



Finanziert durch:



Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg

Robert Bosch Stiftung

Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen

[Forschungsbericht]

(Laufzeit 01/2010 – 12/2011)

[Tübinger Projektteam

Dipl. Päd. Gaby Müller, Dipl. Päd. Andrea Nöcker,
Prof. Dr. S. Karin Amos, Prof. Dr. Rainer Treptow]



Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik

[Die Studie der Universität Tübingen ist Teil der Forschungsinitiative „Berufsqualifizierung und Berufsfeld im Umbruch“ des Baden-Württembergischen Forschungsverbundes Frühpädagogik. Verbundpartner sind die Evangelische Hochschule Freiburg (in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg), die Evangelische Hochschule Ludwigsburg und die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Nach Beendigung der Laufzeit der Partnerprojekte Ende 2012 werden die gesamten Ergebnisse in einem gemeinsamen Forschungsbericht veröffentlicht.]

Inhalt

Einleitung	4
1 Institutionen und Akteure: Zur diskursiven Einbettung des Forschungsthemas	6
1.1 Ein Blick in die Geschichte und auf den heutigen Stand der Ausbildung	6
1.2 Exkurs: Mütterlichkeit als Fachlichkeit?	11
1.3 Der aktuelle Stand der Diskussion: Beruf und Profession.....	13
1.4 Herausforderungen durch Akademisierung	17
1.5 Aktueller Forschungsstand	19
2 Untersuchungsdesign und methodische Herangehensweise.....	22
2.1 Untersuchungsdesign und Untersuchungsraum.....	22
2.2 Quantitative Untersuchung	24
2.2.1 Fragebogengestaltung	24
2.2.2 Stichproben und Rücklauf	24
2.2.3 Auswertung der quantitativen Daten.....	26
2.3 Qualitative Untersuchung	26
2.3.1 Auswahl Interviewsample.....	26
2.3.2 Interviewform und Aufzeichnungsmethoden.....	29
2.3.3 Analyse	31
2.4 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	32
3 Ergebnisse	33
3.1 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung.....	33
3.1.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Kooperationseinrichtungen.....	33
a) Ausbildungs- und Qualifikationsprofile der Teams.....	34
b) Ausbildungssituation in den Einrichtungen	35
c) Bedarfsäußerungen der Einrichtungsleitungen und Praxisanleiterinnen.....	37
3.1.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Fach- und Berufsfachschulen:	37
a) Zusammensetzung der Kollegien	37
b) Profile der Lehrkräfte und Fachabteilungsleiterinnen.....	38
c) Bedarfsäußerungen der Lehrkräfte und Fachabteilungsleiterinnen.....	41

3.1.3	Analyse der statistischen Daten der Schülerinnen.....	41
3.2	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	46
3.2.1	Situation fachschulischer Ausbildung der Erzieherinnen:	46
3.2.2	Berufswahl und Lebensentwurf von Erzieherinnen.....	64
3.2.3	Situation der Kinderpflegerinnen	76
4	Fazit	79
5	Literatur:.....	85
Anhang		

Einleitung

Das Thema frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung steht aktuell im Zentrum vielfältiger bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher Diskurse. Die damit verbundenen Herausforderungen bilden sich sowohl in einer Neustrukturierung des Ausbildungsfeldes und dem Ausbau der Forschungslandschaft als auch in den Entwicklungen der frühpädagogischen Praxis ab.

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse des Tübinger Teilprojektes „Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase der Erzieherinnen/Kinderpflegerinnen¹ – Implikationen für den neuen Studiengang im Kontext der Berufsfeldentwicklung“ dar. Die am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen durchgeführte Untersuchung fand in der Zeit von Januar 2010 bis Dezember 2011 statt. Sie ist Teil der Forschungsinitiative „Berufsqualifizierung und Berufsfeld im Umbruch“, in der die Evangelische Hochschule Freiburg (in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg), die Evangelische Hochschule Ludwigsburg und die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg zusammenarbeiten. Dieses Gesamtprojekt ist die erste Initiative des Baden-Württembergischen Forschungsverbunds Frühpädagogik (bawüff), der Ende 2009 gegründet wurde, um durch aktuelle Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der Frühpädagogik beizutragen. Es zielt auf das Handlungs- und Ausbildungsfeld der Frühpädagogik in seinen institutionellen, organisatorischen und personellen Dimensionen sowie den subjektiven Bewältigungsformen hinsichtlich aktueller Veränderungsprozesse. Während am Projektstandort Ludwigsburg die Durchlässigkeit und der Bezug zwischen den Ausbildungs- und Studiengängen untersucht werden, widmet sich das Freiburger Team der Berufseinmündung des akademisch qualifizierten Personals. Die Laufzeit des Gesamtprojekts ist auf drei Jahre angelegt, die Tübinger Untersuchung wurde auf zwei Jahre konzipiert und ist aktuell bereits beendet.

Im Tübinger Teilprojekt werden die Ausbildungs- und Qualifikationsprofile von Schülerinnen, Lehrerinnen und Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder in den Blick genommen. Ziel ist es, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Beteiligten in der Erzieherinnen- und Kinderpflegerinnenausbildung sowie die Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Institutionen zu erfassen. Die mehrperspektivische Untersuchung soll Aufschluss geben über die unterschiedlichen „Ausbildungsrealitäten“ vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und Veränderungen in diesem Berufsfeld. Dabei stehen die Fachschulen und deren Kooperationseinrichtungen des Regierungsbezirkes Tübingen im

¹ Um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten, wird in diesem Dokument durchgehend auf die weibliche Schreibweise zurückgegriffen. Damit wird auch der Tatsache Rechnung getragen, dass in diesem Berufs- und Tätigkeitsbereich zum großen Teil Frauen beschäftigt sind. Die männlichen Auszubildenden, Lehrkräfte und frühpädagogischen Fachkräfte sind dabei selbstverständlich mitgedacht und inbegriffen.

Zentrum der Untersuchung. Angesichts der Vielfalt des Berufs- und Ausbildungsfeldes der Frühpädagogik verspricht eine regionale Besonderheiten in den Blick nehmende, vertiefende Untersuchung weitere Erkenntnisse, die Rückschlüsse auf die Ausbildungssituation über den untersuchten regionalen Raum hinaus zulassen.

Kapitel 1 widmet sich der diskursiven Einbettung des Forschungsthemas in wissenschaftlich theoretische Zusammenhänge sowie in aktuelle Diskussionslinien. Dabei wird in einem Exkurs auch das historisch überlieferte Spannungsverhältnis zwischen Mütterlichkeit und Fachlichkeit aufgenommen. Ausgehend von der Beschreibung des Untersuchungsdesigns und des methodischen Vorgehens (Kapitel 2), werden in Kapitel 3 die Ergebnisse aus der quantitativen Bestandserhebung und der qualitativ vertiefenden Untersuchung dargestellt und inhaltlich analysiert und diskutiert. Im abschließenden Fazit werden die Kernthemen, die sich aus der Studie in Bezug auf die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte auf dem Hintergrund aktueller Veränderungsprozesse herauskristallisiert haben, zusammenfassend skizziert. Diese sollen als Hinweise für Politik, Wissenschaft und Praxis der Frühpädagogik im Sinne der Weiterentwicklung des Berufsfeldes verstanden werden.

Wir bedanken uns bei der Robert Bosch Stiftung und dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, die dieses Projekt ermöglicht und uns in vielerlei Hinsicht unterstützt haben. Unser besonderer Dank gilt den an der Befragung beteiligten Schülerinnen und Schülern, den frühpädagogischen Fachkräften aus den Einrichtungen und den Lehrkräften an den Fachschulen für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen für Kinderpflege. Sie haben durch ihre Mitarbeit und Offenheit wesentlich zur erfolgreichen Durchführung dieser Untersuchung beigetragen.

Tübingen, Juni 2012

Tübinger Projektteam

Dipl. Päd. Gaby Müller

Dipl. Päd. Andrea Nöcker

Prof. Dr. S. Karin Amos

Prof. Dr. Rainer Treptow

1 Institutionen und Akteure: Zur diskursiven Einbettung des Forschungsthemas

1.1 Ein Blick in die Geschichte und auf den heutigen Stand der Ausbildung

Die Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit ist sowohl durch die besondere Institutionalisierung entsprechender Räume in öffentlicher und freier Trägerschaft als auch durch die Qualifizierung des darin handelnden Personals charakterisiert. Die Institutionen reichen von den Tageseinrichtungen für Kinder bis zu den Ausbildungseinrichtungen der Berufsfachschulen, Fachschulen und Hochschulen. Die größte Berufsgruppe im Tätigkeitsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit bilden die fachschulisch qualifizierten Erzieherinnen. Gleich an zweiter Stelle stehen die berufsfachschulisch qualifizierten Kinderpflegerinnen. Nach wie vor sind in der direkten Arbeit mit den Kindern und Familien nur vereinzelt akademisch qualifizierte Fachkräfte tätig. Durch die enge Theorie-Praxis Verzahnung der fachschulischen und berufsfachschulischen Ausbildung sind im Kontext der Ausbildungsgänge neben den Auszubildenden selbst sowohl die Lehrkräfte der Schulen als auch die Anleiterinnen aus der Praxis vor Ort relevante Akteure.

Die Anfänge öffentlicher Kleinkinderziehung liegen im 19. Jahrhundert als Antwort auf die durch die Industrialisierung ausgelöste Verelendung und Entwurzelung der Menschen und die „Verwahrlosung“ ihrer Kinder. Die ersten Einrichtungen entstehen auf ehrenamtlicher und karitativer Basis. Demzufolge werden die ersten Qualifizierungsangebote für fröhpädagogische Fachkräfte, z.B. zur Kleinkindlehrerin, Kindergärtnerin, Hortnerin o.ä., von Pionieren aus dem privaten, oftmals konfessionell geprägten Bereich der Wohltätigkeit konzipiert.² Die Schülerinnen werden im Rahmen von kursartigen Ausbildungen auf die praktische Tätigkeit vorbereitet. Im Rahmen der Neuordnung des Mädchenschulwesens in Preußen Anfang des 20. Jahrhunderts bringt sich der Staat zum ersten Mal regulierend in Form eines staatlich genehmigten Lehrplans und einer Prüfungsordnung für die Kindergärtnerinnen in die Ausbildung ein. Die gesetzlichen Regelungen in der Weimarer Zeit im Rahmen des Jugendwohlfahrtsgesetzes bestimmen die Entwicklungen der Strukturen des Kindergartens bis heute. Eine Verlängerung der Ausbildungszeit auf zwei Jahre erfolgt 1928 im Zusammenhang einer Umgestaltung: Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen werden fortan gemeinsam ausgebildet. Pädagogische Impulse gehen in dieser Zeit in erster Linie von der reformpädagogischen Bewegung aus. In der Zeit des Nationalsozialismus wird auch die vorschulische Erziehung zu einem Instrument nationalsozialistischer Weltanschauung, was die Beseitigung aller demokratischen Ansätze in Erziehung und Ausbildung zur Folge hat. Die nationalsozialistische

² Als wichtige Pioniere sind hier Theodor Fliedner, Friedrich Fröbel und Johann Hinrich Wichern zu nennen.

Ideologie beinhaltet eine strenge Rollendifferenzierung zwischen den Geschlechtern. Die Verklärung der Frau als Mutter und Hausfrau prägt auch das Leitbild des Kindergärtnerinnenberufs. (Vgl. Metzinger 2006)

Die Gestaltung der Kindergärtnerinnenausbildung nach dem zweiten Weltkrieg, die durch die politischen Strukturen in die Verantwortung der Bundesländer fällt, knüpft formal und inhaltlich zunächst an die Zeit vor 1933 an. Ende der 1960er Jahre konzipiert die Kultusministerkonferenz die Erzieherinnenausbildung in ihrer Struktur wie sie bis heute grundsätzlich angelegt ist, mit einem zweijährigen theoretischen und einem einjährigen praktischen Teil. Im Zuge dessen wird die Berufsbezeichnung Erzieherin eingeführt und die Ausbildungsstätten als Fachschulen für Sozialpädagogik³ bezeichnet. Damit werden die bis dato bestehenden Spezialausbildungen für einzelne Aufgabenfelder der Kinder- und Jugendhilfe (Kindergärtnerin/Hortnerin, Heimerzieherin) zu Gunsten eines an den unterschiedlichen sozialpädagogischen Bereichen orientierten Qualifikationsprofils aufgegeben. Als Zulassungsvoraussetzung werden die Vollendung des 17. Lebensjahres, ein mittlerer Bildungsabschluss sowie eine mindestens einjährige geeignete praktische Tätigkeit festgelegt.⁴ Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und zunehmender Anforderungen an das Tätigkeitsfeld fordert der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 eine Qualifizierung der Erzieherinnen auf Fachhochschulebene, allerdings ohne eine tatsächliche Reform auszulösen.⁵ (Vgl. Beher/Rauschenbach 2002; Janssen 2010; Dreyer/Sell 2007; Metzinger 2006)

Die Regelungen zur fachschulischen Ausbildung zeigen sich heute bundesweit auf Grund des Föderalismus und der Vielzahl der beteiligten Akteure und Ebenen sehr heterogen. Jedes Bundesland geht im Detail eigene Wege. Um die Ausbildung dennoch in ihren Kernpunkten einheitlich zu gestalten hat sich die Kultusministerkonferenz auf allgemeine Rahmenvorgaben verständigt.⁶ (Vgl. KMK 2000; 2002; DJI 2011) Da diese jedoch der jeweils

³ Fachschulen werden im eigentlichen Verständnis als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung eingeordnet, die eine berufliche Erstausbildung zur Voraussetzung haben und in der Regel eine zusätzliche Berufsausübung fordern. Die Fachschule für Sozialpädagogik fällt diesbezüglich aus dem Rahmen und wird demzufolge auch als „unechte Fachschule“ bezeichnet. Als berufliche Zugangsvoraussetzung wird hier die mindestens einjährige geeignete praktische Tätigkeit gleichgesetzt. (Vgl. Janssen 2010, S.12)

⁴ In Baden-Württemberg gilt der Abschluss des einjährigen Berufskollegs für Praktikantinnen als gleichwertiger Ersatz für die geforderte einjährige geeignete praktische Tätigkeit.

⁵ Die gestiegenen Anforderungen basieren zum einen auf neueren Forschungsergebnissen, insbesondere der Begabungs- und Intelligenzforschung, sowie der Motivations-, Kreativitäts- und Sozialisationsforschung. Die Ziele und Inhalte vorschulischer Erziehung setzen ihre Akzente mehr auf Individualisierung und einer generellen frühen, kompensatorischen Förderung. Dies vor allem im Bereich kognitiver Funktionen und der Sprachbildung. Zum anderen ist zu der Zeit bereits die Diskussion um Chancengleichheit eine zentrale. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg unterstreicht die Notwendigkeit vorschulischer Förderung mit entsprechenden Konsequenzen für die Aufgaben und Kompetenzen des Personals.

⁶ Die Rahmenvereinbarungen wurden zuletzt 2002 aktualisiert. Insbesondere durch die Verständigung auf das Lern- und Handlungsfeldkonzept in den Rahmenvereinbarungen von 2000 wurden in Bezug auf Unterrichtsorganisation und Didaktik Reformbemühungen in Richtung einer verstärkten Handlungsorientierung eingeleitet.

eigenständigen Interpretation der Bundesländer unterliegen, kann in Deutschland nicht von einer einheitlichen Ausbildungssituation von Erzieherinnen gesprochen werden.

Die Qualifikation der fachschulisch ausgebildeten Erzieherin in Baden-Württemberg heute, besteht in einer breit angelegten, grundsätzlich für alle sozialpädagogischen Berufsfelder qualifizierenden Ausbildung, die allerdings einen Schwerpunkt im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung setzt.⁷ Der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik ist ein handlungsorientierter mit spezifischem Fokus auf eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung. Diese Ausrichtung wird im Unterricht insbesondere durch das am Beruf ausgerichtete didaktische Konzept der Lern- und Handlungsfeldorientierung umgesetzt. Dabei werden an exemplarischen Lernsituationen in fächerübergreifendem, vernetztem Unterricht berufliche Kompetenzen in den Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz entwickelt.⁸ Die enge Theorie-Praxisverzahnung wird über Praxisphasen, die über regelmäßige Praxistage und/oder Blöcke während der beiden Fachschuljahre angeboten werden, eingelöst. Die Ausbildung wird mit einem Berufspraktischen Jahr abgeschlossen, welches in einer geeigneten sozialpädagogischen Einrichtung absolviert wird. Nach erfolgreichem Abschluss des Berufspraktischen Jahres wird die staatliche Anerkennung verliehen.⁹

Seit dem Bolognaprozess 1999 haben sich in Deutschland Qualifizierungsmöglichkeiten für frühpädagogische Fachkräfte auf Hochschulebene entwickelt. Derzeit werden bundesweit ca. 70 Studiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik angeboten. (Vgl. Kap. 1.3)¹⁰

Zudem wird zum Schuljahr 2012/13 in Baden-Württemberg an einigen Modellstandorten eine fachschulische Ausbildung in einer dualorientierten Struktur angeboten. Auszubildende der Praxisintegrierten Ausbildung (Pia) erhalten während der dreijährigen Ausbildungszeit eine Vergütung womit neue Zielgruppen für den Beruf der Erzieherin angesprochen werden sollen. Grundlagen sind die Rahmenvereinbarungen über Fachschulen und der gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“.¹¹

⁷ Nach den Daten des Mikrozensus 2002 arbeiten rund zwei Drittel der erwerbstätigen Erzieherinnen im Bereich der Kindertagesbetreuung. (Vgl. Dreher/Sell 2007, S.13)

⁸ Die Lern- und Handlungsfelddidaktik wurde für den Bereich der beruflichen Bildung entwickelt Hintergrund war zum einen, insbesondere in der dualen beruflichen Ausbildung eine Vereinheitlichung zu erreichen und zum anderen die erforderlichen Kompetenzen für das spezifische berufliche Handeln gezielter vorzubereiten. Da die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin zum Bereich der beruflichen Bildung gehört, ist auch hier diese Didaktik verbindlich umzusetzen. (Vgl. Kühls 2003)

⁹ Vgl. Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik. URL: http://www.kafaso.de/fileadmin/download/ausbildung-und_Pruefungsordnung.pdf (Zugriff am 31.05.12)

¹⁰ Die Freiburger Teilstudie aus dem Forschungsverbund bawüff beschäftigt sich mit der Frage, wie die hochschulisch qualifizierten Absolventinnen im Berufsfeld einmünden. Die Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen. Ein Abschlussbericht wird Ende 2012 vorliegen.

