zweiten Bildungsdiskussion. Bereits in den 1970er-Jahren äußerte der Deutsche Bildungsrat Kritik am Ausbildungsniveau der „Kindergärtnerinnen“ und plädierte dafür, die Ausbildung im Elementarbereich an die der Lehrkräfte zu koppeln, zumindest aber die Leitungskräfte zu akademisieren (Prott 2013, 210). Diese Forderungen blieben über Jahrzehnte ohne Erfolg – erst im Zuge der Post-PISA-Debatten wurde daran angeknüpft, nachdem der Erwartungsdruck auf die Kindertageseinrichtungen erhöht und die Qualität der Umsetzung des Bildungsauftrags von Wissenschaft und Politik in Frage gestellt worden war. Damit war auch indirekt eine Kritik an der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher verbunden. Auf die erweiterten bildungspolitischen Forderungen an die Frühe Bildung wurde im Jahr 2004 mit der Akademisierung dieses Bildungssektors, d.h. der Gründung mehrerer Studiengänge, reagiert (vgl. OECD 2004, 72). Innerhalb der pädagogischen Berufsfelder ist diese Entwicklung als Spätakademisierung einzuschätzen (vgl. Pasternack 2015, 15). Eine weitere Reform der Fachschulausbildung wurde über diese Diskurslinie nicht verfolgt. Die Gründung von neuen Stu-

diengängen wurde im Zuge der Bologna-Reform erleichtert und auf Bachelorniveau umgesetzt (vgl. Rauschenbach/Schilling 2013, 16). Diese Studiengänge zeichnen sich daher idealtypisch durch eine hohe strukturelle Durchlässigkeit aus: Bis zu 50% der Studienleistungen durch außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten können angerechnet werden, u. a. auch Teile der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (KMK/JFMK 2010). Ein Drittel der Studiengänge richtet sich auch heute noch speziell an beruflich Qualifizierte. Generell haben sich aber die Studiengänge als grundständige Studienangebote etabliert (vgl. König/Reitzner/Kovacevic 2016, 11). Obwohl die Studiengänge als Reformprojekt des Arbeitsfelds der Kindertageseinrichtungen entwickelt worden waren, verloren sie nach und nach an frühpädagogischem Profil und öffneten sich der sogenannten Kindheitspädagogik. Heute qualifizieren die Studiengänge für das Berufsprofil „Kindheitspädagogin“ und „Kindheitspädagoge“. Dieser Abschluss kann an fast allen Standorten mit der Staatlichen Anerkennung erworben werden. Diese Öffnung hängt damit zusammen, dass die Ausrichtung der Studiengänge sich ebenso wie die fachschulische Ausbildung am Gemeinsamen Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit orientiert (ebd.). Dieser ist relativ vage bezüglich des Profils und orientiert sich an der Breitbandausbildung der Fachschulen, die für das breite Feld der Kinder- und Jugendhilfe qualifizieren. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich sowohl Ausbildungsformat als auch Studium durch hohe Heterogenität auszeichnen (vgl. Reitzner 2015, 7; Pasternack 2015, 16). Es erstaunt aber im Anschluss an die hohe Reformdynamik, dass die Chance, eine spezifische Ausbildung bzw. Studium für die Frühe Bildung zu konturieren, hier nicht konsequent weiterverfolgt wurde. Mit ihrer Profilbildung orientieren sich die Studiengänge weniger an der Erziehungswissenschaft und deren Kerncurriculum für die Frühpädagogik (vgl. DGfE 2010, 59ff.; Koller et al. 2016, 20ff.), als vielmehr an der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, an deren Fachbereiche die Studiengänge überwiegend entstanden sind (vgl. König/Reitzner/Kovacevic 2016, 13). Mit dem WiFF-Studiengangsmonitoring werden alle Studiengänge, unabhängig von der Hochschulart und disziplinären Verortung, gezählt, welche sich im Zuge der Reformen der Früh- bzw. Kindheitspädagogik zuordnen lassen und deren Studienprogramm das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung direkt fokussiert. Dadurch können diese für diesen Bildungsbereich wichtige Reformbewegung, aber auch deren Entwicklungsverlauf und Ausrichtung, dezidiert nachgezeichnet werden. Die Studiengänge haben sich seit 2004 relativ dynamisch entwickelt. Seit 2011 hat der Ausbauboom ein Plateau erreicht. Die Studiengänge (69) können 2015 an 51 Standorten größtenteils an Fachhochschulen studiert werden (siehe Abbildung).