¹¹ Die Auszubildenden schließen einen Ausbildungsvertrag mit einer Praxisstelle ab und sind durchschnittlich zwei Tage die Woche in der Praxis. Umstritten ist in der Fachdiskussion die Möglichkeit die Auszubildenden von Beginn der Ausbildung an prozentual auf den Fachkraftschlüssel

Die Berufsausbildung zur Kinderpflegerin bietet einen niedrighschwelligigen Zugang zum Ausbildungsfeld des sozialen Bereichs. Als Voraussetzung genügt „das Abschlusszeugnis der Hauptschule bzw. eine als gleichwertig anerkannte Schulausbildung (Amthor 2003, S. 69)“. Es handelt sich um eine in der Regel zweijährige Ausbildung an Berufsfachschulen, welche ebenso wie die fachschulische Erzieherinnenausbildung in einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung konzipiert ist. In Baden-Württemberg wird diese mit einem anschließenden Berufspraktischen Jahr in dreijähriger Form angeboten (vgl. Janssen 2010, S.63). Die Ausbildung soll die Schülerinnen dazu befähigen, „pflegerische und erzieherische Aufgaben als helfende Fachkraft zu erfüllen (vgl. Amthor 2003, S. 68)“. Mit einem Frauenanteil von annähernd 96% ist auch der Beruf der Kinderpflegerin ein ausgesprochener Frauenberuf. Zu den Aufgaben der Kinderpflegerin gehören die „Erziehung, Förderung und Pflege von Säuglingen und Kleinkindern, indem sie einer sozialpädagogischen Fachkraft, in der Regel einer 'Erzieherin', zuarbeitet. (ebd. S. 68)“. Durch diese bereits in der Tätigkeitsbeschreibung hierarchische Unterordnung sind die Verantwortlichkeiten von Kinderpflegerinnen begrenzt, weshalb sie in der Regel nur als sogenannte Zweitkräfte im Berufsfeld anzutreffen sind. „Das eigentliche Arbeitsfeld liegt im Kindergarten, weiterhin arbeitet sie in Kinderkrippen, Horten und anderen Tageseinrichtungen [...] (ebd. S. 68)“.

Die Entwicklung des Berufsbildes der Kinderpflegerin steht in engem Zusammenhang mit der Etablierung des Bürgertums als soziale Klasse und dem damit verbundenen Bedarf an häuslichem Dienstpersonal. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts werden Forderungen nach einer berufsspezifischen Schulung des erzieherischen Personals in den Haushalten laut. In der beruflichen Ausbildung der Kleinkinderziehung bei Fröbel wird nach zwei Abschlüssen unterschieden. Die Bezeichnungen „Kindergärtnerin 1. Und 2. Klasse“ (ebd. S.238) zeigt die hierarchische Einordnung der jeweiligen Ausbildung. Die Kinderpflegerinnen im Fröbel'schen Sinne „waren für die familiäre Erziehung von Kinder etwa ab dem ersten Lebensjahr zuständig und galten aufgrund ihrer Ausbildung schon als 'bessere Kindermädchen', die gute Aussichten auf eine Anstellung in einer Familie hatten. (Amthor 2003, S. 238f)“

Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges gibt es weder allgemein gültige Bestimmungen über Gang und Dauer noch ein staatliches Abschlussexamen für die Ausbildung der Kinderpflegerinnen. Erst 1931 kommt es in Preußen zu einer ersten staatlichen Regelung der Ausbildung, die mit der Berufsbezeichnung 'Kinderpflege- und Haushaltsgehilfin' ausschließlich zu einer Tätigkeit in einer Familie als Helferin der Hausfrau und Mutter berechtigt. Ein erfolgreicher Abschluss ermöglicht allerdings auch nach einer weiteren schulwissenschaftlichen Prüfung

anrechnen zu können. Vgl. Eckpunktepapier zur Implementierung einer praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Baden-Württemberg.

URL: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1365556/Eckpunkte_Erzieherausbildung_praxisintegriert_Endfassung%2005-03-2012.pdf (Zugriff am 30.05.2012)

den Zugang zu einem Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar. Den Frauen mit mittlerem Bildungsabschluss ist sogar der Beruf der 'Wohlfahrtspflegerin' möglich.

Die Zuweisung der Familie als Hauptarbeitsfeld der Kinderpflegerin kann niemals durchgängig umgesetzt werden. Die öffentliche Kleinkinderziehung bietet zum einen immer schon einen höheren Status und ist dadurch ein attraktives Arbeitsfeld. Zum anderen sind die Kinderpflegerinnen insbesondere während wirtschaftlicher Krisenzeiten und während der beiden Weltkriege auf Grund des hohen Bedarfes an öffentlicher Kinderbetreuung umworbene Fachkräfte. (Vgl. ebd. S. 240ff) Die dadurch entstehende Konkurrenzsituation zwischen Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen zieht bereits in den 30er Jahren Forderungen nach einer klareren Abgrenzung in den Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen nach sich. Angesichts der eng miteinander verbundenen Ausbildungskonzepte wird allerdings weniger von einem prinzipiellen Unterschied ausgegangen, mehr von einem graduellen, der sich in entwicklungsbedingten und Bildungs-Reife thematisierenden Aspekten zeigt.¹² (Vgl. ebd., S. 333)

Auch nach dem zweiten Weltkrieg wirken die meisten Kinderpflegerinnen, trotz der eigentlichen Ausrichtung auf eine Tätigkeit in der Familie, im institutionellen sozialpädagogischen Arbeitsfeld, allerdings mit eher geringem Ansehen und einer Art Helferstatus. Dies führte dazu, dass der Beruf der Kinderpflegerin eher als Übergangsberuf gilt. In den 1970er Jahren wird die Kinderpflegerin im vorschulischen Bereich nicht selten in Positionen angetroffen, die ihre beruflichen Fähigkeiten weit übersteigen. Diese Entwicklungen werden sowohl von den Ausbildungsstätten als auch von den Wohlfahrtsverbänden kritisch betrachtet. So wird die berufliche Situation der Kinderpflegerinnen bereits 1974 vom 'Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt' als permanente Überforderung beschrieben: „Dieses ist die tägliche Wirklichkeit von Kinderpflegerinnen: Trotz allen guten Willens, trotz allen Bemühens, [...] bringt der Berufsalltag für die meisten von ihnen nicht Bestätigung, nicht Erfolgserlebnisse, sondern das Erlebnis permanenter fachlicher und damit einhergehender psychischer und physischer Überforderung – das belastende Gefühl der Unvollkommenheit – (oder das falsche Gefühl der ‚Vollkommenheit‘), Verunsicherung, Resignation und letztlich Kapitulation vor den Anforderungen der Praxis [...] (Simon 1974 zit. n. Amthor 2003, S.446)“. Damit verbunden wird bereits damals die sofortige Abschaffung der Kinderpflegerinnenausbildung gefordert. (vgl. Amthor 2003, S. 443-449)

¹² Dabei wird sowohl das Lebensalter als auch der bisherige allgemeine Bildungsweg als Argument bemüht, wie der Beitrag in der Zeitschrift "Kindergarten" in einer Ausgabe von 1931 zeigt: „Die Kinderpflegerin kommt von der Volksschule und ist bei Antritt ihrer Fachbildung viel jünger als die Kindergärtnerin und Hortnerin. So wird sie dem Kinde gegenüber etwa die Stellung einer intelligenten älteren Schwester haben. Die Kindergärtnerin-Hortnerin dagegen kann eine Ausbildung empfangen, die systematischer ist und mehr in die Tiefe geht“. (vgl. Amthor 2003, S. 333)

Bis heute setzt sich die inhaltliche Diskussion um den Beruf der Kinderpflegerin fort, wobei arbeitsmarkt- und sozialpolitische Argumentationen durchgehend eine bedeutsame Rolle zukommen.

1.2 Exkurs: Mütterlichkeit als Fachlichkeit?

Das Verständnis von Mütterlichkeit steht in engem Zusammenhang mit dem Mutterbild der deutschen bürgerlichen Familie: Die für das häusliche Leben hauptverantwortliche Mutter, ausgestattet mit der Fähigkeit zur emotionalen Nähe, Bindung, Geduld und Zurückhaltung. Die Mutter als bildungsbürgerlicher „Beruf“, mit der spezifischen Kompetenz der „Mütterlichkeit“, wird zu einer angeblich allen Frauen eigenen Fähigkeit stilisiert, als Teil weiblicher Natur verstanden. (Vgl. Rabe-Kleeberg 2006, S.100f)

Die Entwicklungen des ErzieherInnenberufs stehen auch in engem Zusammenhang mit der Zielsetzung der bürgerlichen Frauenbewegung, die Gleichberechtigung der Frau im öffentlichen Leben zu erringen. Mit dem Argument der „geistigen Mütterlichkeit“ (Alice Salomon, vgl. Sachße 1994) werden insbesondere (bürgerliche) Frauen als für den Kindergärtnerinnenberuf prädestiniert angesehen und diesen damit überhaupt der Zugang zu Erwerbstätigkeit und in Folge davon berufliche Emanzipation und Anerkennung ermöglicht. Mütterlichkeit wird damit als Kompetenz zur Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern „gendermonopolisiert“ (Rabe-Kleeberg 2006, S. 102). Allerdings bringen die aus dem Bildungsbürgertum rekrutierten Kindergärtnerinnen spezifisches Bildungskapital im Bourdieu'schen Sinne mit in die Ausbildung: Sie verfügen über eine relativ gute Allgemeinbildung und eine klare, sichere Vorstellung über das die Berufstätigkeit leitende Bild der Mütterlichkeit. (Vgl. ebd. S.103f) Dieser Hintergrund ist historisch obsolet und entspricht nicht mehr den Anforderungen eines modernen Qualifikationsprofils.

Als Berufsorientierung setzt sich weitgehend das Ideal der guten, kompetenten Mutter durch. Wie dies mit dem Bildungsanspruch, der ebenfalls bereits von Fröbel vertreten wird, zusammenhängt, ist immer noch weitgehend unreflektiert.¹³ Der Kindergarten gilt in Deutschland nicht, wie in vielen anderen Ländern, als erste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems, was die Separierung sowohl in der Qualifizierung als auch im Berufsverständnis zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen verstärkt. (Vgl. Behr/Rauschenbach 2002; Netz 2006; Metzinger 2006; Rauschenbach 2010) Bis heute ist es nicht gelungen, die Ausbildung und die berufliche Stellung von Erzieherinnen und Lehrerinnen anzugleichen. „Eingeschnürt zwischen dem Ideal der guten Mutter und der professionellen Grundschullehrerin pendeln Erzieherinnen bis heute – in der Außenwahrnehmung wie in ihrem Selbstverständnis – zwischen 'Mütterlichkeit' und 'Akademisierung', zwischen Familie und Schule, zwischen Sorge,

¹³ In der jüngeren kindheitspädagogischen Fachdiskussion wird vor allem die Bindungstheorie als Voraussetzung von Bildungsprozessen thematisiert. An einer Verknüpfung zur traditions- und wendungsreichen Geschichte der Pädagogischen Beziehung wäre noch zu arbeiten.

Zuwendung und Betreuung auf der einen und Bildung, Lernen und Förderung auf der anderen Seite.“ (Rauschenbach, 2010: 4)

In der Kindheitspädagogik, besonders mit Bezug auf die Frühe Kindheit, spielt der Begriff „Mütterlichkeit“ seit fast zwei Jahrhunderten eine zentrale Rolle. Es scheint als sei Mütterlichkeit zu einer Chiffre der besonderen und schwer fassbaren pädagogischen Beziehung in der frühen Kindheit avanciert. Die aktuelle Fachdiskussion hilft hier nur bedingt weiter, wenn sie den Diskurs um Mütterlichkeit quasi voraussetzt, statt ihn stärker kritisch zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln. Ob und was Mütterlichkeit zur Profession beiträgt und ob das den Frauen sozial und kulturell zugeschriebene spezifische weibliche Arbeitsvermögen der Entwicklung von Erziehung als Profession eher schadet bzw. diese schwächt, führt, exemplarisch bei Rabe-Kleeberg (2006), zu folgenden Antworten: Die Beziehung und das Arbeitsbündnis eines Professionellen zu seinem Klienten basieren auf gegenseitigem Vertrauen, Respekt und beidseitiger Verantwortlichkeit für das Gelingen des Falles. Einige dieser Qualitätsmerkmale der Interaktion mit und der Haltung zum Kind finden wir auch in der Mutter-Kind-Beziehung. Darin sind ebenso die gegenseitige Beziehung und Bindung, Vertrauen und Respekt, Verantwortung und Sorge wesentliche Faktoren. Den Unterschied machen also weniger die benötigten Kompetenzen, als die Orte und Strukturen, in denen sich die Kompetenzen realisieren. Professionelles Handeln verbindet unabdingbar systematisches professionelles Wissen mit personenbezogenen Kompetenzen. Um das eigene Handeln und das des Klienten in der professionellen Beziehung ständig neu zu reflektieren, zu begründen und zu kritisieren, ist dieses spezifische Wissen notwendig. (Vgl. ebd.) „Die Paradoxie von Nähe und Distanz, von Wissen und Nichtwissen, die hier auftritt, ist eben nicht durch mütterliche Herzlichkeit zu überwinden, sondern nur professionell auszuhalten, zu balancieren und zu gestalten (Rabe-Kleeberg 2006, S. 105f).“ Damit sieht es die Autorin als für die Entwicklung der Profession zielführender, Mütterlichkeit als allgemein menschliche Fähigkeit und reflexive Kompetenz zu begreifen und sie in diesem Sinne als einen elementaren Bestandteil des professionellen Habitus zu verstehen. Da wir aber nicht umhin kommen Mütterlichkeit als „gender-kulturelles Erbe und biografisches Gepäck (ebd. S.106)“ zu beachten und zu bedenken, ist für den Prozess der Professionalisierung eine grundlegende gesellschaftsstrukturelle und persönlich-individuelle Reflexion notwendig. Dies erfordert sowohl einen wichtigen Stellenwert in der Ausbildung als auch eine lebenslange, kritische Selbstreflexion. (Vgl. ebd. S.106).

Mit solchen Versuchen der Rekontextualisierung werden aber weder der Begriff der Mütterlichkeit im Zusammenhang mit Fachlichkeit wirklich geklärt, noch die Frage gestellt, ob es im Sinne von Fachlichkeit und Professionalisierung sinnvoll ist, an einem eindeutig genderspezifischen Begriff festzuhalten.

1.3 Der aktuelle Stand der Diskussion: Beruf und Profession

Obwohl die Forderung nach Höherqualifizierung der frühpädagogischen Ausbildung bereits vor vierzig Jahren erhoben wird, kommt Bewegung in die Ausbildungslandschaft erst durch Impulse von außen (vgl. Diller 2010):

- schlechte Bewertung durch OECD: Deutschland und Österreich als einzige Länder, die Fachkräfte nicht an Hochschulen ausbilden.
- Breite Bildungsdiskussion, ausgelöst durch die ersten PISA Ergebnisse mit deutlichen Auswirkungen auf den Stellenwert frühkindlicher Bildung.
- Der Bolognaprozess, der die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge an Hochschulen ermöglichte

Die Diskussion im internationalen Kontext

Der Anspruch an eine systematische Umsetzung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen im Sinne einer individuellen Förderung und der durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse gestiegene Unterstützungsbedarf von Familien, sowie die zunehmende Heterogenität familiärer Lebenswirklichkeiten stellen die Fachkräfte vor erweiterte und neue Anforderungen. Vor allem aber sind es die niedrigen Testwerte der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich vor dem Hintergrund der Beschreibung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft und die Betonung des lebenslangen Lernens, die schnell die Forderung nach früher Prävention statt später und kostspieliger Intervention zur bildungspolitischen Orientierung werden lassen. Diese Orientierungen sind nicht allein auf nationaler Ebene verortet; sie zirkulieren vielmehr international und werden durch – auch für die deutsche Politik maßgebliche internationale Organisationen wie die OECD und die EU transportiert. Mehr noch: die Verträge von Maastricht und die Lissabon und Bologna Abkommen sowie andere Instrumente wie regelmäßige Berichterstattungen der Mitgliedstaaten führen dazu, dass auf EU-Ebene konkrete bildungspolitische Ziele in Form von Benchmarks und Targets vorgegeben und von den Mitgliedstaaten in spezifischer Weise adaptiert werden. So hat die EU-Kommission in einem Commission Staff Working Document (2011) als wichtiges strategisches Ziel die Erhöhung der Beteiligung an der Vorschulerziehung formuliert. Dieses Ziel wird durchaus im Zusammenhang mit anderen Zielen wie der Reduktion der Schulabbrecherquote oder der Senkung der Rate der Schülerinnen und Schüler, die nur die unteren Kompetenzstufen in den zentralen Messbereichen erreichen, gesehen. Frühe Bildung gilt als Schlüssel zur Verringerung späterer Exklusionsrisiken. Ein weiterer Aspekt ist die Einbeziehung der Frühen Bildung in das ehrgeizige europäische Ziel zum global stärksten Wirtschaftsraum zu werden und in diesem Zusammenhang einen gemeinsamen Bildungsraum zu entwickeln. Auch hier gilt, bestärkt durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften, frühe Bildung sei der Grundstein zu lebenslangem Lernen und ein wichtiger Schritt in der Humankapitalentwicklung. Wichtige persönliche Kompetenzen wie Flexibilität, Eigen-

initiative, Frustrationstoleranz, Neugier und Aneignungsstrategien neuen Wissens würden schon in früher Kindheit grundgelegt und seien daher besonders zu fördern.