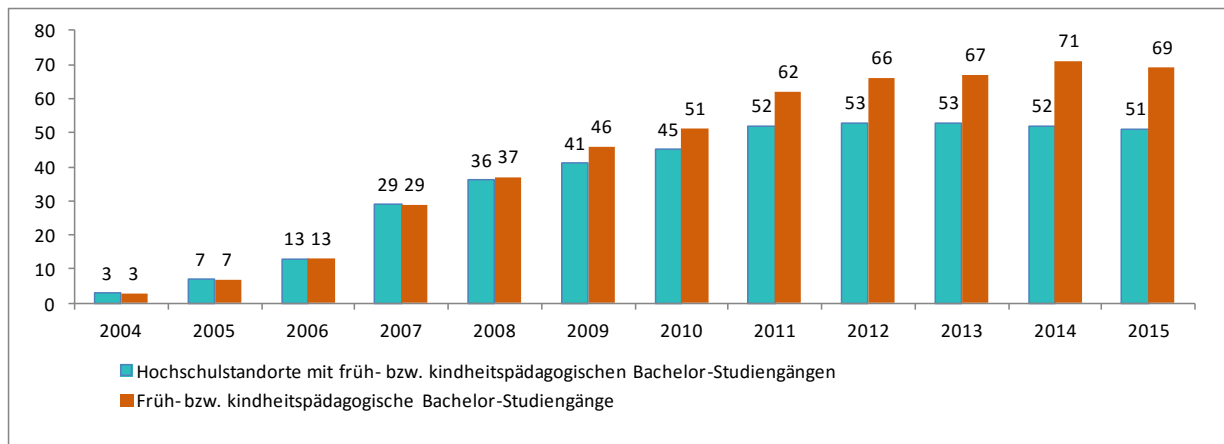


Abbildung 3: Hochschulstandorte und Studiengänge. (1 Daten enthalten Schätzwerte.).
 Quellen: WiFF-Studiengangsmonitoring (2014-2016): Welle 1 bis Welle 3

Bisher ist wenig bekannt darüber, wie sich die neuen Studiengänge im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen langfristig etablieren. Die Untersuchung „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ legt offen, dass 45% der Studierenden das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung als ihr Wunscharbeitsfeld bezeichnen (vgl. Züchner et al. 2014, 38f.). Aufgrund der starken Expansion im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung ist davon auszugehen, dass viele Absolventinnen und Absolventen das Arbeitsfeld als Übergangssystem nutzen. Denn derzeit münden 70% der Absolventinnen und Absolventen in das Berufsfeld (ebd., 39). Die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen stellen nach Analysen des Fachkräftebarometers Frühe Bildung ca. 1% der akademischen Fachkräfte. Derzeit steigt der Anteil an einschlägigen akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern moderat von 3% im Jahr 1998 auf 5% im Jahr 2014 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 31). Die größte Gruppe stellen die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Trotz der enormen Expansion werden auch in Zukunft die Kapazitäten nicht ausreichen, um eine Akademisierung des gesamten Berufsfeldes umzusetzen. Die Ausbildungskapazitäten lagen im Jahr 2014 bei 3.400 Studierenden, die ein Studium als Kindheitspädagogin oder Kindheitspädagoge aufgenommen haben. Daher wird in jüngster Zeit von einer Teilakademisierung im Bereich der Kindertageseinrichtungen gesprochen (vgl. Pasternack 2015, 15), die sich überwiegend auf Bachelorniveau vollzieht. Darüber hinaus qualifiziert das Studium zur Kindheitspädagogin und zum Kindheitspädagogen nicht nur für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung, sondern für das breite Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Ob sich das Studium auch langfristig in diesem Arbeitsbereich verortet, ist auch davon abhängig, wie die Anstellungsträger das Arbeitsfeld weiterentwickeln und auf welche Qualifikationen dabei gesetzt wird.

Im Zuge dieser Entwicklungen hat die Fachschule für Sozialpädagogik wieder an Bedeutung gewonnen. 2014 haben mit knapp 36.000 Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr so viele Menschen wie noch nie eine Ausbildung zur Erzieherinnen und zum Erzieher begonnen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2015).

4 Fachschulen für Sozialpädagogik

Die starke Expansion des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen fordert letztlich auch einen weiteren Ausbau der Fachschulen: Im Zeitraum von 1998 bis 2014 zeigt sich ein Anstieg von 68% der Angestellten im Arbeitsfeld (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 19). 2014 sind über 600.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hier tätig (ebd., 18). Diese Entwicklungen erweisen sich verzögert als Motor für den Ausbau der Fachschulen für Sozialpädagogik. An den Fachschulen zeigt sich, trotz alternativer Ausbildungswege an der Hochschule, weiterhin eine hohe Resonanz. Um diese Besonderheit besser zu verstehen bzw. Öffnungs- und Schließmechanismen im Arbeitsfeld entsprechend zu interpretieren, wird im Folgenden kurz der Sonderweg der Fachschulen für Sozialpädagogik im Rahmen der Berufsbildung skizziert.

Die Fachschulen für Sozialpädagogik werden bis heute mit dem Stigma der „unechten“ Fachschulen belegt. Zurückzuführen ist das darauf, dass die Fachschulausbildung faktisch als Erstberuf angelegt ist und daher nicht im klassischen Sinne zur beruflichen Weiterbildung zu zählen ist (vgl. Schmidt 2005, 716ff.). In den letzten Jahren hat sich zunehmend die Berufsfachschule als „Zubringer“ zur Fachschulausbildung in vielen Bundesländern etabliert (vgl. Janssen 2011a, 19). Da die Ausbildung nicht dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) unterliegt, greift hier die Länderhoheit und gilt Pluralität als Maxime. Diese Verortung der Ausbildung behindert bis heute die Entwicklung eines einheitlichen Berufsprofils (vgl. Janssen 2011b, 44) und erschwert es, Standards für die Qualität der Ausbildung zu entwickeln. Unterstützt wird dies auch dadurch, dass nicht-staatliche Träger hohen Einfluss auf die Ausbildung haben. Der Ausbildung fehlt es bis heute an einem Regulativ, welches in der dualen Berufsbildung durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 und durch die Plattform des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) als gemeinsame Adresse aller an der Berufsbildung Beteiligten existiert (vgl. Frank/Heister/Walden 2015, 6). An den sozialen Dienstleistungen und damit auch an der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wird zu Recht kritisiert, dass diese nur lückenhaft von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wahrgenommen und nur unzureichend in deren Diskurse integriert werden (vgl. Friese 2010, 311). Obwohl auch für diesen Bereich bereits in den 1970er-Jahren die Studienrichtung Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik etabliert wurde, hat diese in der Berufsbildung kaum an Einfluss gewonnen. Gängler führt dies u. a. auf die Abstinenz der Sozialpädagogik gegenüber der Didaktik zurück (2010, 571). Nur knapp 25% der Lehrkräfte an den Fachschulen für Sozialpädagogik haben das Studienfach Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik studiert (Kleeberger/Stadler 2012, 15). Bis heute fehlt eine kontinuierliche Beobachtung der Ausbildungsstrukturen und deren Besonderheiten im Zuge von Modernisierungsprozessen. Prinzipiell werden die Qualifikationsformate an der Fachschule für Sozialpädagogik dem Schulberufssystem zugeordnet. Historisch geht das Qualifikationsprofil der Erzieherinnen und Erzieher auf die Ausbildung zur Kindergärtnerin, einer der ersten Frauenberufe in Deutschland, zurück und ist eng mit der Emanzipationsbewegung der bürgerlichen Frauen im 19. Jahrhundert verbunden. Die Geschlechtersegregation zeigt sich in diesem Arbeitsfeld bis heute: Im Bereich der Kindertagesbetreuung lag der Männeranteil 2014 bei knapp 5% (vgl.

Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 26). Die staatliche Anerkennung wird seit 1911 für diese Berufsgruppe vergeben. Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zählt seither zu den „reglementierten“ Ausbildungsberufen (staatliche Anerkennung ohne Studium), was prinzipiell eine besonders hohe gesellschaftliche Bedeutung des Berufes verdeutlicht. Die staatliche Anerkennung ist allerdings an keine einheitliche Abschlussprüfung in den Ländern geknüpft (Janssen 2011b, 53). Das Berufsbild der Kindergärtnerin wurde in Etappen erweitert: 1928 wurde dieses mit der Horterziehung zusammengelegt (ebd. Janssen 2011a, 14), mit der Ausbildungsreform in den 1960er- und 1970er-Jahren (vgl. KMK 1967) wurde die Heimerziehung integriert. Seitdem gilt der Weg zu diesem Beruf als sogenannte Breitbandausbildung (ebd.). Diese ermöglicht den Absolventinnen und Absolventen den Zugang zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern in der Kinder- und Jugendhilfe und sollte damit ihre Berufsperspektiven weiten (vgl. Rauschenbach et al. 1995, 127). Der Fachschulberuf hat sich jedoch insbesondere im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen durchgesetzt (vgl. König im Erscheinen). Sieben von zehn Fachkräften sind hier staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 31). Während die Akademisierungsquote in der Kindertageseinrichtung bei 5% (ebd.) liegt, verfügt in der übrigen Kinder- und Jugendhilfe jede zweite Fachkraft über einen akademischen Abschluss (vgl. Fendrich et al. 2014, 97). Trotz der hohen Resonanz im frühpädagogischen Ausbildungsfeld, setzen die Ausbildungscurricula (vgl. KMK 2011) weiterhin auf ein offenes Curriculum, welches für das breite Feld der Kinder- und Jugendhilfe vorbereitet. Janssen (2011b, 39) hat in einer Interviewstudie zu den Schulleitungen herausgearbeitet, dass die Ausbildung durch das Dilemma von Breitband und Profilbildung bestimmt wird. Hier zeigt sich, dass durch die Schwerpunktbildungen an den Schulen letztlich Profilbildungen vorgenommen werden, die zu je unterschiedlichen Fachschulausbildungen führen. Unter dem Deckmantel „Staatlich anerkannte Erzieherin bzw. Erzieher“ verbergen sich damit nicht nur länderspezifische Abweichungen, sondern ermöglichen die klassisch weiten Qualifikationsprofile der personenbezogenen Dienstleistungen (vgl. Krüger 2003, 503) auch je unterschiedliche Ausprägungen.