Die Institutionen der Frühen Bildung werden international gesellschaftlich neu eingebettet und erhalten einen höheren Stellenwert insbesondere durch folgende Relationen, die auch die deutsche Diskussion maßgeblich bestimmen: Zum einen wird, vor dem Hintergrund der erhöhten Bedeutung von formaler Bildung als Schlüssel zu persönlicher Autonomie und gesellschaftlicher Partizipation, der Kindergarten stärker in die Nähe der Schule gerückt. Ein gelingender Start, eine gute Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen gelten als bedeutsame Risikominderungsfaktoren. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass die Vorschule wie die Schule strukturiert werden muss, aber dass bestimmte Gewohnheiten, vor allem auch Lerngewohnheiten und Formen der Aneignung, schon früh habitualisiert werden und dann in die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule überführt werden. Für Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien, so die pädagogische Kernauffassung, bietet der Kindergarten eine wichtige Gelegenheit, um die später schulrelevanten Gewohnheiten zu habitualesieren, die für „bildungsnahe“ Familien selbstverständlich sind. Die andere Relation ist die Forderung nach verstärkter Beteiligung von Frauen im Erwerbsleben, vor allem von höher qualifizierten Frauen. Dies ist ebenfalls ein wichtiges Ziel auf europäischer Ebene. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu erhöhen und gleichzeitig sicherzustellen, dass auch hohen elterlichen Bildungsansprüchen genüge getan wird, ist ein in die gleiche Richtung wie das erste laufende Bildungsziel für die Frühpädagogik.

In der Fachdiskussion wird kritisiert, dass die wichtigste und komplexeste Aufgabe im Bildungswesen in Deutschland mit dem formal niedrigsten Ausbildungsniveau bewältigt wird. (Vgl. Fthenakis/Oberhuemer 2002, S. 15). Vor diesem Hintergrund erhält die alte Forderung nach einer Anhebung des Qualifikationsniveaus für die Erzieherinnen eine neue Bedeutung und Dringlichkeit, gilt Deutschland hier doch, zusammen mit Österreich, als besonders rück-schrittlich. Dem stehen Länder (z.B. Skandinavien, Südkorea) mit sehr viel anspruchsvollen Ausbildungsstandards in der Frühpädagogik gegenüber. Ihnen ist gemeinsam, dass zwischen unterschiedlichen Hochschulbildungen – einer unserer Fachhochschule äquivalenten und eine auf universitärem Niveau – unterschieden wird. Mit dem höheren Ausbildungs-niveau ist oft ein anderes professionelles Selbstverständnis verbunden. Nicht von ungefähr spricht man, etwa in Südkorea, von Kindergarten-Lehrerinnen, da sie den Grundschullehrerinnen gleich gestellt sind. Das Beispiel ist deshalb von Relevanz weil eine stärkere Verbindung von Kindergarten und Grundschule auch hierzulande diskutiert und teilweise auch realisiert wird und weil genauer zu fragen ist, was hier unter der Berufsbezeichnung „Lehrerin“ verstanden wird.

Die Ausbildung und das Qualifikationsprofil in Deutschland in der Kritik

Die Frage nach einem adäquaten Qualifikationsprofil der Fachkräfte für die Kindertageseinrichtungen in der Fachwelt wird in den letzten Jahrzehnten immer wieder erörtert. Allerdings führen weder die vielfältigen Reformbewegungen in der Erzieherinnenausbildung noch die kritischen Diskussionen, die mangelnde Qualifikation der Kinderpflegerinnen betreffend, zu grundlegenden Veränderungen. (Vgl. Diller/Rauschenbach 2006) „Gesellschaftliche Gering-schätzung des Erzieherinnenberufes, bildungspolitische Veränderungsresistenz und fiskalisch bedingte Interessenslagen bildeten eine wohl unüberwindliche Phalanx (Diller 2010, S. 50)“

Erschwerend stehen den Reformbemühungen bis heute verschiedene konfliktrträgliche Aspekte des Erzieherinnenberufs, die die Ausbildungsdiskussion mit begleiten, gegenüber: (Vgl. Behr/Rauschenbach 2002, S.464)

- Das Spannungsverhältnis zwischen einer bildungsföderalistisch zerklüfteten Ausbildungslandschaft und bundesweite Bestrebungen nach Vereinheitlichung des Bildungsganges.
- Diskrepanzen zwischen formulierten Qualifikationsanforderungen und tatsächlich vermittelten Kompetenzen in der Ausbildung.
- Die Berufskonstruktion als Breitband-Qualifizierung und die gleichzeitige Konzentration der Erzieherinnen auf die Kindertagesbetreuung.
- Die Entstehung als Frauenberuf und die bis heute aktuelle Kontroverse zwischen Mütterlichkeit und Fachlichkeit.

Proportional zu den gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an frühkindliche Bildung ist auch die Kritik, bezogen auf einseitiges und veraltetes Fachwissen und mangelnden Bezug auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse, an der Ausbildung gestiegen. In diesem Zusammenhang werden bereits in den 1990er Jahren Forderungen diskutiert, die Ausbildung von Erzieherinnen auf Hochschulniveau anzuheben. Was dann letztendlich erst durch den Bologna-Prozess, sozusagen strukturell und nicht inhaltlich motiviert, möglich wird. (Vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009) Mit den neuen Studienprofilen soll neben einer Reaktion auf die inhaltliche Kritik an der Fachschulausbildung auch dem europäischen Standard im Sinne einer beruflichen Mobilität entsprochen werden. Allerdings wird nach wie vor der Hauptteil der Fachkräfte im Berufsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit über eine Fachschulische Ausbildung qualifiziert. 70% des pädagogischen Personals in den bundesdeutschen Tageseinrichtungen für Kinder haben eine Qualifizierung als Erzieherin und weitere 12,7% eine berufsfachschulische Ausbildung als Kinderpflegerin.¹⁴

¹⁴ Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2008, Wiesbaden; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (Stand 15.03.2008)

Die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Bildungseinrichtungen erfordert eine entsprechende Handlungskompetenz der Fachkräfte. Sozialpädagogische Handlungskompetenz zeichnet sich durch die reflektierte Verbindung von fachlichem Können und Wissen und einer dadurch erworbenen Reflexionsfähigkeit und Haltung und informell und nonformal erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten aus (Vgl. Treptow 2011). Alltagswissen und Expertenwissen werden in ein teilhabeförderndes Verhältnis gebracht, lebensweltlich erworbene Kompetenzen dort anerkannt, wo die Potentiale der Adressaten entwickelt und gestärkt werden können. Die Dispositionen der Handelnden und damit auch die individuellen Vorstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen geraten mit in den Blick. Im frühpädagogischen Kontext steht der Kompetenzerwerb in einem Zusammenhang mit den auf Grund der eigenen Lebens- und Lerngeschichte erworbenen Deutungsformen kindlichen Verhaltens. Dies verweist auf die Bedeutung einer biographischen Betrachtungsweise von Handlungskompetenz.¹⁵ Der Einfluss biographisch erworbenen Wissens auf das pädagogische Handeln wird insbesondere dann relevant, wenn das Deutungsangebot fachlich-wissenschaftlichen Wissens als nicht ausreichend empfunden wird, sei es weil es selbst nicht in Passung zu situativen Herausforderungen steht, sei es, weil beträchtliche Lücken in der Wissensproduktion selbst seine Aktualisierung unmöglich macht: wo kein wissenschaftliches Wissen erzeugt wird, kann auch die praktische Referenz nicht erwartet werden. Dieses Problem ist nicht den Erzieherinnen, sondern dem jahrzehntelang strukturell vernachlässigten Bereich Frühpädagogischer Forschungs- und Vermittlungsleistungen zuzurechnen. Gleichzeitig spart der spontane Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen Zeit, sich auf komplexe Gestaltungsanforderungen im Alltag einzulassen. Die Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen, sowie biographisch erworbenen Erfahrungen und Gewohnheiten in der Umsetzung beruflichen Handelns, bedarf insbesondere in der Verzahnung von Theorie und Praxis einer systematischen Reflexion. (Vgl. Faas/Treptow 2010).

Pädagogische „Handlungssituationen sind gekennzeichnet durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte und hohen Zeitdruck“ (Keil & Pasternack 2011, S. 25). Die sichere Bewältigung dieser typischen Berufsanforderungen verlangt folgelastige Entscheidungen auch wenn noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt. Dies erfordert theoretisches Wissen, Handlungskompetenz sowie systematisches reflektiertes Erfahrungswissen. Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte zeichnet sich durch eine Balance zwischen diesen Aspekten aus, die immer wieder eigenverantwortlich hergestellt werden muss. Für die Ausbildung stellt sich hier die Aufgabe, durch eine enge

¹⁵ Die biographische Betrachtungsweise von Handlungskompetenz ist für alle pädagogischen Arbeitsfelder relevant, insbesondere wenn im pädagogischen Handeln Lebensphasen betroffen sind, die man selbst bereits durchlaufen hat. Im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung stehen dabei besonders eigene Bildungs- und Erfahrungserfahrungen und daraus folgende spezifische Deutungsformen kindlichen Verhaltens im Fokus.

Theorie-Praxis-Verflechtung, einer gezielten Methodenausbildung sowie der Möglichkeit forschenden Lernens diese Unsicherheitsbewältigung vorzubereiten (Vgl. Pasternack 2011, S.7). Dabei kommt dem Lernort Praxis eine außerordentliche Bedeutung zu, an dem Erfahrungen ermöglicht werden, die regelmäßig und gründlich reflektiert werden müssen, um sie für weitere Lernprozesse nutzbar machen zu können. Diese Ressourcen systematisch und konzeptionell zu erfassen und strategisch einzubinden ist für die Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität entscheidend. (Vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009; Diller 2010)

Auch auf politischer Ebene wurde die Bedeutung des Lernortes Praxis bereits 2001 von der Jugendministerkonferenz (JMK) bekräftigt. Die didaktischen Überlegungen in Richtung einer Lernfeldorientierung waren gesellschaftlichen Veränderungen und den daraus folgenden gestiegenen Erwartungen an das Arbeitsfeld geschuldet. Die JMK fordert in ihrem Beschluss eine gemeinsame Verantwortung und Neubestimmung der Lernorte Schule und Praxis. In Bezug auf eine Weiterentwicklung der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte signalisierte die JMK bereits 2005 eine grundsätzliche Offenheit für den Prozess einer zunehmenden Akademisierung, insbesondere in Bezug auf Leitungskräfte. Dies wird im Beschluss von 2010 einerseits weiter bekräftigt, zugleich wird aber auch die zukünftige Rolle der Fachschule herausgestellt und deutlich gemacht, dass in absehbarer Zeit nicht mit einem Systemwechsel zu rechnen ist.

Eine konzeptionelle und personelle Weiterentwicklung des Lernortes Praxis benötigt zusätzliche Ressourcen, die unter derzeitigen Rahmenbedingungen in der Regel nicht zur Verfügung stehen. (Vgl. Diller 2010, S.58)

1.4 Herausforderungen durch Akademisierung

Die derzeitige Vielfalt der Ausbildungsgänge lässt sich durchaus als fortschrittliche Weiterentwicklung interpretieren, die den gestiegenen Anforderungen im Berufsfeld entsprechen. Allerdings stehen die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten derzeit eher „unvermittelt“ und konkurrierend nebeneinander. (Diller 2010, S.58; Behr/ Rauschenbach 2004)

Der Ausbildungsansatz der Fachschule ist ausdrücklich handlungsorientiert, mit einem hohen Zeitanteil für die Teilhabe an sozialpädagogischer Praxis. Ein Hochschulstudium zielt stärker auf eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine darauf gegründete forschungsinspirierte Handlungsfähigkeit ab. Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Urteilsfähigkeit bedarf einer spezifischen Reflexivität, um Theorie-Praxis-Verhältnisse beobachten, beschreiben und bewerten zu können. Es braucht einerseits eine gewisse Praxiserfahrung, eine Kenntnis des zu beurteilenden Gegenstandes und gleichzeitig eine gewisse Distanz, um Praxis souverän zu reflektieren. (Vgl. Pasternack/Schulze 2010, S.25f) In diesem Zusammenhang ist auch eine Weiterbearbeitung und Präzisierung des Begriffs der Pädagogischen Urteilskraft anzuregen, bei der es auch um eine verstärkte Begriffsarbeit in den di-

versen pädagogischen Ausbildungsgängen gehen sollte. So können PädagogInnen kindliche Bildungsprozesse nur vor dem Hintergrund einer eigenen Vergewisserung des Bildungsbegriffs anspruchsvoll begleiten. Neben Praxisbezug und Forschungserfahrung ist daher auch die Kernarbeit am Begriff wichtiger Baustein von Professionalität.

Ein zentraler Unterschied zwischen fachschulischer und hochschulischer Ausbildung bezieht sich auf die Forschungskompetenz. Fachschuldozenten sind üblicherweise nicht in die Entwicklung und Erforschung eigenständigen Wissens involviert, sondern reproduzieren in der Regel Experten-Wissen anderer Professionen. Ein weiterer grundlegender Unterschied zeigt sich in den durch die jeweilige Ausbildung definierten beruflichen Einsatzorte. Während die Breitbandausbildung an der Fachschule auf eine Berufstätigkeit im gesamten Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe abzielt, werden durch die hochschulischen Studiengänge Interessentinnen angesprochen, die in dem der Kindheit zugeordneten Altersbereich tätig sein wollen. Außerdem werden auch Leitungstätigkeiten anvisiert. (Pasternack/Schulz 2010, S. 25; 28)

Die Anforderungen an eine systematische vorschulische Bildungsförderung und der durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse gestiegene institutionelle Unterstützungsbedarf von Familien werfen zusätzliche Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte im Berufsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit auf. Neben Fachkräften, die in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern und in der Unterstützung der Eltern eingesetzt sind braucht es auch Fachkräfte, die Leitungs-, Steuerungs- und Beratungs- bzw. Unterstützungsaufgaben wahrnehmen. Damit ist grundsätzlich unstrittig, dass im Praxisfeld auch akademisch qualifizierte Fachkräfte benötigt werden, allerdings herrscht noch weitgehend Unklarheit über die strukturellen Konzepte und Rahmenbedingungen einer Teilakademisierung dieses Berufsfeldes. (Vgl. Diller 2010, S.56f) Eine Anhebung der Qualifizierung von Erzieherinnen auf Hochschulniveau wird als Einzelmaßnahme allerdings nicht ausreichen, um die vielfältige Kritik an der fachschulischen Ausbildung zielführend aufzunehmen oder gegebenenfalls zurückzuweisen. Es muss vielmehr um eine Weiterentwicklung des Qualifizierungsprofils von Erzieherinnen bzw. frühpädagogischen Fachkräften gehen. Entscheidend ist es hierbei zu klären, welches Wissen und welche Kompetenzen auf welche Weise angeeignet werden müssen, um auf die spezifischen Kompetenzanforderungen im Beruf vorbereitet zu sein. (Vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009; Rauschenbach 2006)

Als Bezugspunkt von Ausbildungsdebatten müsste, so Beher und Rauschenbach, der Arbeitsmarkt verstärkt ins Blickfeld genommen werden. Die Selbstbezüglichkeit dieser Debatten könne ansonsten dazu führen, dass arbeitsmarktbedingte Veränderungen nicht oder nur unzureichend aufgegriffen und inhaltliche und strukturelle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ausbildungen ausgeblendet würden. (Beher/Rauschenbach 2004, S.1)

Rein quantitativ zeigt die Gegenüberstellung der Absolventinnenzahlen zwischen Fachschule und Hochschule, dass die Fachschulen noch für lange Zeit die vorrangige Ausbildungsstätte für fröhpädagogische Fachkräfte bleiben werden (12 000-15 000 / 1 000-1 500 pro Jahr) (Vgl. v. Behr/Diller/Schelle 2009, S.151). Wie sich allerdings das entstehende Nebeneinander unterschiedlicher Qualifikationsniveaus etablieren wird bleibt noch abzuwarten. Es ist vorstellbar, dass Erzieherinnen sich durch eine akademische „Konkurrenz“ in ihrer Professionalität in Frage gestellt fühlen. Insbesondere durch die beobachtbare Tendenz in fröhpädagogischen Teams, Hierarchien zu verflachen und Gemeinsamkeit, trotz differenter habitueller Positionen durch unterschiedliche Qualifikationsniveaus zu zelebrieren, wie es Cloos (2007) in seiner ethnografischen Studie zeigen konnte, ist zu erwarten, dass eine zukünftige Teilakademisierung der Teams Rivalität steigern wird.

1.5 Aktueller Forschungsstand

Die Frage nach den vorliegenden empirischen Befunden hinsichtlich der Fachlichkeit und Professionalität in der institutionalisierten, verberuflichten Pädagogik der Kindheit lässt sich, so Thole (2008, S.78-284), einfacher mit Blick auf ein neues Verständnis von Professionalität beantworten, welches sich in den letzten Dekaden entwickelt hat. Das zentrale Thema dieses neuen Professionsbegriffes ist die Qualität von Zuständigkeit und nicht mehr die Exklusivität. (S.278) Der von ihm dargestellte Überblick vorliegender Forschungsergebnisse zeigt, dass die empirischen Studien immer noch ein professionelles Fremd- und Selbstbild von Erzieherinnen zeichnen, welches von einem „sozialmütterlichen“ Image, mit Attributen wie, herzlich, geföhlvoll, praktisch geprägt ist. (Vgl. auch: Zern 1980; Rabe-Kleberg 1986) Demgegenüber verweist Dippelhofer-Stiem (2006, S.361) auf ein professionelles Selbstkonzept von Berufseinsteigerinnen, indem Fachlichkeit und Wissen wesentliche Dimensionen sind, wie es beispielsweise in der Studie von Kahle (2000) deutlich wird.