In den letzten Jahren wurden insbesondere durch die allgemeine Berufsbildung neue Akzente in der Fachschulausbildung gesetzt. Neben der Lernfeldorientierung ist es das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011), das gegenwärtig die Ausbildungsstrukturen am nachhaltigsten verändert. Mit einer kompetenzorientierten Ausbildung ist das Ziel verbunden, auch hier ein „standardisiertes, anschlussfähiges und durchlässiges Aus- und Weiterbildungssystem“ aufzubauen (Ebert 2014, 72), das alle Ausbildungsebenen für das Arbeitsfeld umfasst, d. h. Berufsfachschulniveau (Kinderpflegerin/Sozialassistentin), Fachschulniveau (Erzieherin) und Hochschulniveau (Kindheitspädagogin, Sozialpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin). Damit könnte die bisherige Koexistenz der Ausbildungsebenen aufgelöst und stärker aufeinander abgestimmt werden. Im Arbeitsfeld würden damit systematische Strukturen für die Personalentwicklung geschaffen, die das Modernisierungsdefizit auflösen und eine interne Differenzierung stärker als bisher von den Anforderungen im Arbeitsfeld aus entwickeln. Daran sind im Rahmen von Aus- und Weiterbildung didaktische Konsequenzen

gebunden, die die bisherige Ausbildungspraxis der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge radikal verändern würden – denn die Entwicklung von Kompetenzen braucht Handlungsanforderungen und damit Praxis.

5 Wandel der Fachschulausbildung

Bereits seit Jahren ist bekannt, dass eine berufsqualifizierende Ausbildung in der Sozialpädagogik nur über Berufsfeld und Ausbildung gemeinsam geleistet werden kann (vgl. Scherpner/Richter-Markert/Sitzenstuhl 1992, 1). Dennoch sind bis heute vollzeitschulische Ausbildungsformate die Regel in den Berufen der personenbezogenen Dienstleistungen. Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher umfasst 3.600 Stunden; dabei entfallen zwei Drittel auf theoretische Ausbildungsphasen in der Fachschule und 1.200 Stunden auf die Arbeitsfelder in der Praxis (KMK 2002, S. 26). Aufgrund der Vollzeitausbildung besitzt jedoch die Schule für beide Lernorte die Hoheit. Bemängelt wird daher, dass es nicht gelungen ist, neben den Kooperationsbeziehungen zwischen den Lernorten auch bildungstheoretisch fundierte und berufspädagogisch beeinflusste Curricula auszuformulieren (vgl. Ebert 2014, 74). Die Berufspraxis auch als Ausbildungsinstanz anzuerkennen, wäre dafür entscheidend (vgl. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, 59). Neue Impulse in dieser Richtung werden durch den Wandel in der Fachschulausbildung gesetzt, der sich im Zuge kompetenzorientierter Curricula aber auch durch neue Ausbildungsformate ergibt.

Im Zuge der Expansion der Fachschulausbildung zeigt sich, dass die einzelnen Bundesländer ihre Ausbildungsformate zunehmend ausdehnen, um weitere Zielgruppen zu gewinnen. Neben den vollzeitschulischen Ausbildungsformaten werden sogenannte berufliche Teilzeitausbildungen bzw. sogenannte integrierte Ausbildungsformate in den letzten Jahren (weiter-)entwickelt, wie die „Praxis-Integrierte-Ausbildung“ (PIA) in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie die „Optimierte Praxisausbildung“ (OptiPrax) in Bayern. Damit erhöht sich die Pluralität der Ausbildungsformate in den einzelnen Bundesländern weiter (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 66). Während die beruflichen Teilzeitausbildungen mit einem Arbeitsvertrag verbunden sind, sichern die integrierten Ausbildungsformate über einen Ausbildungsvertrag den Status der Lernenden. Beide Ausbildungsformate stoßen einen Wandel im Arbeitsfeld an. Für die bisher monetär nicht entlohnte schulische Ausbildung werden damit auf den ersten Blick neue Akzente gesetzt, diese stärker als bisher an das duale Ausbildungssystem anzuschließen. Allerdings orientieren sich weiterhin alle Ausbildungsformate (Voll-/Teilzeit, berufliche Teilzeit, praxisintegriert) an den gleichen Rahmencurricula. Obwohl berufliche Teilzeitausbildungen und integrierte Ausbildungsformate verstärkt auf den Lernort Praxis setzen, hat sich an dessen Status im Rahmen der Ausbildung bisher nur indirekt etwas geändert.

Im Folgenden soll die Problematik an der Schnittstelle der Lernorte Fachschule und Praxis anhand von Daten der eigens durchgeführten WiFF-Studie zu den beruflichen Teilzeitausbildungen in sechs Bundesländern (vgl. Kratz/Stadler 2015, 8ff.) diskutiert und damit die Stär-

ken und Schwächen zum Stand dieses Wandels in der Fachschulausbildung beleuchtet werden. An der Befragung haben 622 angehende Erzieherinnen und Erzieher teilgenommen (n=362 Vollzeit-/n=260 Teilzeit). Darüber hinaus wurden Interviews mit Lehrkräften (n=13), Schülerinnen und Schüler (n=20) sowie den Mentorinnen und Mentoren (n=11) in der Praxis geführt. Folgende Forschungsfragen standen u. a. im Mittelpunkt der Studie: Wie gestalten sich die Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Ausbildungsmodellen? Inwiefern unterscheiden sich Studierende in der Voll- und beruflichen Teilzeitausbildung? Wie wird die Ausbildungssituation an den Lernorten Schule und Praxis bewertet? Wie werden Studierende an den Lernorten Schule und Praxis begleitet? Wie wird die Begleitung an den Lernorten von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Studierende, Lehrkräfte, Praxismentorinnen und -mentoren) wahrgenommen und eingeschätzt? Wie wird die Kooperation der Lernorte eingeschätzt (ebd., 13)?

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen einmal mehr die Pluralität der Ausbildungsformate zur staatlich anerkannten Erzieherin und Erzieher (ebd. 16). Dabei fällt insbesondere ins Gewicht, dass sich die Ausbildungsdauer zwischen drei und vier Jahren pro Bundesland oder auch pro Ausbildungsformat (vollzeit-/teilzeitschulisch) unterscheidet. Auch das Berufspraktikum ist nicht in allen Bundesländern bzw. bei jedem Ausbildungsformat zwingend für die staatliche Anerkennung. Berufliche Teilzeitausbildungen ermöglichen es insbesondere Personen mit Familie, die Berufsausbildung aufzugreifen, im Schnitt sind die Absolventinnen und Absolventen zehn Jahre älter als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Vollzeitausbildung (ebd., 22). Bezüglich der Geschlechterverteilung zeigen sich in dieser Untersuchung keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsformaten – ca. 20% der Auszubildenden ordnen sich dem männlichen Geschlecht zu. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist in der beruflichen Teilzeitausbildung (ca. 12%) doppelt so hoch wie in der Vollzeitausbildung (6%) (ebd. 23).

Die beruflichen Teilzeitausbildungen unterscheiden sich insbesondere dadurch von klassischen Fachschulausbildungen (additives Modell), dass die Praxisanteile an den Lernorten Schule und Praxis während der Woche verteilt stattfinden (ebd., 27) und dadurch vor allem die Phase des einjährigen Berufspraktikums integriert wurde. Auch die integrierten Vollzeitausbildungen, die sich im Zuge der deutschen Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern, aber auch in Niedersachsen entwickelt haben, zeigen diese veränderte Akzentsetzung in der vollzeitschulischen Ausbildung. Diese Besonderheit spiegelt sich nicht in den Ausbildungscurricula (ebd., 25f.). In der vorliegenden Befragung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie den Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis wird auf den veränderten Einfluss des Lernorts Praxis auf die Ausbildung dezidiert hingewiesen. Jedoch wurde darauf bisher nicht mit verbesserten Rahmenbedingungen reagiert. Dabei geben sowohl die Schülerinnen und Schüler in der vollzeitschulischen (80%) als auch der beruflichen Teilzeitausbildung (63%) an, dass sie sich mehr Praxisanteile wünschen. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungsformaten sind signifikant ($p < 0,001$) (ebd., 28). In diesem Zusammenhang wird von beiden Ausbildungsgruppen gefordert (90%), die Lernorte Schule und Praxis systematischer zu verknüpfen. Mit den theoretischen Anteilen in der Erzieherinnen- und Erzieheraus-

bildung zeigen sich beide Ausbildungsgruppen dagegen mehrheitlich (70%) zufrieden (ebd.). Die Studie offenbart insbesondere, dass in den teilzeitschulischen Ausbildungsmodellen die Praxiserfahrungen der angehenden Erzieherinnen und Erzieher den Unterricht stark bereichern (ebd., 28):

In der Teilzeitklasse muss ich die nicht anregen, da sitzen 20 Leute, die alle direkt eine Idee dazu haben ... Da muss man eher bremsen und sagen so nach dem 10. Beispiel „Jetzt machen wir mal den nächsten Punkt“ ((Gelächter)). Also ich liebe es, mit Teilzeitklassen zu arbeiten ... (Lehrkraft) (ebd.)