Thole reklamiert, dass insgesamt nur wenige Studien vorliegen, die nach der professionellen Kompetenz, dem Wissen, Können und Handeln der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen fragen. Die psychologisch orientierten Studien beziehen sich, so Thole, in der Regel auf die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern und auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern. (Vgl. als Überblick: Roßbach 2005) Die erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Studien konzentrieren sich auf subjektive Bewertungen von Handlungsmustern sowie konzeptionelle Bezüge der Fachkräfte. (Vgl. auch: Krenz 1993; Gleich 1993; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Fthenakis et al. 1995; Frey 1997; Musiol 1997; Tietze et al. 1998) Die vorliegenden Befunde deuten nach Thole, darauf hin, dass sich das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung insgesamt in einem Prozess hin zu mehr Fachlichkeit befindet, zeigen aber auch, dass eine durchgängige Professionalisierung von den gegebenen Strukturen begrenzt wird. (S.279)

Bisher liegen, so konstatiert Thole, wenige Erkenntnisse über die Wissensbestände und Erwerbsformen von Erzieherinnen vor. Auch die Frage, welche Wissenskombinationen für die Bewältigung der Anforderungen im Berufsalltag förderlich sind, bewertet er als weitgehend unbeantwortet. Die Studien zeigen allerdings, dass wissenschaftliches Wissen im Alltags-handeln von Erzieherinnen kaum eine Rolle spielt und sich Fachschulabsolventinnen insbesondere für die allgemeinen Aufgaben des Berufsalltags gut vorbereitet fühlen (vgl. auch: Andermann et al. 1996; Dippelhofer-Stiem 1999). Außerdem verweisen die Studien auf eine Distanz von Erzieherinnen gegenüber einer Reflexion der eigenen Arbeit, die über das Handeln hinausgeht. Ein direkter Wirkungszusammenhang zwischen zufrieden stellender Berufsvorbereitung und wachsender fachlicher Kompetenz scheint so nicht vorzuliegen, wie Dippelhofer-Stiem/Kahle in ihrer Studie 1995 feststellen konnten. So erleben Erzieherinnen, die ihre Ausbildung positiv beurteilen nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil negativ ausfällt. (Vgl. auch Thole 2008, S. 280) Die Befunde zeigen so Thole außerdem, dass die Auseinandersetzung mit theoretischem, wissenschaftlich generiertem Wissen in der fachschulischen Ausbildung wenig Raum bekommt. (Vgl. auch: Andermann et al. 1996; Dippelhofer-Stiem 1999) Die Vorstellungen von Erzieherinnen bezüglich der im Hinblick auf ihren Tätigkeitsbereich erforderlichen Qualifikationen verstärken diese Ergebnisse zusätzlich. Es werden primär soziale Qualifikationen als relevant erachtet, inhaltliches Wissen kommt erst nachrangig zum Tragen. Fthenakis et al. (1995) stellen, so Thole, fest, dass die Erzieherinnen insgesamt ihrer Ausbildung eher mittelmäßige Noten geben. Die Absolventinnen fühlen sich für Aufgaben, die sich von der Bewältigung alltäglicher Probleme entfernen, wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Eltern, der Umgang mit krisenhaften Situationen mit Kindern u.ä. eher unvorbereitet. Die subjektiven individuellen Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte stellen auch nach der Ausbildung einen wichtigen Bezugsrahmen für die Deutung und Bearbeitung beruflicher Stresssituationen dar. (Vgl. Dippelhofer-Stiem 1999). Es scheint in der Ausbildung nicht zu gelingen, diese erfahrungsbezogenen alltäglichen Deutungen zu verunsichern. Grund dafür kann auch ein fehlendes wissenschaftliches disziplinäres Bezugssystem sein. Jüngere Studien mit biografischen und ethnografischen Zugängen verdichten diese Befunde. (Vgl. Cloos 2001 und 2007) Thole stellt schlussfolgernd fest, dass Erzieherinnen nur bedingt als umfassende Expertinnen für Erziehung, Betreuung und Bildung angesehen werden können. „Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Das Projekt einer über die fachschulische Qualifikation angestoßenen 'Professionalisierung' des ErzieherInnenberufs scheint an Grenzen zu stoßen [...]“ (Thole 2008, S.282)

An weiteren Studien, die sich mit subjektiven, sozialisationsbedingten Beeinflussungen auf die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte beschäftigt haben, sind an dieser Stelle noch die Arbeiten von Netz (2002) und Bastigkeit (2007) zu nennen. Netz, der in seiner Studie Einflussgrößen auf die Konstruktion beruflicher Selbstbilder von Erzieherinnen, die mindestens zehn Jahre in der Kindertagesbetreuung gearbeitet haben, untersucht, kann die Auswirkungen von Zeitströmungen in den beruflichen Orientierungen ausmachen, die das berufliche Handeln wesentlich beeinflussen¹⁶. Er unterscheidet zwischen einer sozialarbeiterischen Orientierung, die sich in kompensatorischer Erziehung zeigt, einer autonomen Orientierung, bei der die Erzieherinnen zur Legitimation ihres subjektiven Theorieverständnisses auf ihre vorberuflichen oder außerberuflichen Sozialisationsmuster zurückgreifen, sowie Erzieherinnen mit pädagogischer Orientierung, die das Ziel haben Kindergartenarbeit systematisch zu planen und zu reflektieren. (Vgl. ebd. 2002, S.260f)

Bastigkeit (2007) kann in ihrer Studie zu Auswirkungen des Bildungshabitus von Erzieherinnen auf ihre berufliche Tätigkeit zeigen, dass zum einen ein großer Teil der von ihr befragten Fachkräfte aus einer tendenziell bildungsdistanzierten Herkunftsfamilie kommt und nur ein sehr kleiner Teil sich selbst als im privaten Bereich bildungsinteressiert beschreibt. Zum anderen kann sie zeigen, dass gerade Fachkräfte mit dem Typus eines eher statischen Bildungskonzeptes, geprägt durch eine geringe Reflexions- und Innovationsbereitschaft, am ehesten im Berufsfeld der Frühpädagogik verbleiben. Während Fachkräfte mit einem Bildungshabitus, welcher zu einer qualifizierten positiven Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse befähigt das Berufsfeld auf Dauer nicht attraktiv genug finden.

Zur strukturellen, programmatischen und curricularen Ebene der Qualifikationsmöglichkeiten, wie sie derzeit für das Berufsfeld der Frühpädagogik angeboten werden, liegen aktuell zwei Expertisen vor. Pasternack & Schulz (2010) geben einen Überblick über die frühpädagogische Ausbildungslandschaft und das Verhältnis von Fachschule zu Hochschule. Dabei prognostizieren die Autoren den Fachschulen zukünftig nach wie vor eine bedeutsame quantitative Rolle in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, wohingegen den Bachelor-Studiengängen entscheidende Qualitätsimpulse für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeit zugeschrieben werden. (Vgl. ebd. S.69f) Anhand einer vergleichenden Studie von Ausbildungsdokumenten¹⁷ gehen Keil & Pasternack (2011) den Fragen nach, welchen

¹⁶ Die sozialarbeiterische und therapeutisch-pädagogische Orientierung wird in Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in den 70er Jahren vom Reifungs- zum Lerntheorem, der Betonung psychologischer Kenntnisse und dem Curriculum Soziales Lernen gebracht; die autonome Orientierung wird in Verbindung mit einem aus dem komplexen Anspruch herrührenden Überlastungssyndrom und einer eher unspezifischen Berufsausbildung sowohl vor als auch nach 1968 gebracht; die pädagogische Orientierung ist bei Erzieherinnen anzutreffen, die primär mit pädagogischer Motivation in den Beruf treten, diesen häufig als Ersatz für den Lehrerberuf gewählt haben.

¹⁷ In die Analyse werden sämtliche derzeit relevante Qualifikationsrahmen und Curricula der verschiedenen Ausbildungsniveaus eingebunden. Dokument abrufbar unter:

Grad an Kompetenzorientierung, inwieweit berufliche Handlungsfelder und inwiefern Themen mit hohem Professionalisierungsgrad in den Qualifikationsrahmen und Curricula abgebildet sind. Interessant ist an dieser Stelle, dass Elemente der Theorie-Praxis-Verflechtung, als Thema mit hohem Professionalisierungsgrad, auf höheren Ausbildungsebenen intensiver vorhanden sind. Außerdem sind Lernziele, die auf Wissenserarbeitung und Ausbildung einer professionellen Haltung gerichtet sind in allen Ausbildungsdokumenten deutlich seltener als diejenigen, die auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb zielen. (Vgl. ebd. S.7f)

Die derzeit noch laufende bundesweite Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)¹⁸ hat in den letzten zwei Jahren mehrere Studien veröffentlicht, die sich mit verschiedenen Fragen zur Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften auseinandersetzen. Im Bereich der Fachschulischen und Berufsfachschulischen Ausbildung wurde eine bundesweite Befragung der SchulleiterInnen und der Lehrkräfte durchgeführt, ergänzt durch eine vertiefende qualitative Studie. (Vgl. DJI 2011; Janssen 2011a + b; Flämig 2011; Deppe 2011) Diese bisher einmalige Initiative einer systematischen Aufarbeitung der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Frühpädagogik in Deutschland ist sicherlich als wichtiger Meilenstein zur weiteren Professionalisierung dieses Feldes zu bewerten.

Der dargestellte Überblick des derzeitigen Forschungsstandes verweist auf vielfältige Fragestellungen zum Wissen, Können und Handeln von frühpädagogischen Fachkräften, die so noch nicht ausreichend beantwortet sind und weiterer Forschungsaktivitäten bedürfen.

2 Untersuchungsdesign und methodische Herangehensweise

Vor diesem Hintergrund untersucht das Teilprojekt die erste und Hauptqualifikationsstufe im Bereich der öffentlichen Elementarpädagogik, die „Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen“. Im folgenden Kapitel wird auf das Design, die Stichproben und Methoden sowie die der Forschung zugrundeliegenden Gütekriterien eingegangen.

2.1 Untersuchungsdesign und Untersuchungsraum

In der Untersuchung werden zwei methodische Zugänge kombiniert: eine quantitative Bestandsaufnahme und eine vertiefende qualitative Analyse, welche im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden erlaubt es, sowohl einen auf umfassender Erhebung basierenden Rahmen des Forschungsgegenstandes zu erstellen, als auch die Sinnkomplexe darin Handelnder zu beschreiben. Die

http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (Zugriff am 05.01.12)

¹⁸ WiFF ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. Gemeinsames Ziel ist es: Transparenz zu schaffen, Qualität zu sichern und anschlussfähige Bildungswege in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte zu fördern. Ergänzend zu den empirischen Untersuchungen wurden auch eine Reihe von Expertisen erstellt. Infos unter: <http://www.weiterbildungsinitiative.de>

quantitative Untersuchung (Analyse statistischer Daten, Fragebogenerhebung) geht zeitlich voraus, hat indessen ergänzenden Charakter¹⁹. Die quantitative Untersuchung liefert Detailinformationen zum Profil der Ausbildungsbeteiligten und deren Bedarfslagen vor Durchführung der qualitativen Untersuchung und schärft somit das Bild der Gruppen, was wiederum eine angemessene Sampleauswahl ermöglicht sowie weitere Denkanstöße liefert.

Die Untersuchung wird mehrperspektivisch angelegt um Aufschluss über die unterschiedlichen „Ausbildungsrealitäten“ vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und Veränderungen zu erhalten (vgl. Abbildung 1).

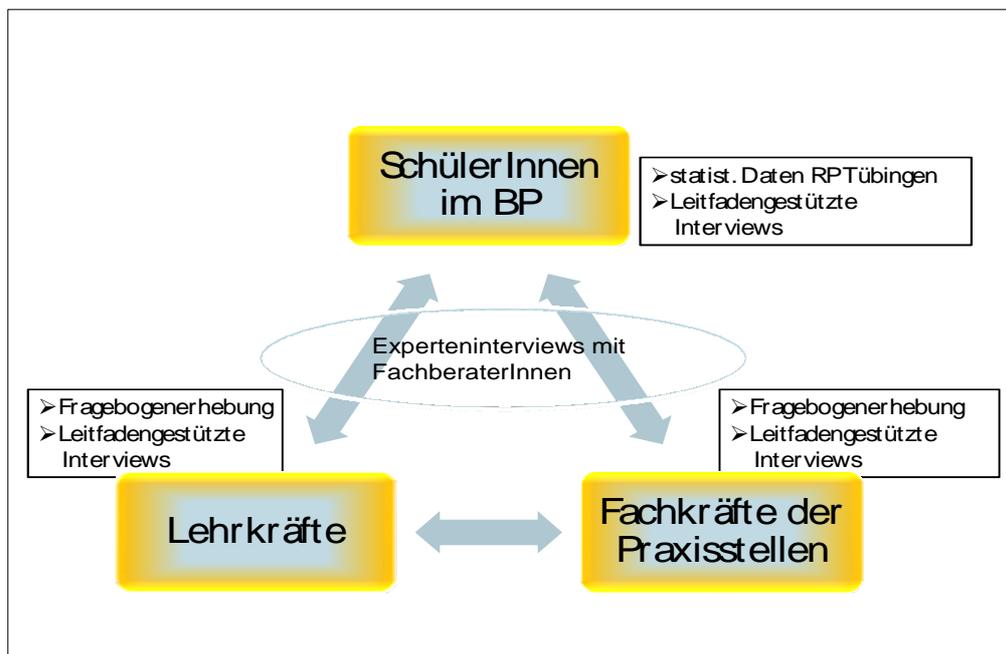


Abb. 1: Forschungsdesign

Als Untersuchungsraum wird der Regierungsbezirk Tübingen festgelegt, welcher in seinen geografischen Strukturen Schulstandorte sowohl in ländlich als auch städtisch geprägten Gebieten aufweist. Zudem bildet sich in diesem Raum die Varietät der Ausbildungsstandorte bezüglich ihrer Trägerschaft und des Angebots an Ausbildungsgängen für angehende Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, wie sie für Baden-Württemberg kennzeichnend ist, ausreichend ab. Angesichts der Vielfalt des Berufs- und Ausbildungsfeldes der Frühpädagogik verspricht eine regionale Besonderheiten in den Blick nehmende, vertiefende Untersuchung Erkenntnisse zu befördern, die für die Weiterentwicklung der Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften generell bedeutsam sein können. Aufgrund des Föderalismus werden die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Ausbildungen auf Länderebene festgelegt. Es ist also zu erwarten, dass die Ergebnisse Gültigkeit haben für ganz Ba-

¹⁹ Nach Hammersley (1996, S. 167f.) handelt es sich somit nicht um eine Triangulation der Ansätze mit dem Ziel die Ergebnisse wechselseitig zu überprüfen sondern um eine Facilitation, wobei ein Ansatz unterstützenden Charakter hat.

den-Württemberg. Des Weiteren ist zu erwarten, dass die Ergebnisse in ihren Kernpunkten zur weiteren Erhellung der fachschulischen Ausbildungssituation bundesweit beitragen können.

2.2 Quantitative Untersuchung

In der quantitativen Teiluntersuchung werden mittels einer Fragebogenerhebung die Einschätzungen über die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen an den Fachschulen sowie an den mit diesen Schulen kooperierenden frühpädagogischen Einrichtungen ermittelt. Dabei werden Lehrerinnen, Schulleitungen bzw. Fachabteilungsleitungen, Einrichtungsleitungen und Praxisanleiterinnen befragt.

2.2.1 Fragebogengestaltung

Der Fragebogen wird in Anlehnung an die von Diekmann (2011) aufgeführten Grundregeln erstellt. Die kurzen Fragen werden in thematische Blöcke aufgeteilt. Sofern Antwortkategorien vorgegeben werden, sind diese erschöpfend und trennscharf. In der Vorbereitungsphase der Untersuchung wird deutlich, dass die Arbeitsbelastung der befragten Gruppen hoch ist. Mit Blick auf den zu erwartenden Rücklauf, ist es daher ein Anliegen die Bearbeitungszeit gering zu halten, was durch Filterfragen und sogenannte Gabeln erreicht wird (vgl. Diekmann 2011, S. 479ff.) Der Fragebogen beinhaltet nur eine offene Fragestellung, in der die Teilnehmerinnen aufgefordert werden die nach ihrer Einschätzung größten zukünftigen Bedarfe für ihre Einrichtung zu formulieren.

Nach Fertigstellen des Fragebogens werden Pretests organisiert, deren Ergebnisse zur Modifikation des Fragebogens genutzt werden. Vor allem werden im Anschluss an die Pretests die Verständlichkeit der Fragen verbessert sowie teilweise einzelne Bündel von Items erweitert.

2.2.2 Stichproben und Rücklauf

Die Fragebogenuntersuchung findet als Vollerhebung aller Fachschulen für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen für Kinderpflege im Regierungsbezirk Tübingen statt. An den dreizehn Schulstandorten werden insgesamt zehn Ausbildungsgänge für angehende Erzieherinnen und Erzieher und sechs für Kinderpflege angeboten. An drei der Standorte werden beide Ausbildungsgänge angeboten. Bei den vier privaten Schulen handelt es sich ausschließlich um Fachschulen für Sozialpädagogik. Sie sind alle in konfessioneller Trägerschaft, drei in katholischer und eine in evangelischer.²⁰

²⁰ Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es im RP Tübingen an zwei Standorten (Tübingen und Ulm) eine private Berufsfachschule für Kinderpflege. Die Schulen werden durch den Internationalen Bund unter dem Dach seiner gemeinnützigen Gesellschaft für interdisziplinäre Studien mbH (GIS) betrieben. Bundesweit gibt es unter dieser Trägerschaft über 80 staatlich anerkannte Schulen im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens. Diese beiden Ausbildungsstandorte konnten auf Grund des bereits

Die Auswahl der Einrichtungen für die Fragebogenuntersuchung erfolgt zunächst über eine Bestandsaufnahme der Kooperationseinrichtungen²¹ der in der Vollerhebung befragten Schulen. Die von den Schulen genannten Einrichtungen werden anhand vorher festgelegter Kategorien analysiert, durch die sich die Vielfältigkeit der Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg, bezogen auf strukturelle Merkmale, abbilden lässt. Als Kategorien werden die Trägerschaft, die Angebotsformen und die Stadt-Land-Verteilung zugrunde gelegt.

Basierend auf die Analyse der genannten Kooperationseinrichtungen wird ein Sample von 150 Einrichtungen ausgewählt, welches sich folgendermaßen darstellt:

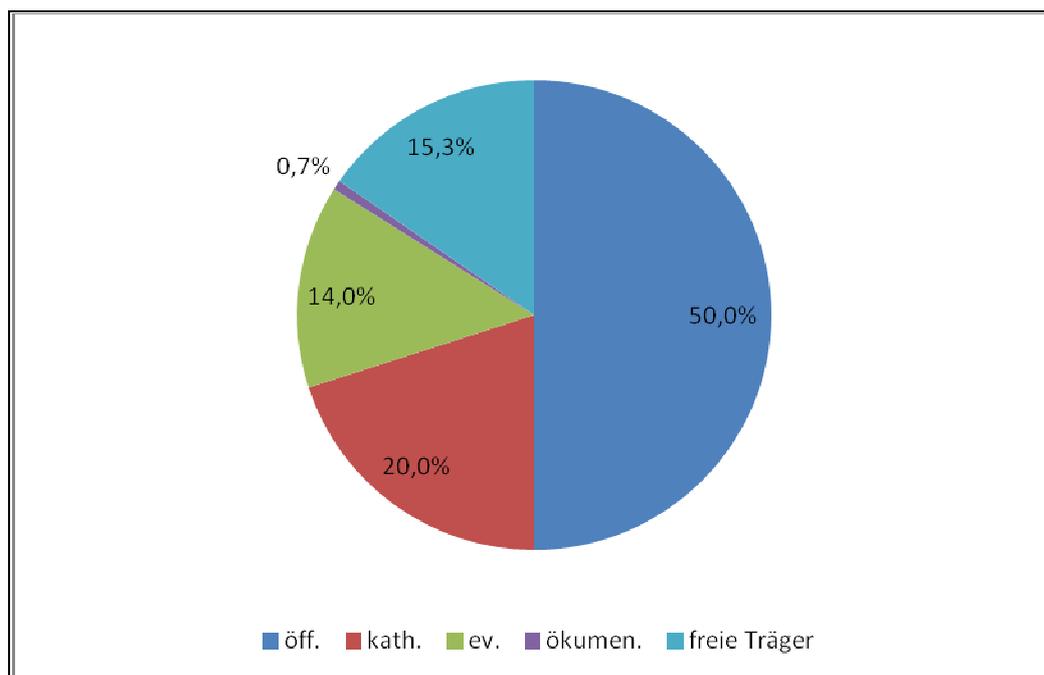


Abb. 2: Trägerstruktur Sample Kooperationseinrichtungen (N=150)

Die ausgewählten Einrichtungen befinden sich je zu 50% in öffentlicher und privater Trägerschaft. Die Angebotsformen setzen sich zusammen aus 70,7% Regelkindergärten, 19,1% verlängerte Öffnungszeiten und/oder Ganztagesbetreuung, 4,1% Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren, 1,4% Fördereinrichtungen und 2% Waldkindergärten. 47% der Einrichtungen befinden sich in städtischen, 53% in ländlichen Gebieten. Die ausgewählte Untersuchungsgruppe bildet die strukturellen Merkmale der Grundgesamtheit der Kooperationseinrichtungen ab und kann damit als repräsentativ für diese eingestuft werden.

Von den 13 angeschriebenen Schulen haben alle mindestens einen ausgefüllten Bogen zurückgesendet. Zur Teilnahme werden ausdrücklich nur die Fachabteilungsleitung, sowie die

fortgeschrittenen Projektstadiums nicht mehr in die Untersuchung einbezogen werden. Beide Schulen haben jeweils eine Klasse im Unter-, sowie eine im Oberkurs, mit durchschnittlich ca. 15 Schülerinnen pro Stufe.

²¹ Alle genannten Kooperationseinrichtungen pflegen mit den genannten Fachschulen und Berufskollegs in den letzten Jahren im Rahmen der Praxisausbildung der Schülerinnen eine intensive und regelmäßige Zusammenarbeit.

Lehrkräfte, die für die Praxisbetreuung der Schülerinnen zuständig sind, aufgefordert. Die Fachabteilungsleiterinnen als auch die Lehrkräfte werden mit demselben Bogen erfasst, wobei innerhalb des Bogens ein spezieller Abschnitt für die Fachabteilungsleitung ausgewiesen wird. Von 13 Fachabteilungsleiterinnen beteiligen sich 10 an der Erhebung. Insgesamt werden 81 ausgefüllte Fragebögen zurückgesendet.

Von den 150 angeschriebenen Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahre haben 65 (43%) die ausgefüllten Fragebögen zurückgesendet, davon 47,7% aus Einrichtungen in öffentlicher und 52,3% in privater Trägerschaft. Die Einrichtungsleitungen werden mit einem gesonderten Bogen erfasst, anhand dessen einrichtungsbezogene Rahmendaten erhoben werden. Laut Angaben der Einrichtungsleitungen arbeiten in diesen Einrichtungen insgesamt 578 Fachkräfte. Es werden ausdrücklich nur Fachkräfte, die in der Praxisanleitung von Praktikantinnen Erfahrung haben, zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung aufgefordert. Der Rücklauf der Fachkräfte mit dieser Profilbeschreibung beträgt 215, davon jeweils 50% aus Einrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft.

2.2.3 Auswertung der quantitativen Daten

Die Fragebögen werden computergestützt mit der Auswertungssoftware SPSS bearbeitet und mittels Häufigkeitsauswertungen der deskriptiven Statistik ausgewertet. Die offenen Fragen werden inhaltsanalytisch anhand einer Kategorienbildung bearbeitet und analysiert.

Die Frage, wie sich das „Schülerschaftsprofil“ an den Fachschulen zusammensetzt, erfolgt über die Auswertung statistischer Daten des statistischen Landesamts Baden-Württemberg. Dabei werden die Parameter Alter, Geschlecht und schulische Vorbildung berücksichtigt. Anhand der Einstiegs- und Absolventenzahlen können die Abbrecherquoten der beiden Ausbildungsgänge ermittelt werden.

2.3 Qualitative Untersuchung

In der qualitativen Befragung werden Einstellungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Akteure im Kontext der fachschulischen Ausbildung erhoben. In der vertiefenden Analyse können diese rekonstruiert und in Bezug auf das Forschungsinteresse und den Forschungsgegenstand analysiert werden.

Dabei werden drei relevante Perspektiven auf die Ausbildung identifiziert und einander gegenübergestellt: die Sicht der Lehrkräfte an den Schulen, der Fachkräfte an den Praxisstellen und die der Auszubildenden selbst.

2.3.1 Auswahl Interviewsample

Die Größe des Interviewsamples war bereits vor Beginn der Forschung festgelegt. Es wird geplant, die relevanten Perspektiven jeweils mit zehn Interviews zu erfassen. Unter Berücksichtigung dessen, dass die Lehrkräfte sowie die Praxisanleiterinnen in der Regel sowohl

Erfahrungen mit Auszubildenden der Kinderpflege als auch mit zukünftigen Erzieherinnen haben, kann davon ausgegangen werden, dass diese häufig Einschätzungen zu beiden Ausbildungsformen geben können. Die Schülerinnen hingegen können in der Regel nur ihre eigene Ausbildungssituation reflektieren. Um die Schülerinnenperspektive nicht unterrepräsentiert zu erfassen, werden die Schülerinnen im Interviewsample mit dreizehn ausgewerteten Interviews etwas stärker gewichtet.

Als Samplingstrategie dient die Vorab-Festlegung, wie Flick sie beschreibt (vgl. 2007, S.155ff.). Dabei kann von einer Vorstellung über die Merkmalsverteilungen der Zielgruppen durch die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung ausgegangen werden. Die Auswahl erfolgt so, dass die Verteilung der Merkmale innerhalb des jeweiligen Samples soweit als möglich die der Grundgesamtheit im Regierungsbezirk repräsentiert.

a) Sample der Lehrerinneninterviews:

Von allen dreizehn an der Fragebogenerhebung beteiligten Schulstandorten werden fünf ausgewählt, die die Angebots- und Trägerstruktur der Fachschulen im Regierungspräsidium Tübingen abbilden. Die Auswahl der Schulen erfolgt so, dass sowohl Lehrkräfte, die nur in der Kinderpflegerinnen- bzw. Erzieherinnenausbildung tätig sind, als auch Lehrkräfte, die in beiden Ausbildungsformen unterrichten, an den Interviews beteiligt sind. Zwei der beteiligten Schulen sind in privater, kirchlicher, die übrigen in öffentlicher Trägerschaft. Insgesamt werden zehn Lehrkräfte interviewt.

Die Auswahl des Interviewsamples erfolgt auf Basis der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung bezüglich möglicher Profile von Lehrkräften an Berufsfach- und Fachschulen. Grundlegende Parameter sind dabei die Variablen Alter, Geschlecht, Ausbildung- bzw. Studienhintergrund und Jahre der Berufstätigkeit, mit dem Ziel die ermittelten möglichen Profile der Lehrkräfte im Sample abzubilden.

Das Sample der zehn Lehrkräfte beinhaltet auch vier Fachabteilungsleiterinnen, die durch ihre übergeordnete Position einen zusätzlichen Informationsgewinn in Bezug auf die Forschungsfrage einbringen können. Unter den Interviewten sind zwei Männer und acht Frauen. Die Lehrkräfte sind zwischen 44 und 60 Jahren alt. Insgesamt vier Lehrkräfte haben vor der akademischen Ausbildung bereits eine Berufsausbildung, zwei als Erzieherin. Vier Lehrkräfte haben das sogenannte „Tübinger Modell“²² studiert.

²² In den achtziger Jahren wurde an der Universität Tübingen eine Zusatzqualifikation (das sogenannte „Tübinger Modell“) etabliert. Den Absolventinnen des Diplomstudienganges wurde damit der Einstieg in das Referendariat und somit eine Lehrtätigkeit an Fachschulen für Sozialpädagogik ermöglicht. Das Modell wird aktuell durch den neu eingerichteten Staatsexamensstudiengang „Sozialpädagogik/Pädagogik und allgemeinbildendes Fach für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ abgelöst.

b) Sample der Praxisanleiterinneninterviews:

Für das Sample der Praxisanleiterinnen werden Einrichtungsteams aus den Kooperations-einrichtungen der für die Interviews ausgewählten Schulen kontaktiert. Grundlegend für die Auswahl der Interviewpartnerinnen ist die Erfahrung in der Anleitung von Praktikantinnen. Als Basis für die Auswahl des Samples dienen auch hier die Ergebnisse der Fragebogenunter-suchung bezüglich möglicher Profile von fröhpädagogischen Fachkräften. Für die Auswahl werden bezogen auf die Personen die Parameter Alter, Geschlecht, Jahre der Berufstätig-keit, Anzahl der bereits betreuten Praktikantinnen und Ausbildungshintergrund sowie die An-gebots- und Betreuungsform der Einrichtung berücksichtigt.

Unter den zehn ausgewählten Praxisanleiterinnen finden sich neun Erzieherinnen, eine aka-demisch ausgebildete Person (Dipl. Sozialpädagogik, Duale Hochschule), sowie eine Ju-gend- und Heimerzieherin. Unter den zehn Praktikerinnen befinden sich vier Einrichtungslei-tungen, die durch ihre Position, ähnlich wie die Fachabteilungsleiterinnen, übergeordnete Kenntnisse und Einblicke einbringen können. Eine der interviewten Praktikerinnen hat die Fachschule für Organisation und Führung²³ absolviert, eine andere ein Kontaktstudium „Frü-he Bildung“²⁴. Die Gruppe besteht aus neun Frauen und einem Mann in einer Altersspanne von 26 bis 56 Jahren und mit Berufserfahrung zwischen 2 und 35 Jahren.

c) Sample der Schülerinneninterviews.

Von den Schülerinnen der fünf am qualitativen Untersuchungsteil beteiligten Schulen, die sich freiwillig zu einem Interview zur Verfügung gestellt haben, werden dreizehn ausgewählt. Die Kontaktaufnahme zu den Schülerinnen erfolgt über eine persönliche Information der Pro-jektmitarbeiterinnen über das Forschungsvorhaben. Dazu können Studientage der Berufs-praktikantinnen an den einzelnen Schulen genutzt werden. Der Zeitpunkt des Interviews wird bewusst auf das Ende des letzten Ausbildungsjahres, dem Berufspraktischen Jahr, gelegt. Damit ist es für die interviewten Schülerinnen möglich, ein Resümee über die gesamte Aus-bildungszeit zu ziehen. Das Sample wird so ausgewählt, dass es das Profil der Schülerschaft so differenziert als möglich abbildet. Als Grundlage für die Auswahl der zu berücksichtigen-ten Parameter dient eine erste Durchsicht der Daten des Statistischen Landesamtes. Als Einflussgrößen werden Alter, Geschlecht, höchster allgemeinbildender Schulabschluss und begonnene bzw. abgeschlossene Erstausbildungen berücksichtigt.

²³ Die Fachschule für Organisation und Führung, kurz FOF, bildet in der Regel berufsbegleitend zum staatlich geprüften Fachwirt oder Fachwirtin für Organisation und Führung aus und qualifiziert Fachkräfte zur Wahrnehmung leitender Aufgaben in sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Einrichtungen.

²⁴ Bei diesem sogenannten „Kontaktstudium“ handelt es sich um ein zertifiziertes Weiterbildungsangebot von Hochschulen, welches wissenschaftlich ausgerichtet ist. In der Regel ist dieses Angebot für Erzieherinnen ausgerichtet, teilweise gibt es dieses Angebot auch für Kinderpflegerinnen. Die Aspekte Inhalte, Struktur, Dauer und Kosten gestalten sich bei diesen Weiterbildungsangeboten sehr unterschiedlich.

Es werden elf angehende Erzieherinnen und zwei künftige Kinderpflegerinnen interviewt. Zwei der interviewten Auszubildenden sind männlich. Unter den Erzieherinnenschülerinnen sind sechs Personen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung ausbildungsbegleitend die Fachhochschulreife erwerben, drei davon sind in einem integrierten Ausbildungsgang, der mit einer beruflichen Doppelqualifikation "Staatlich anerkannte Erzieherin" und „Bachelor of Arts (B.A.) - Frühkindliche Bildung und Erziehung" abschließt. Zwei der Erzieherinnenschülerinnen hatten vor Beginn der Ausbildung das Abitur erworben, sieben einen Mittleren Bildungsabschluss und zwei eine Fachhochschulreife. Die beiden Kinderpflegeschülerinnen haben den Hauptschulabschluss. Von den angehenden Erzieherinnen haben zwei vor dieser Ausbildung bereits eine andere, kaufmännische Ausbildung absolviert. Die zwei Kinderpflegeschülerinnen standen ebenfalls zuvor bereits in anderen Ausbildungsverhältnissen, haben diese aber nicht zum Abschluss gebracht. Sieben Schülerinnen besuchen private Fachschulen, die restlichen öffentliche. Die Altersspanne des Samples, zwischen 20 und 28, ergibt sich aus dem Motiv, mit der Auswahl der Interviewpartnerinnen die möglichen Profile von Schülerinnen dieser Ausbildungsgänge abzubilden. Es können dadurch sowohl Auszubildende erfasst werden, die direkt nach der Mittleren Reife in die Ausbildung eingetreten sind, als auch solche, die mit einem höheren allgemeinen Bildungsabschluss oder bereits mit einer anderen Berufsausbildung eingestiegen sind.

2.3.2 Interviewform und Aufzeichnungsmethoden

Den Interviews ging eine intensive Auseinandersetzung mit Fachdiskursen zum Feld, der dazugehörigen Theorien und thematischen Studien voraus. Auf der Grundlage eines hohen Vorverständnisses des Untersuchungsgegenstands können bestimmte Themenkomplexe als relevant identifiziert werden, daher wird als Interviewform das Leitfadenterview gewählt, eine vorstrukturierte Form der Befragung. Während der Genese der Interviewleitfäden wird eine übergeordnete Untersuchungsebene entwickelt, die sich mit dem Wissen und den Einschätzungen von Experten für den Bereich der Kindertageseinrichtungen auseinandersetzt. Dazu werden zwei explorative Experteninterviews geführt, mit dem Zweck der zunehmenden thematischen Strukturierung des Forschungsgebietes und der Schärfung des Problembewusstseins. (vgl. Bogner/Menz 2009, S. 64) Die aus den beiden Interviews gewonnenen Erkenntnisse bilden eine wesentliche Grundlage für die Erstellung des Leitfadens.

Bei der Leitfadenerstellung wird methodeninterne Triangulation (vgl. Flick 2011, S. 27ff) insoweit angewandt, als dass in jeden Leitfaden bewusst eine Frage aufgenommen wird, die Narration im Sinne einer Situationserzählung anregen soll. Davon verspricht man sich eine Erweiterung und Ergänzung der Erkenntnismöglichkeiten, und möchte die Offenheit des Interviewcharakters ausdehnen.

Die Leitfäden der Interviews mit den Schülerinnen, Praxisanleiterinnen, und Lehrerinnen werden thematisch aufeinander abgestimmt. Damit wird die Gegenüberstellung der drei Perspektiven auf spezifische Themen, die Ausbildung betreffend, ermöglicht. Konträre sowie komplementäre Erlebnisse, Wahrnehmungen und Einschätzungen hinsichtlich desselben Gegenstandes können so herausgearbeitet werden.

Alle drei Interviewleitfäden werden von jeweils mindestens zwei Forscherinnen mit je zwei, ihnen persönlich nicht vorab bekannten, Interviewpartnerinnen getestet. Das heißt es werden insgesamt sechs Pretests durchgeführt. Durch den bereits bestehenden Feldzugang können Personen für diese Interviews gewonnen werden, die über ihr berufliches Profil den zu untersuchenden Gruppen angehören, was dezidierte Rückschlüsse auf die eigentliche Interviewsituation möglich macht. Im Anschluss an die Pretests diskutieren die Forscherinnen ihre Erfahrungen mit dem Leitfaden. Präzisierungen von Fragen werden an den Stellen vorgenommen, an denen die Befragten Unklarheiten signalisieren. Durch die Probeinterviews kann die Souveränität der Forscherinnen im Umgang mit dem Leitfaden gesteigert werden. Zudem wird die Sensitivität für Befragung der einzelnen Gruppen hinsichtlich Sprache, Habitus etc. intensiviert.