Die mehrperspektivische Befragung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis verdeutlicht aber auch, dass es durch den Wegfall des praxisbegleitenden Unterrichts in der beruflichen Teilzeitausbildung an Zeit fehlt, diese Erfahrungen auch zu besprechen (ebd.). Das spiegelt sich darin, dass die angehenden Erzieherinnen und Erzieher signifikant unterschiedlich zufrieden sind bzgl. des Austauschs und der Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Lehrkräften bzw. der Anzahl und Regelmäßigkeit an Reflexionsgesprächen (ebd., 41). Auch mit Fokus auf den Lernort Praxis zeigen sich diese Diskrepanzen: Die Auszubildenden in der beruflichen Teilzeitausbildung kritisieren stärker als die vollzeitschulischen Auszubildenden den Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin oder dem Mentor (ebd., 43). Das Plus an Erfahrung in der Praxis wird demnach nicht angemessen durch den schulischen Lernort gerahmt und aufgegriffen bzw. hinkt die Weiterentwicklung von Ausbildungsformaten, weil der Lernort Praxis als Ausbildungsinstanz nicht bewusst genug und gleichberechtigt einbezogen wird. Daher ist zu vermuten, dass auch das Potential für eine kompetenzorientierte Ausbildung, welches hier liegt, bisher erst in Ansätzen entfaltet worden ist.

Dabei ist hervorzuheben, dass in den beruflichen Teilzeitausbildungen seltener ein individueller Ausbildungsplan entwickelt wird. In 47% der Fälle gaben die Studierenden gar an, dass generell kein Ausbildungsplan vorliegt (ebd., 31). Darüber hinaus werden die angehenden Erzieherinnen und Erzieher in den beruflichen Teilzeitmodellen überwiegend (68%) bereits im ersten Ausbildungsjahr auf den Personalschlüssel angerechnet. In den vollzeitschulischen Ausbildungsmodellen ist das hingegen mehrheitlich (77%) im letzten Ausbildungsjahr der Fall (ebd., 33).

Ebert fragt daher bezüglich der beruflichen Teilzeitmodelle zu Recht, ob „bei gleichzeitig unverändert unzureichenden Rahmenbedingungen in der Praxis – nicht eher ein bildungswirtschaftliches Denken im Vordergrund steht und Effizienz zu Lasten der Subsistenz geht“ (Ebert 2014, 75).

Die Veränderungen, die sich derzeit in der Fachschulausbildung zeigen, heben damit nicht nur die Flexibilität dieses Systems und deren vermeintlich hohe Leistungsfähigkeit, sondern auch deren Schwachstellen hervor.

6 Resümee

Mit dem vorliegenden Beitrag sollte beantwortet werden, welche Einflüsse – trotz der Einleitung einer (Teil-)Akademisierung sowie erhöhter bildungspolitischer Erwartungen an den Sektor der Kindertageseinrichtungen – den Trend zur Fachschulausbildung verstärken. Denn trotz hohem Ausbau bleibt die Dominanz der Erzieherinnen und Erzieher im Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen über die Expansionsphase erhalten und steigt die anvisierte Akademisierung letztlich nur moderat (5%) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 31). Die Folgen der Bildungsexpansion zeigen sich zwar auch in der Fachschulausbildung (siehe oben) durch vergleichsweise hohe Anteile an Hochschulzugangsberechtigungen, führt hier aber zu anderen Trends als bei den gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungen.

Diese Dominanz der Fachschule kann nur vor dem Hintergrund der Charakteristik dieses Berufsfeldes (siehe Abbildung unten) abschließend geklärt werden. Ebenso wie die Krankenpflege zeigt sich die Frühe Bildung als ein hochgradig geschlossenes Arbeitsfeld. Zugang erhält bis heute insbesondere die staatlich anerkannte Erzieherin und der staatlich anerkannte Erzieher (SGB VIII). In den sozialen Berufen ist zwar die Berufsbezeichnung geschützt, es fehlt aber an einer Qualitätssicherung durch ein präzises Qualifikationsprofil (vgl. Krüger 2003, 502): Länder- und trägerspezifische Abweichungen in den Ausbildungen sind direkt angelegt.

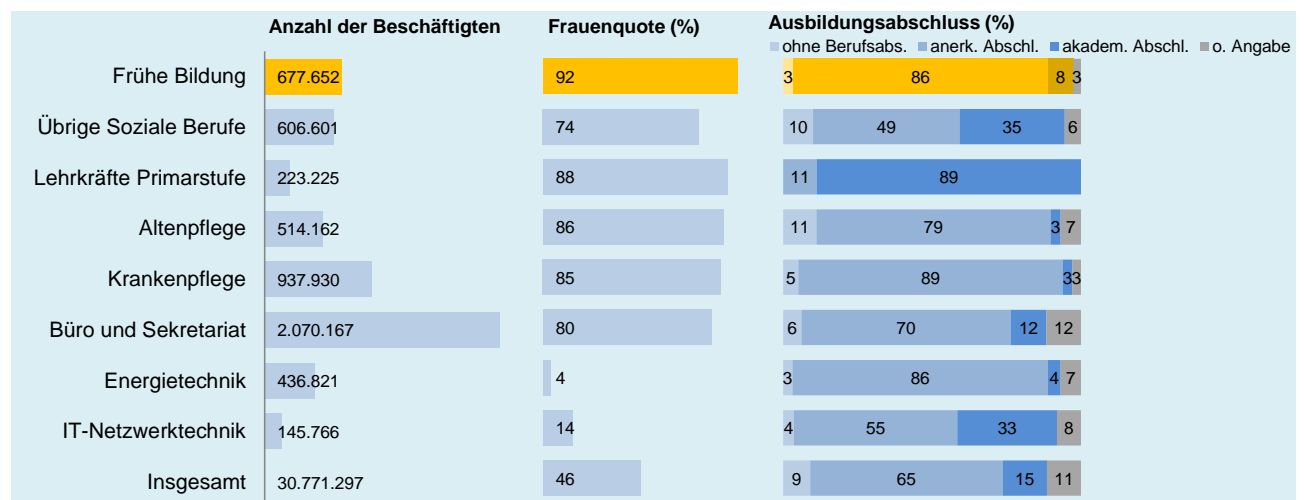


Abbildung 4: Steckbrief zur Charakterisierung der Referenzberufe zur Frühen Bildung (Deutschland, 2015). (Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne geringfügig Beschäftigte, ohne Selbstständige, ohne Beamte, inklusive Auszubildende (Lehrkräfte inklusive Beamte). Quoten: ohne Auszubildende. Quelle: Bundesagentur für Arbeit (2016d): Beschäftigtenstatistik – Sonderauswertung (KldB 2010); Statistisches Bundesamt (2015d): Schulstatistik – Allgemeinbildende Schulen; Ausbildungsabschluss Primarstufenlehrkräfte: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, 2012, eigene Berechnungen.

Die Kindertageseinrichtungen erweisen sich mit einem Frauenanteil von 95% als klassisches Arbeitsfeld der sozialen Dienstleistungen. Mit der Teilakademisierung sollte dieses Berufs-

feld im Zuge der erweiterten Bildungserwartungen in der Frühen Bildung auch für akademische Berufsgruppen stärker geöffnet und als attraktives Berufsfeld wahrgenommen werden. Trotz der Expansion ist das nur bedingt gelungen. Es ist anzunehmen, dass die akademisierten Fachkräfte die Kindertageseinrichtungen nur als Übergangssystem wahrnehmen, wenn die Träger im Zuge der Personalentwicklung nicht verstärkt auch in diesem Arbeitsfeld auf Fachkarrieren setzen. Damit ist es derzeit noch nicht gelungen, das Berufsfeld der Frühen Bildung professionspolitisch auf gleichem Niveau zu verankern wie das der Lehrkräfte. Weiterhin scheint das Alter der Kinder über den Status der Bildungsarbeit zu entscheiden (vgl. Krüger 2003, 499).

Während die Teilakademisierung nur zögerlich in das Berufsfeld eingedrungen ist, scheint diese aber indirekt das System zu irritieren. Das zeigt sich an der Öffnung der vollzeitschulischen Ausbildung für berufliche Teilzeitausbildungen und integrierte Ausbildungsformate (PIA, OptiPrax) . Die offenen Qualifikationsprofile ermöglichen hohe Flexibilität in der Ausbildungslandschaft durch plurale Ausbildungsformate. Damit sollte das Berufsfeld für weitere Zielgruppen geöffnet werden. In Ansätzen zeigen sich Öffnungen bezogen auf Alter, Familie, aber auch Migrationshintergrund. Weiterhin bleibt aber die Fachschulausbildung in der Sozialpädagogik ein weiblich geprägtes Berufsfeld. Die hohe Resonanz auf die Fachschulausbildung bestätigt zumindest zum Teil diese Strategie. Solange die Schwachstellen der Ausbildung jedoch nicht aktiv bearbeitet werden, muss offen bleiben, ob damit auch die Dominanz der Fachschulausbildung langfristig sichergestellt ist.

In diesen begonnenen Neuauslotungen der Ausbildungsformate könnte ein bedeutender Reformprozess für die sozialen Dienstleistungen liegen, wenn diese stärker mit der Forderung der Berufsbildung bzw. der Bologna-Reform verbunden würden. Das hätte eine stärkere kompetenzorientierte Ausbildung zur Folge. Das Zusammenwirken der Lernorte Fachschule und Praxisfeld müsste dafür neu durchdacht werden. Dabei geht es darum, nachhaltig Rahmenvereinbarungen anzupassen und mit dem Lernort Praxis über die Kooperationsvereinbarungen hinaus an den Ausbildungscurricula zu arbeiten. Eine solche Ausbildung, die ähnlich wie die duale Ausbildung konzipiert wäre, bräuchte für die Begleitung der angehenden Erzieherinnen und Erzieher im Praxisfeld auch ausgebildete Mentorinnen und Mentoren. Hier liegt hohes Potential für kompetenzorientierte Ausbildungsformate, die sich stärker als bisher an zentralen Handlungsanforderungen der Praxisfelder orientieren und damit zwangsläufig zur Schärfung von Qualifikationsprofilen in den personenbezogenen Dienstleistungen führen.