Die Interviews werden digital aufgezeichnet, vollständig wörtlich transkribiert und anonymisiert. Um mögliche Fehlinterpretationen durch Übertragungsfehler zu vermeiden, werden diese anschließend von den Interviewerinnen selbst korrekturgelesen. Nicht genau zu verstehende Textstellen werden markiert. Direkt im Anschluss an jedes Interview wird von den Forscherinnen ein Gesprächsprotokoll angefertigt mit dem Ziel sich in der Analyse nicht auf die Transkription zu beschränken sondern die Interviewsituation „zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis“ (Flick 1995, S. 15) zu machen. Die Protokolle dienen zusammen mit den Transkriptionen auch der Validierung der Interviewsituation. Es wird überprüft ob es ein sogenanntes Arbeitsbündnis zwischen den Interviewten und den Interviewerinnen gibt. Steinke bezeichnet eine intensive konstruktive Zusammenarbeit der Beteiligten in der Forschungssituation als ein Arbeitsbündnis, wodurch eine höhere Qualität der erhobenen Daten erreicht werden kann. (vgl. Steinke 2007, Steinke 2007a).

2.3.3 Analyse

Für das Datenmanagement und die Analyse wird MAXQDA eine sogenannte QDA-Software (Qualitative Data Analysis - Software) eingesetzt.²⁵

Die Auswertung des Materials erfolgt in Anlehnung an das Konzept des thematischen Kodierens (vgl. Hopf u.a. 1995, Hopf 1996), welches sich besonders für strukturierte Formen qualitativer Forschung eignet (vgl. Kuckartz 2010, S. 91). Die Bildung von Auswertungskategorien beginnt bereits in der Erhebungsphase und nicht wie bei offeneren Herangehensweisen erst mit der Auswertungsphase. Sie orientiert sich eng an der Fragestellung, am Stand der Forschung, im Rahmen dieser Untersuchung auch an den explorativen Experteninterviews und somit an den Leitfragen.

Alle Kategorien (Codes) werden nach diskursiver Überprüfung ihrer Anwendbarkeit in einem Auswertungsleitfaden zusammengestellt, mit dem das Material kodiert wird.²⁶ Jedes einzelne Interview wird von den Forscherinnen graduell auf Textstellen untersucht die Informationen zu den Kategorien enthalten.

Angewandt wird hier das konsensuelle Kodieren (vgl. Hopf u.a. 1995; Schmidt 2010), d.h. mindestens zwei Forscherinnen vercoden das Material unabhängig voneinander und vergleichen im Anschluss ihre Zuordnungen. Bei Diskrepanzen wird versucht, durch intensive Diskussionen zu einer gemeinsamen Einschätzung zu kommen. Wenn nötig wird die Trennschärfe der Codes verbessert, die Ein- und Ausschlusskriterien für den Code bearbeitet oder die Kategorien ausdifferenziert oder angepasst. Somit unterstützt das konsensuelle Kodieren den sensiblen Umgang mit dem Material und gewährleistet eine kritische Auseinandersetzung mit den generierten Kategorien ohne grundsätzlich Anspruch auf eine Erhöhung der Reliabilität erheben zu wollen. (vgl. Schmidt 2010, S. 480)

Im Anschluss an diesen Analyseschritt wird eine zweite Schleife eingezogen, in der den Grobcodes Untercode zugeordnet werden. Diese Kategorienbildung erfolgt induktiv, d.h. aus dem Material heraus. Code für Code erfolgt eine Gesamtschau der zugeordneten Textstellen, aus denen Unterthemen, Ausprägungen und Aspekte identifiziert werden, welche die Basis für die Definierung der Untercode bilden. Daraufhin erfolgt die Feincodierung des Materials.

²⁵ Wichtigster Vorteil ist dabei das gleichzeitige Verwalten der Interviews mit der Möglichkeit des schnellen Zugriffs auf die einzelnen Texte, Kategoriendefinition und Erstellen eines Kategoriensystems, schnelles und übersichtliches Zuordnen von Kategorien zu ausgewählten Interviewabschnitten, Zusammenstellen aller Interviewsegmente die zu einer Kategorie codiert werden sowie die visuelle Darstellung von Kategorienzuordnungen. (vgl. Kuckartz 2010, S. 12)

²⁶ Schmidt (2010) definiert Kodieren als „Einschätzung und Klassifizierung einzelner Fälle unter Verwendung eines Auswertungsleitfadens“ (S. 477) Unter Kodieren soll hier im Unterschied zum „Coding“ in der Grounded Theory die Zuordnung einzelner Textsegmente zu den Auswertungskategorien verstanden werden (vgl. Schmidt 2010, S. 478)

Auf der Grundlage der codierten Textstellen wird pro Code eine generalisierende Analyse (vgl. Lamnek 2005, S. 404) durchgeführt, die auf erstellten Fallübersichten gründet. Diese Analyse wird für die drei Interviewgruppen zunächst separat durchgeführt und auf dieser Grundlage in einem zweiten Schritt eine Gesamtschau der drei Perspektiven erstellt. Um Fehlinterpretationen durch die zunehmende Materialreduktion zu vermeiden werden immer wieder Kontrollphasen (vgl. ebd. S. 404) eingezogen, bei denen die vollständigen Interviewtranskriptionen und –kontexte herangezogen werden.

2.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Im Folgenden sollen in Kürze die Gütekriterien qualitativer Forschung²⁷ beschrieben werden an denen die Forscherinnen sich orientieren.

Zur Herstellung von Transparenz werden alle Erhebungs- und Auswertungsprozesse genau dokumentiert, wie in Kapitel 2 dargelegt.

Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird durch vollständige und gründliche Dokumentation von Erhebungsmethoden und Daten gewährleistet. Zudem erfolgt sowohl während der Analysephase als auch in der Ergebnisdarstellung eine saubere Unterscheidung der Datenquellen, d.h. wörtliche oder sinngemäße Äußerungen der Interviewpartner, Beobachtungen der Forscherinnen, Hypothesen und Interpretationen. (vgl. Steinke 2007a)

Zur Herstellung von Validität werden quantitative und qualitative Zugänge verbunden, sowie eine methodeninterne Triangulation (siehe Kapitel 2.5.2) und Untersucher-Triangulation angewendet. Zudem wird dem Validitätskonzept in der qualitativen Forschung durch konsequente kommunikative Validierung in Form des konsensuellen Kodierens (vgl. 2.5.5) sowie durch die Diskussion von Interpretationen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Tübinger Forschungsteams Rechnung getragen.

Die Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit erfolgt sowohl bei der Erstellung des Forschungsdesigns, also bei der Methodenwahl (vgl. Kapitel 2.1 und 2.5.2), als auch bei den Samplingstrategien (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.5.1) und den Auswertungsmethoden der qualitativen Untersuchung (vgl. Kapitel 2.5.5).

In der Analysephase wird hinsichtlich der Formulierung von Hypothesen, Interpretationen und Thesen immer wieder darauf geachtet, dass es dafür genügend Textbelege gibt um die empirische Verankerung sicher zu stellen. Grundlage hierfür sind die Arbeitspapiere die im Zuge der generalisierenden Analyse angefertigt worden waren. (vgl. Steinke 2007a)

²⁷ Das Thema Gütekriterien in der qualitativen Forschung ist relativ jung. Einen guten Überblick über die Diskurse und Ansätze findet man bei Flick (2007) und Steinke (2007a). Fröhlich-Gildhoff u.a. (2008) entwickelten relevante Qualitätskriterien für die Forschung in der Frühpädagogik.

Großen Wert wird während des gesamten Forschungsprozesses auf eine kritische Reflexion der subjektiven Deutungsleistungen durch die Forscherinnen gelegt. Sowohl der Feldeinstieg als auch der weitere Forschungsprozess werden immer wieder im Team reflektiert. Zur Vorbereitung der Interviews wird zum Teil mehrfach der persönliche bzw. telefonische Kontakt zu den Interviewten gesucht, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Interviewsituationen werden von den Forscherinnen validiert. Sofern die Interviewten ihr Einverständnis dazu geben, sind Praktikantinnen während der Gespräche anwesend, die den Arbeitsauftrag erhalten die Interviewsituation zu beobachten. (vgl. Steinke 2007a)

Die Ethischen Prinzipien der qualitativen Forschung werden gewahrt. Die Teilnahme an den Interviews basiert auf dem Prinzip der informierten Einwilligung, der Interviewort wird von den Befragten frei gewählt. Anonymität und Vertraulichkeit sowie die Nicht-Schädigung aller mittelbar und unmittelbar beteiligten Personen wird gewährleistet. (vgl. Hopf. 2007)

3 Ergebnisse

3.1 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf den quantitativen Untersuchungsteil der Studie. Mittels einer Fragebogenerhebung werden Ausbildungs- und Qualifikationsprofile, Geschlechterverteilung, Altersstruktur, Anteil der Lehr-/Fachkräfte mit Migrationshintergrund und wichtige Bedarfe an den Fachschulen sowie den dazugehörigen Kooperationseinrichtungen ermittelt.

3.1.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Kooperationseinrichtungen

Die soziostrukturellen Daten verdeutlichen die eher ländliche Prägung unseres Untersuchungsraumes: Ca. 2/3 der Einrichtungen befindet sich im kleinstädtischen oder dörflichen Raum. 95,4% der Einrichtungen arbeiten nach dem Prinzip der festen Gruppen, 4,6% nach dem Konzept der offenen Gruppen. 41,3% der Leitungen geben an, viele Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Einrichtung zu betreuen. Bei 52,4% sind es eher wenige und bei 6,3% gar keine. Die Angaben in absoluten Zahlen dazu variieren bei „vielen“ Kindern zwischen 10 und 65 und bei „eher wenigen“ zwischen 1 und 30.

a) Ausbildungs- und Qualifikationsprofile der Teams

Der Anteil der Erzieherinnen in den Teams liegt etwas über dem Bundesdurchschnitt, der Anteil der akademisch gebildeten Fachkräfte etwas darunter.²⁸ Die Größe der Teams variiert zwischen 2 und 25 Fachkräften, wobei ungefähr die Hälfte der Teams (50,2%) aus 4 bis 7 Fachkräften bestehen. In 7 Teams arbeiten ein oder zwei männliche Fachkräfte²⁹.

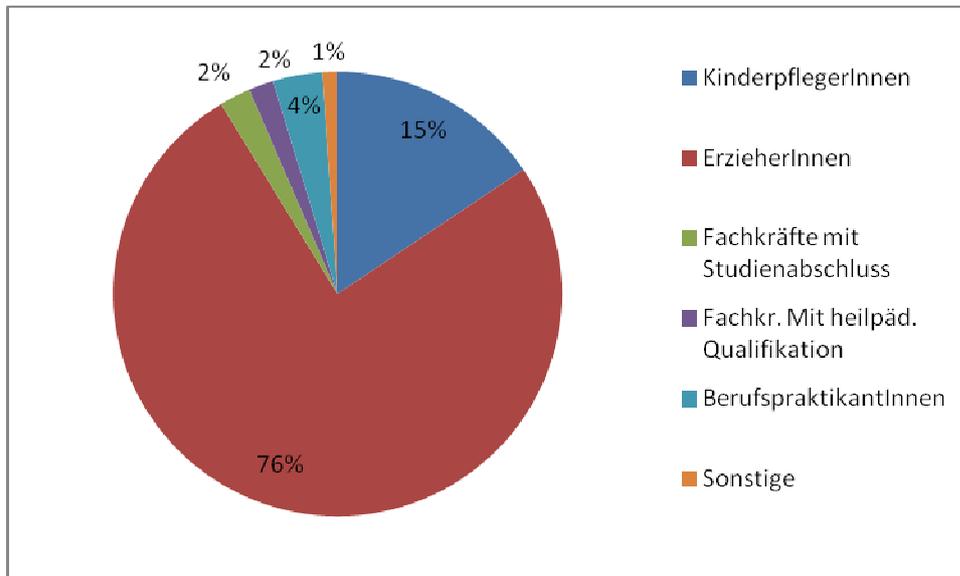


Abb. 3: Qualifikation päd. Fachkräfte

Der größte Anteil der Fachkräfte ist als Erzieherin qualifiziert (75,7%). Den zweitgrößten Anteil bilden die Kinderpflegerinnen mit 15,4%, wobei in ca. 1/3 der Einrichtungen gar keine Kinderpflegerinnen arbeiten. Ergänzend zu den Fachkräfteteams arbeiten in 16 Einrichtungen (25%) zusätzliche Mitarbeiterinnen, davon ca. 50% als stundenweise Zusatzkräfte mit speziellen Qualifikationen und ca. 50% unausgebildete Kräfte, wie Praktikantinnen, Zivildienstleistende und Personen, die ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) absolvieren. Von den unausgebildeten Kräften werden 31% explizit als männlich ausgewiesen. Damit erhöht sich insgesamt der Anteil an männlichen Mitarbeitern in den Einrichtungen von 1,56% auf 2,2%.³⁰ In fast 70% der Teams arbeiten keine Fachkräfte mit Migrationshintergrund. In etwa 30% arbeiten zwischen 1 bis 3 Fachkräfte mit Migrationshintergrund, was als „eher wenige“ eingestuft wird.

²⁸ Vgl. Bericht DJI 2009/09: „Was kommt nach dem Streik? Lage der Erzieherinnen weiter in der Diskussion: Pädagogisch tätige Personen in Kindertageseinrichtungen nach Berufsabschluss in Deutschland: 2008: 71,4% Erzieherinnen; 12,7% Kinderpflegerinnen; 4,2% akademisch Ausgebildete; 11,7% Sonstige

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=954&Jump1=LINKS&Jump2=15> (04.05.11)

²⁹ D.h.: In Bezug auf den Rücklauf der Erhebung (Vgl. Kap. 2.2.2) arbeiten in ca. 90% der Einrichtungen keine männlichen Fachkräfte.

³⁰ Bundesweit liegt der Anteil männlicher Mitarbeiter im pädagogischen Bereich der Kindertagesstätten derzeit bei 3%. (Vgl. Studie „Männl. Fachkräfte in Kita´s“, 2010, S.15, URL: http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Maennliche-Fachkraefte-in-Kitas_01.pdf (Zugriff am 25.05.2011))

b) Ausbildungssituation in den Einrichtungen

In den meisten Einrichtungen werden im Durchschnitt 2-4 Praktikantinnen pro Jahr betreut. Im Schuljahr 2009/10 absolvierten in ca. 60% der Einrichtungen insgesamt 45 Berufspraktikantinnen ihr letztes Ausbildungsjahr. Ca. 85% der Einrichtungen pflegt regelmäßige Kooperationsbeziehungen mit einer oder zwei Fach- bzw. Berufsfachschulen.

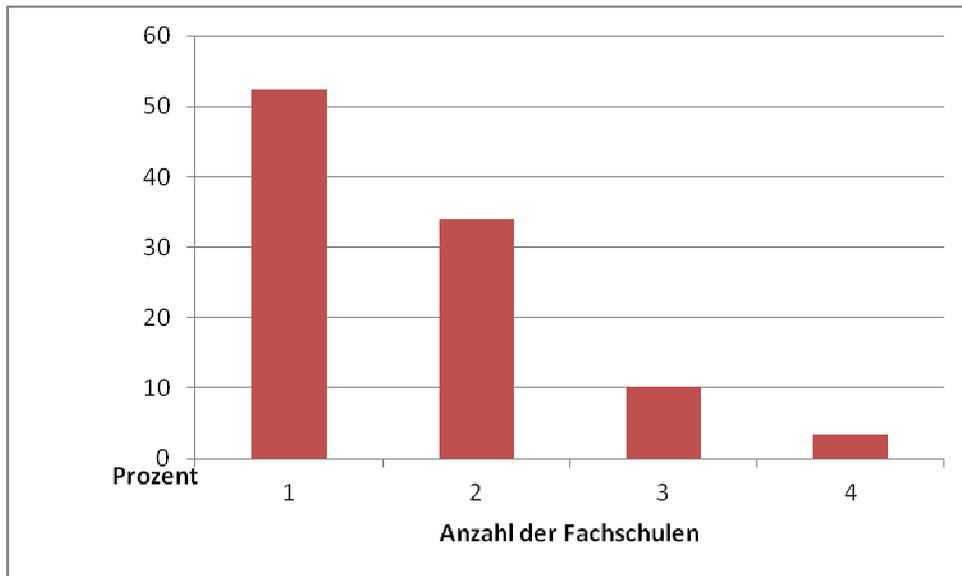


Abb. 4: Regelmäßige Kooperation mit Fachschulen

Die Qualifikationsprofile der Praxisanleiterinnen (N=215) stellen sich folgendermaßen dar: Bezüglich der Geschlechterverteilung und Nationalität zeigt sich ein sehr homogenes Bild. 97,7% dieser Fachkräfte sind Frauen, 0,9% sind Männer (2), 1,4% machen dazu keine Angaben. Der Großteil dieser Fachkräfte gibt als Nationalität deutsch an, wobei ca. 10% in Bezug auf ihre Eltern einen Migrationshintergrund angeben. Das Durchschnittsalter der Praxisanleiterinnen liegt bei 35,3 Jahren. Der Median liegt unter dem arithmetischen Mittel bei 33,5 Jahren, was auf höhere Besetzungszahlen der jüngeren Jahrgänge hinweist. Dementsprechend ist der größte Teil dieser Fachkräfte zwischen 20 und 29 Jahre alt (38,4%). 56,9% der Praxisanleiterinnen geben als höchsten Schulabschluss die Mittlere Reife an, 19% haben die Fachschulreife, 17,5% die Fachhochschulreife erworben, davon 10,9% im Rahmen der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin. 4,8% haben Abitur und 1,9% den Hauptschulabschluss.

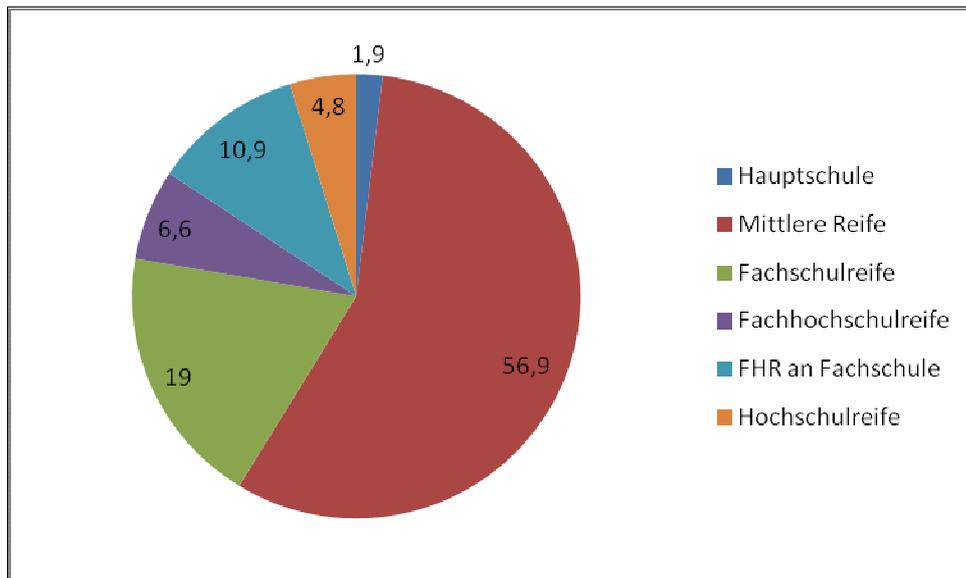


Abb. 5: Allg. Schulabschluss Praxisanleiterinnen

Fast 80% dieser Fachkräfte haben ihre Berufsqualifikation in Baden-Württemberg erworben. 41,2% geben an, zusätzlich zur Ausbildung zertifizierte Qualifikationen erworben zu haben. Thematisch liegen die Weiterqualifizierungen in verschiedenen pädagogischen Schwerpunktgebieten, wie z.B. Montessori, Waldpädagogik, Erlebnispädagogik und im Bereich von Beratung, Leitung oder Management. Die Häufigkeiten sind relativ gleichmäßig verteilt, es zeichnen sich keine Schwerpunkte ab. Die Praxisanleiterinnen arbeiten im Schnitt bereits seit 8,1 Jahren als Gruppenleiterinnen. Es zeigt sich eine hohe Kontinuität den Arbeitsort betreffend: die Angaben zur Berufserfahrung im Allgemeinen und zur Tätigkeit in der aktuellen Einrichtung sind fast deckungsgleich. 17,2% der Gruppenleiterinnen haben auch Erfahrung als Einrichtungsleitung.

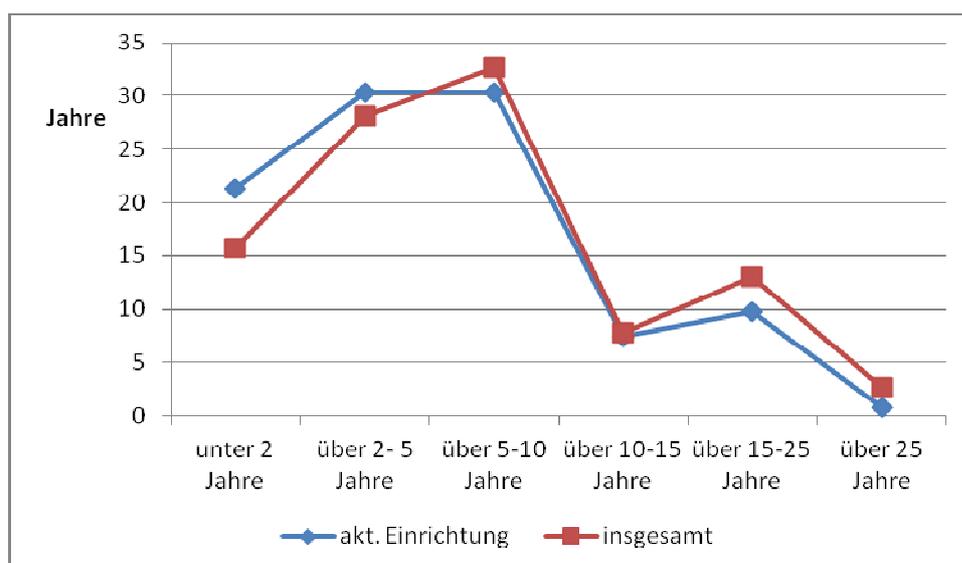


Abb. 6: Berufserfahrung als Gruppenleitung

c) Bedarfsäußerungen der Einrichtungsleitungen und Praxisanleiterinnen

Von 65 Leitungskräften, die sich an der Fragebogenaktion beteiligen, äußern sich 61 zu der Frage nach den wichtigsten zukünftigen Bedarfen für die Einrichtung. Die 61 Leitungskräfte formulieren insgesamt 142 Bedarfe. Von den 215 Fachkräften die sich an der Fragebogenaktion beteiligen, äußern sich 165 zu der Frage nach den wichtigsten zukünftigen Bedarfen ihrer Einrichtung. Die 165 Fachkräfte formulieren insgesamt 303 Bedarfe. Den größten Stellenwert nehmen eindeutig die Bedarfsforderungen in der Kategorie *strukturelle Bedarfe/Rahmenbedingungen* ein. Darunter steht die Forderung nach einem besseren *Personalschlüssel*, sowohl von Seiten der Einrichtungsleitungen als auch der Praxisanleiterinnen an oberster Stelle. Neben dem deutlichen quantitativen Bedarf werden auch notwendige Bedarfe hinsichtlich der *Qualifikation des Personals* genannt (Personal mit Praxiswissen, Zusatzqualifikationen etc.). Außerdem werden Bedarfe in Bezug auf Räumlichkeiten, Sachmittel, Verfügungszeiten und Leitungsfreistellungszeiten thematisiert. Eine weitere große Bedarfslage wird für den Bereich der *Angebots- und Betreuungsformen* formuliert. Am Häufigsten wird dabei der Ausbau der Betreuung von unter 3-jährigen genannt. Aber auch Bedarfe bezüglich Flexibilisierung von Öffnungszeiten, Hortbetreuung, Bildungshaus und Familienzentrum werden thematisiert. Weitere Themen sind regelmäßige *Supervision* zur Unterstützung der Leitungskräfte sowie die *Einbindung anderer Berufsgruppen* (z.B. therapeutische Fachkräfte, Hauswirtschaftskräfte oder Kolleginnen mit Zusatzqualifikationen) zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit. Aber auch im Bereich *Fortbildungen/Weiterbildungen* werden Bedarfe konstatiert. Es werden mehr Möglichkeiten gefordert, an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen zu können. Inhaltlich scheint auch hier der Bereich der Betreuung der unter 3-jährigen bei den Fachkräften besonders im Fokus zu stehen; dieser wird als einziger mehrfach explizit genannt.

Interessant ist, dass auf die Frage nach den wichtigsten zukünftigen Bedarfen das Thema der Ausbildungssituation in den Praxiseinrichtungen so gut wie gar nicht angesprochen wird. Außerdem ist auffallend, dass trotz der Dominanz weiblicher Fachkräfte im Berufsfeld der Bedarf an männlichen Fachkräften in diesem Zusammenhang kaum thematisiert wird.

3.1.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung aus den Fach- und Berufsfachschulen:

a) Zusammensetzung der Kollegien

Die Kollegien an den Fach- und Berufsfachschulen zeigen sich als relativ homogene Gruppe. Sie bestehen zum großen Teil aus Frauen ohne Migrationshintergrund. Laut 60% der beteiligten Fachabteilungsleiterinnen sind in ihren Kollegien keine Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. 30% geben an, mit eher wenigen Lehrkräften mit Migrationshintergrund zusammen-

zuarbeiten³¹. Die verbleibenden 10% können dazu keine Angabe machen. In der Größe der Kollegien zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Schulen. Während das größte Kollegium an einer privaten Schule 27 Lehrkräfte umfasst, finden sich an öffentlichen Schulen Kollegien mit bis zu 70 Lehrkräften. Dies hat auch Konsequenzen für die Gestaltung von Zusammenarbeit und Vernetzungen.

b) Profile der Lehrkräfte und Fachabteilungsleiterinnen³²

Auch bei den Lehrkräften (N=81) haben wir es zu 81,5% mit Frauen zu tun³³. Die Frage nach der Nationalität wird von 22,2% der Befragten nicht beantwortet, die restlichen 77,8% geben an deutsch zu sein. Im Durchschnitt sind die Lehrkräfte 49,6 Jahre alt. In der Altersstruktur zeigt sich eine Verdichtung in den älteren Jahrgängen. Über die Hälfte der Lehrkräfte (53,1%) ist zwischen 50 und 63 Jahre alt. Im Vergleich zwischen öffentlichen und privaten Schulen zeigt sich, dass die Lehrkräfte an privaten Schulen durchschnittlich ca. 7 Jahre jünger sind. Die größte Altersgruppe an öffentlichen Schulen (50 bis 63-jährige) macht an den privaten Schulen nur 22,7% aus. Die größte Altersgruppe an privaten Schulen bilden mit 50% die 40 bis 49-jährigen.

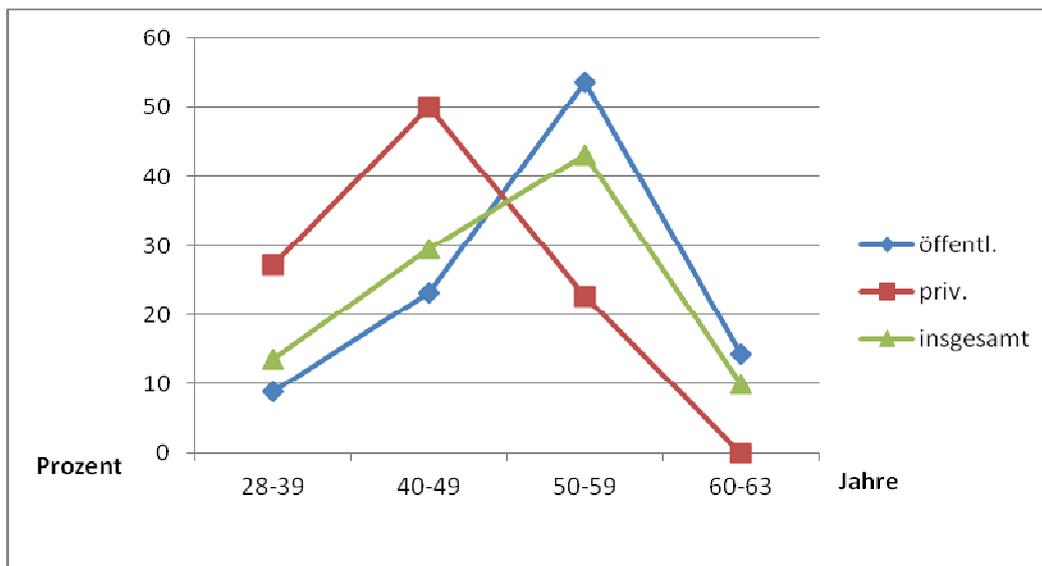


Abb. 7: Altersstruktur Lehrkräfte

34,6% der Lehrkräfte geben als höchsten Schulabschluss die Fachhochschulreife an, davon haben mehr als die Hälfte (57,1%) diese über den zweiten Bildungsweg erworben. Die

³¹ In absoluten Zahlen sind dies in einem Fall eine Lehrkraft und in zwei Fällen zwei Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

³² Es wurden alle Lehrkräfte, welche in der Begleitung der Praxisphasen tätig sind zur Teilnahme an der Befragung aufgefordert. Im Folgenden beinhaltet der Begriff Lehrkräfte auch die Lehrkräfte mit Fachabteilungsleitungsfunktion. Beteiligt waren 81 Lehrkräfte, davon 10 Fachabteilungsleiterinnen

³³ Im Vergleich dazu ist der Frauenanteil der Lehrkräfte an öffentlichen beruflichen Schulen 2008/2009 erstmals über die 40% Marke gestiegen. Das vom Landesamt erfasste Durchschnittsalter der Lehrkräfte an Beruflichen Schulen liegt bei 48,2 und der Median bei 49 Jahren. Dies entspricht in etwa dem von uns erfassten Altersdurchschnitt. (vgl. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 8/2009)

Hochschulreife wird von 65,5% angegeben, die größtenteils (von 79,2%) direkt erworben wurde. Die meisten Lehrkräfte haben sich über ein universitäres oder fachhochschulisches Sozialpädagogik/Pädagogikstudium qualifiziert (88%). Ca. 1/5 nennt als Qualifikationsweg das „Tübinger Modell“. Ein Referendariat haben ca. 1/3 Drittel der befragten Lehrkräfte absolviert.

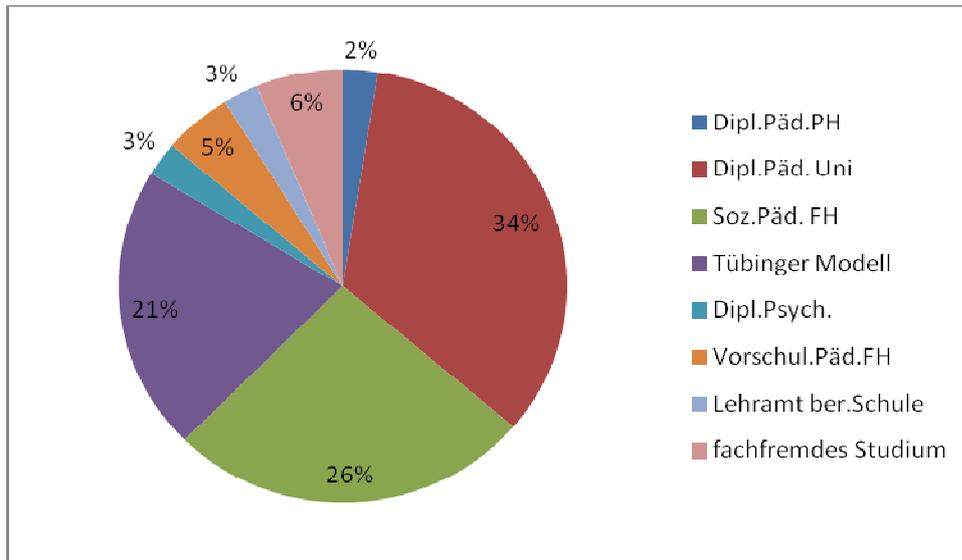


Abb. 8: Qualifikation Lehrkräfte

Der Großteil der Lehrkräfte (70,4%) hat nach eigenen Angaben ausschließlich in Baden-Württemberg studiert. Ca. die Hälfte der Lehrkräfte (49,4%) gibt an, zusätzlich zum Studium zertifizierte Qualifikationen erworben zu haben. Thematisch macht dabei der Bereich der Beratung den größten Teil aus (32,5%). Außerdem werden die Bereiche Musik/Bewegung und spezielle pädagogische Ansätze mit jeweils 17,5% und das Thema Leitung/Management mit 15% genannt. Ein großer Teil der Lehrkräfte (60%) hat bereits vor Beginn des Studiums eine Berufsausbildung abgeschlossen. Diejenigen, die Angaben zur Art der Ausbildung machen, haben zu 78% die Ausbildung im pädagogischen Bereich gemacht³⁴. 82,4% derer, die angeben eine Berufsausbildung gemacht zu haben, waren darin berufstätig. 65,7% derer, die sich zur Dauer der Berufstätigkeit im Ausbildungsberuf äußern, übten diesen zwischen 1 bis 4 Jahren aus. Ein großer Teil der befragten Lehrkräfte hat vor der Lehrtätigkeit bereits Praxiserfahrungen in Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahre erworben; allerdings fast die Hälfte (49,2%) in der Position einer Ergänzungskraft (Praktikum o.ä.). 30,8% können Erfahrungen als Gruppenleitung, 16,9% als Einrichtungsleitung, und 3,1% als Fachberatung vorweisen. Hier zeigen sich interessante Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen. An öffentlichen Schulen geben 84,5% der Lehrkräfte an Praxiserfahrung zu haben,

³⁴ Dabei handelt es sich hauptsächlich um Personen, die die Ausbildung zur Erzieherin gemacht haben und um verwandte Bereiche wie Heilerziehungspflege bzw. -hilfe und Jugend – und Heimerziehung etc.

an privaten Schulen hingegen sind es 68,2%. Allerdings zeigt sich, dass Lehrerinnen an privaten Schulen ihre Praxiserfahrung tendenziell in höheren Positionen erworben haben.

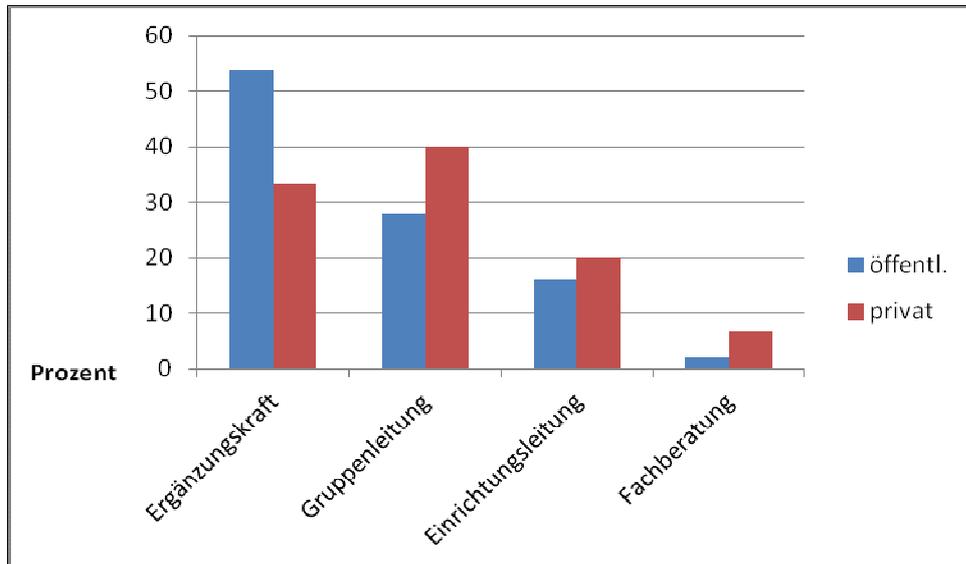


Abb. 9: Praxiserfahrung Frühpädagogik v. Lehrkräften

Zur Frage der Berufstätigkeit zeigt sich auch bei den Lehrkräften eine hohe Kontinuität. Mehr als die Hälfte (50,7%) unterrichtet seit mindestens acht Jahren und dies in der Regel an der aktuellen Schule.