Diese Entwicklungen sollten auch im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen eine interne Differenzierung und damit Qualitätsentwicklung fördern, so dass die Teilakademisierung dann auch nachhaltig greifen könnte. Kompetenzorientierung könnte so auch zu einer stärkeren Verzahnung von Aus-, Fort- und Weiterbildung führen. Durch Personalentwicklung könnte sich dieses Arbeitsfeld in den nächsten Jahren zu einem modernen und attraktiven Dienstleistungssektor wandeln. Anerkennung erfährt das Berufsfeld, wenn es gelingt, das Profil der Fachschulausbildung klar zu konturieren und nicht nur Berufsbezeichnungen, sondern auch das Qualifikationsprofil zu schützen. Die Qualifikationsprofile auch von personen-

bezogenen Dienstleistungen sichtbar zu machen, ist eine der größten Stärken des kompetenzorientierten Wandels in der Berufsbildung.

Das Modernisierungsdefizit des Arbeitsfelds der Kindertageseinrichtungen, d. h. der Mangel an interner Differenzierung zwischen den fachlichen Positionen, begünstigt derzeit die Dominanz der Fachschulen im Zuge der Teilakademisierung.

Während in anderen Bereichen der beruflichen Weiterbildung die Fachschulausbildung bereits Bildungsmobilität im Arbeitsfeld sichert, zeigt sich mit der Analyse, dass das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen durch die Teilakademisierung erst einen Professionalisierungsschub erfährt, den es noch auf allen Ebenen umzusetzen gilt.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

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

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2015): Zahl des Monats November 2015. Online: <http://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/zdm-archiv/2015/november/> (22.08.2016)

Berth, F. (2015): Die vergessene Euphorie. Zeitschrift für Pädagogik 61/4, 546-564

Bock-Famulla, K./Lange, J./Strunz, E. (2015): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bielefeld.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Berlin.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Bd. 8. München.

Ebert, S. (2014). Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Bd. 8. München, 70-77.

Fendrich, S. et al. (2014): Entwicklungslinien zu Strukturen, Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund.

Frank, I./Heister, M./Walden, G. (2015): Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderung – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bonn.

Friese, M. (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Beruflicher Fachrichtungen. 2. Aufl., Bielefeld, 311-327.

Fuchs-Rechlin, K./Strunz, E. (2014): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt a. M.

Gängler, H. (2010). Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Beruflicher Fachrichtungen. 2. Aufl., Bielefeld, 567-575.

Janssen, R. (2011a): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 8. München.

Janssen, R. (2011b): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Bd. 9. München.

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

Koller, H.-Ch. et al. (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen, Berlin, Toronto.

König, A. (2013). Frühe Bildung als Thema der Bildungsforschung. Entwicklungen und Perspektiven. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim/Basel, 228-239.

König, A. (2015): Expansion und Qualität. Chancen für die Professionalisierung in der Frühen Bildung. Unsere Jugend 67, H. 5, 225-232.

König, A./Reitzner, B./Kovacevic, J. (2016): Dynamik durch Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Ergebnisse des WiFF-Studiengangsmonitorings 2015. Pädagogischer Blick, 1, 5-16.

König, Anke (im Erscheinen). Erzieherinnen und Erzieher. In Gogolin, I. et al. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik.

Kratz, J./Stadler, K. (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Bd. 24. München.

Krüger, H. (2003). Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. Berliner Journal für Soziologie, 13/4, 497-510.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1967): Rahmenvereinbarung für sozialpädagogische Ausbildungsstätten, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16./17. März 1967 in der Fassung vom 6. Februar 1969.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002. Bonn.

Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (KMK/JFMK) (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen "Bildung und Erziehung in der Kindheit". Bonn.

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

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris.

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

Pasternack, P. (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Die eingelösten und uneingelösten Erwartungen. In: Jugendhilfe 3, 172-176.

Projektgruppe ÜFA (2013). Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012. Dortmund, Frankfurt a.m./Landau.

Prott, R. (2013): 30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Berth, F. et al. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, 210-230.

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, 7-12.

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, 104-120.

Reitzner, B. (2015): Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Reißmann, M. (Hrsg.): Lexikon Kindheitspädagogik. 1. Aufl. Kronach, 6-8.

Scherpner, M./Richter-Markert, W./Sitzenstuhl, I. (1992): Anleiten, Beraten und Lehren. Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns. Frankfurt a.M.

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

Spieß, C. K./Storck, J. (2016): Fachkräfte in der frühen Bildung. Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche. Berlin.

Teichler, U. (1985): Zum Wandel von Bildung und Ausbildung in den 70er und 80er Jahren. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 18, H. 2, 167-176.

Thole, W./Cloos, P. (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, 47-78.

Viernickel, S. (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 11, 123-138.

Wolter, A. (2005): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS Kurzinformationen A6/2005, Hannover, 49-60.

Züchner, I. et al. (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Hanssen, K. et al. (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München.

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

Zitieren dieses Beitrages

König, A. (2016): Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-) Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/koenig_bwpat31.pdf (12-12-2016).

Die Autorin



Prof. Dr. ANKE KÖNIG

Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung

Nockherstr. 2, 81541 München

koenig@dji.de

www.weiterbildungsinitiative.de

www.fachkraeftebarometer.de