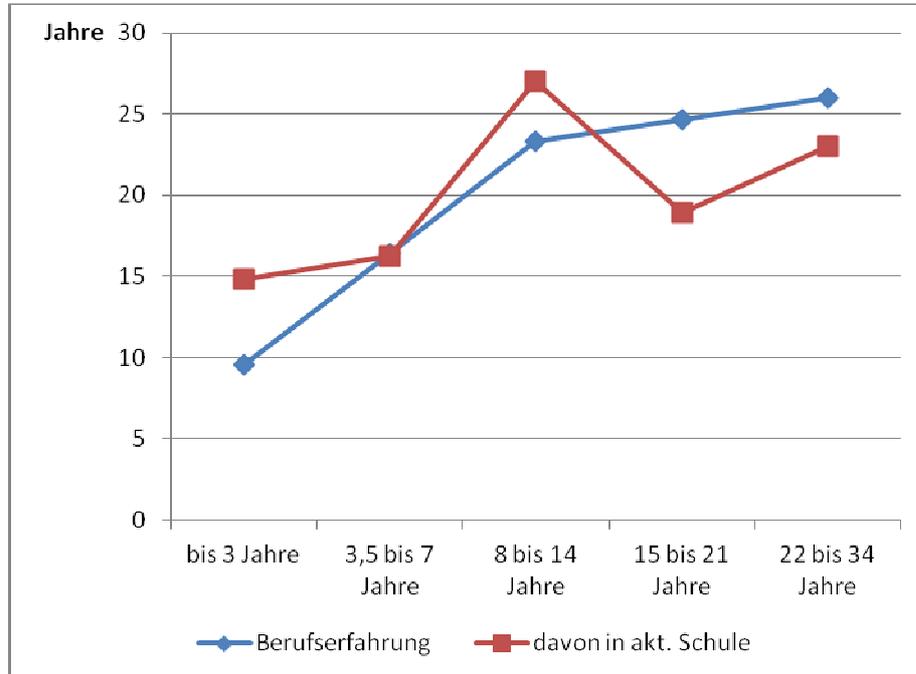


Abb. 10: Berufstätigkeit Lehrkräfte

c) Bedarfsäußerungen der Lehrkräfte und Fachabteilungsleiterinnen

Von insgesamt 81 Lehrkräften die sich an der Fragebogenaktion beteiligen, äußern sich 61 Personen zu der Frage nach den wichtigsten zukünftigen Bedarfen für die Einrichtung. Diese 61 Lehrkräfte formulieren insgesamt 111 Bedarfe. Der größte Bedarf zeichnet sich beim Thema *Ausbildungs- und Unterrichtsstruktur* ab. Dabei wird das Handlungs- und Lernfeldkonzept häufig genannt. Die Aussagen hierzu sind sehr unterschiedlich und reichen von der Forderung nach „Abschaffung“ bis hin zum Bedürfnis nach „verstärkter Umsetzung“. Der zweitgrößte Bedarf zeigt sich hinsichtlich der Frage nach den *inhaltlichen Schwerpunkten* der Ausbildung. Der thematische Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von unter 3-jährigen wird dabei am Häufigsten genannt. Die drittgrößte Bedarfslage zeigt sich bei den *personellen Ressourcen*. Der geringere Teil der Äußerungen bezieht sich lediglich auf eine quantitative Erhöhung des Kollegiums, während der größere Teil der Lehrkräfte sich hinsichtlich der Voraussetzungen bzw. Qualifikationen von Kolleginnen äußern. Die Forderung nach Lehrkräften mit spezifischer Berufserfahrung steht dabei im Vordergrund. Eine weitere Bedarfslage bezieht sich auf das Thema der *Kooperation*. Dabei wird der Bedarf nach einer Intensivierung bzw. Optimierung der Kooperation mit den Praxisstellen, z. B. in Form einer engeren Zusammenarbeit mit diesen, der Idee Praxisanleiterinnen in den Unterricht zu integrieren, verbindliche Standards für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Praxis zu entwickeln, genannt. Es wird aber auch die Stärkung des Austausches der Schulen zur Hochschulebene mit dem Anliegen, an einem modularisierten Ausbildungssystem adäquat beteiligt zu sein, gefordert. Bedarfe im Bereich *zeitliche Ressourcen für Beziehung und Beratung* sowie im Bereich *Profil der Schule* werden ebenso konstatiert. Dabei wird zum einen der Wunsch geäußert, mehr Zeit für die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen als auch für deren Beratung zu haben. Zum anderen wird die Notwendigkeit gesehen, am Profil der Schule zu arbeiten oder dieses zu schärfen.

3.1.3 Analyse der statistischen Daten der Schülerinnen

In Baden-Württemberg kann seit dem Schuljahr 2008/09 eine leicht steigende Tendenz der Schülerinnenzahlen sowohl an den Fachschulen für Sozialpädagogik als auch an den Berufsfachschulen für Kinderpflege verzeichnet werden. Im Schuljahr 2010/11 sind ca. 6.100 Schülerinnen in der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin und ca. 1.600 Schülerinnen in der Ausbildung zur Kinderpflegerin. Den größten Anteil der Auszubildenden an Fachschulen für Sozialpädagogik bilden Schülerinnen mit mittlerer Reife. An den Berufsfachschulen für Kinderpflege stellen Schülerinnen mit Hauptschulabschluss mit ca. 90% den größten Anteil. Der Anteil der Auszubildenden mit Fachhochschul- oder Hochschulreife zeigt sich in Baden-

Württemberg seit 2000 annähernd konstant mit ca. 10%. Hier zeigt sich bis zum Schuljahr 2010/11 keine steigende Tendenz.³⁵

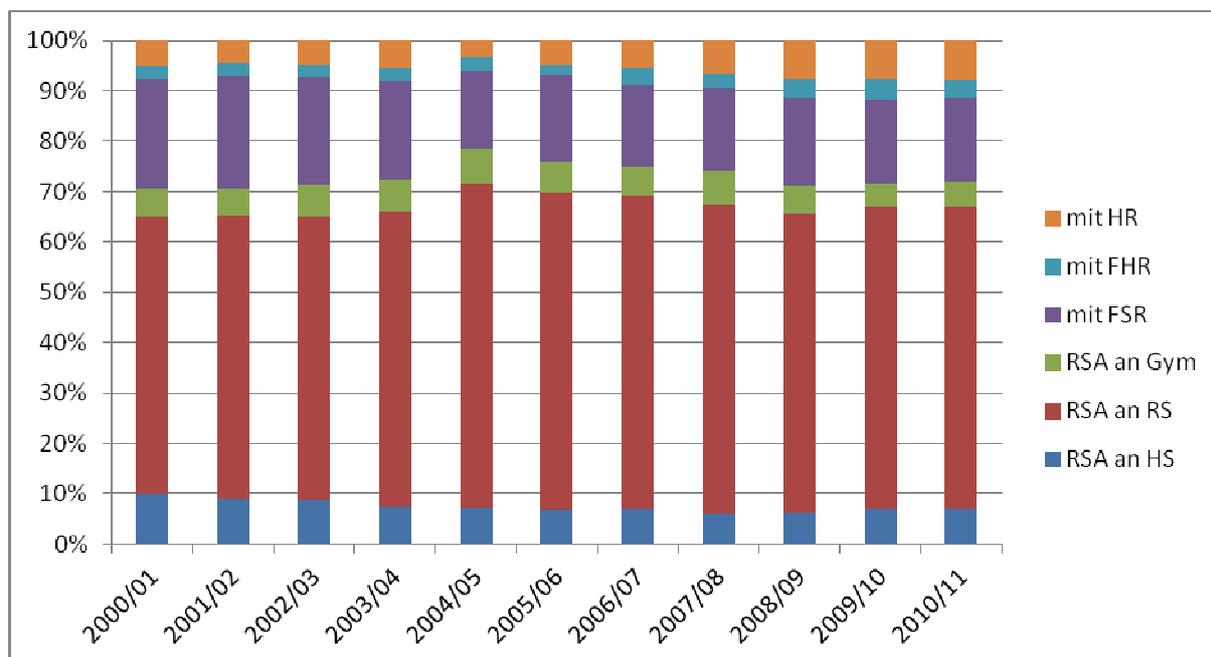


Abb. 11: Vorbildung Auszubildende B-W

Der Vergleich der Neuzugänge mit den Absolventinnen der Ausbildung zeigt einen durchschnittlichen Verlust von 10% der Auszubildenden an Fachschulen für Sozialpädagogik im Verlauf der Ausbildungszeit. Die Abbrecherquote an Berufsfachschulen für Kinderpflege ist ungleich höher, hier muss von einem Verlust von ca. 30% im Laufe der Ausbildungszeit ausgegangen werden.³⁶

Im Regierungsbezirk Tübingen³⁷ liegen die Schülerinnenzahlen an den Fachschulen für Sozialpädagogik in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 relativ konstant zwischen 928 und 991. Der Anteil männlicher Auszubildender liegt in diesem Zeitraum bei 7,7%. Betrachtet man die Neuzugänge in die Ausbildung zur Erzieherin in den letzten zehn Jahren, zeigen sich moderate Auf- und Abwärtsbewegungen. Die Zahlen bewegen sich zwischen 462 und 538 Schülerinnen.

³⁵ Im Vergleich dazu steigt der Anteil der Auszubildenden mit Hochschulreife deutschlandweit. In der Expertise von Pasternack & Schulz 2010 wird bezogen auf die gesamte BRD von einem Wert von derzeit 30% ausgegangen. Der deutliche Unterschied zu den Zahlen in B-W hat mit der Unterschiedlichkeit der Bundesländer zu tun. So wurden in Brandenburg bspw. die Zugangsvoraussetzungen zur Erzieherinnenausbildung auf Hochschulniveau angehoben.

³⁶ Die Abbrecherquoten sind Durchschnittswerte bezogen auf die Daten der Schuljahre 2000/01 bis 2010/11.

³⁷ Die Angaben basieren auf Daten des statistischen Landesamtes, bezogen auf Neuzugänge nach Vorbildung und Abgänger mit und ohne Abschluss zu den Schuljahren 2000/01 bis 2010/2011; sowie bezogen auf Zahlen der Schülerinnen, die sich im jeweiligen Schuljahr in (Berufs-)Fachschulischer Ausbildung befanden, Anteile Männer und Frauen und Anteile ausländischer Schülerinnen für die Schuljahre 2007/08 bis 2010/2011.

An den Berufsfachschulen für Kinderpflege liegen die Schülerinnenzahlen im selben Zeitraum zwischen 272 und 305.³⁸ In Bezug auf die Anzahl der Schülerinnen, die neu in diese Ausbildung eingetreten sind, zeigen sich in den letzten zehn Jahren moderate Auf- und Abwärtsbewegungen zwischen 150 und 189 Auszubildenden. Der Anteil männlicher Auszubildender liegt mit durchschnittlich 3,8% noch deutlich unter dem in der Ausbildung zur Erzieherin eruierten.

Der Anteil an Auszubildenden mit einer anderen Nationalität als der deutschen ist sowohl bei den angehenden Erzieherinnen mit 5,3% im Schnitt, als auch bei den Kinderpflegerinnen mit durchschnittlich 8,2% sehr gering.³⁹

Den größten Anteil der Neuzugänge an Fachschulen für Sozialpädagogik bilden mit 72,5 %, Schülerinnen mit Mittlerer Reife. Nimmt man die Schülerinnen mit einer Fachschulreife als mittlerem Bildungsabschluss noch hinzu, sind es sogar 89,7%. An den Berufsfachschulen für Kinderpflege stellen Schülerinnen mit Hauptschulabschluss mit durchschnittlich knapp 90% den größten Anteil. Diese Zahlen entsprechen weitgehend den Daten für Baden-Württemberg gesamt. Der Anteil der Auszubildenden an Fachschulen für Sozialpädagogik, die mit Fachhochschul- oder Hochschulreife in die Ausbildung eintreten, zeigt im Regierungsbezirk Tübingen bezogen auf die letzten zehn Jahre, seit dem Schuljahr 2007/08 eine leicht steigende Tendenz. Hier kann man einen leichten tendenziellen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen feststellen. Während an öffentlichen Schulen der Anteil der Neuzugänge mit Fach- oder Hochschulreife in den letzten vier Jahren zwischen 8,8 und 12,6% lag, bewegen sich die Anteile an privaten Schulen in diesem Zeitraum zwischen 9,6 und 14,7% pro Schuljahr.

³⁸ Mit dem Schuljahr 2010/11 wurden im Regierungsbezirk zwei neue Standorte für die Ausbildung von Kinderpflegerinnen unter privater Trägerschaft eingerichtet. Auf Grund dessen, ist mit diesem Schuljahr eine leicht steigende Tendenz zu sehen.

³⁹ In den zur Verfügung stehenden Daten wurde nur die Kategorie „ausländisch“ erhoben, d.h. dies beinhaltet nur Schülerinnen mit einer anderen Nationalität. Ein evtl. vorhandener Migrationshintergrund war nicht Gegenstand der Erhebung, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Anteil an Schülerinnen mit einem solchen Hintergrund größer sein dürfte.

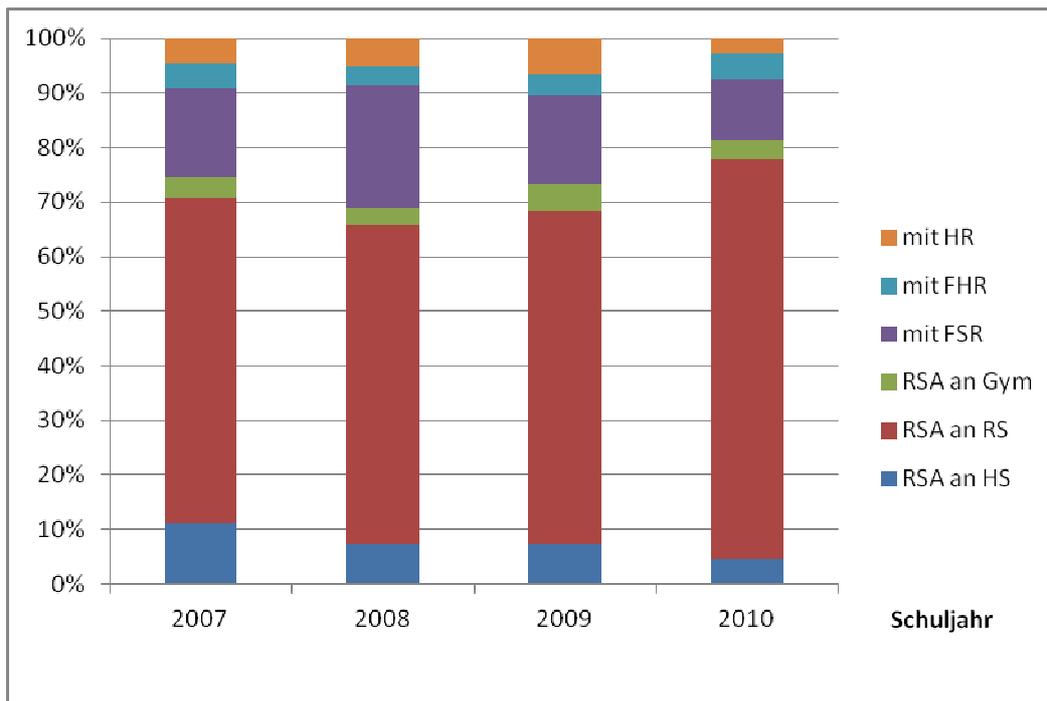


Abb. 12: Vorbildung Auszubildende BKSP öff.

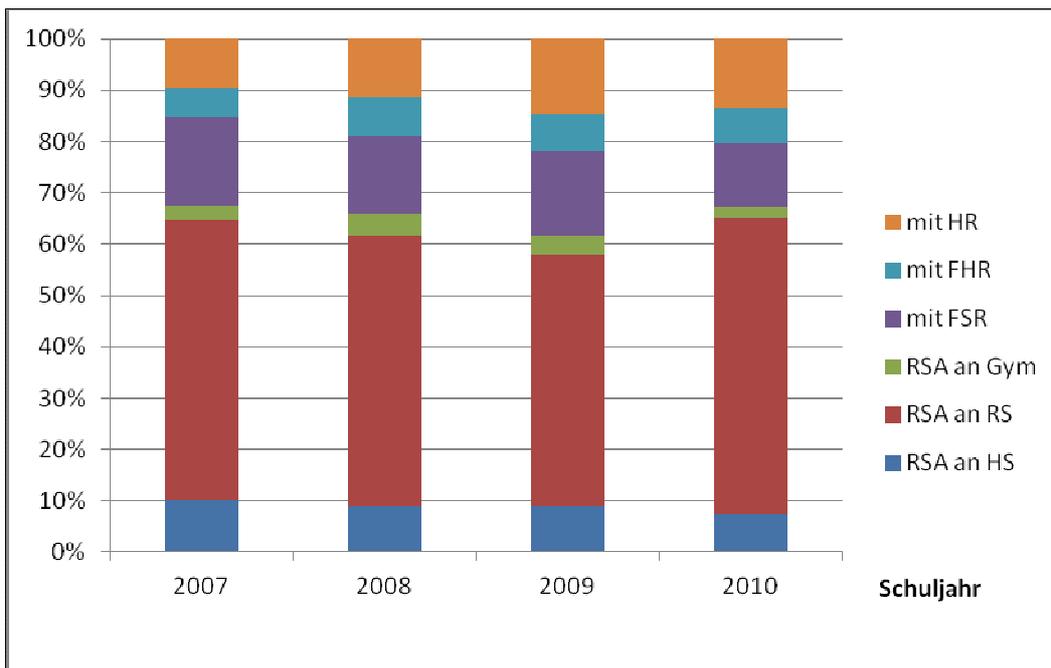


Abb. 13: Vorbildung Auszubildende BKSP priv.

Der leichte Unterschied diesbezüglich zwischen privaten und öffentlichen Schulen kann zum einen mit der Möglichkeit privater Schulen, mittels eines Auswahlverfahrens über die Aufnahme von Schülerinnen zu entscheiden aber möglicherweise auch mit der stärkeren Profilbildung an privaten Schulen erklärt werden. Der in der Regel kleinere strukturelle Rahmen und die trägerspezifische Ausrichtung begünstigen eine solche Profilbildung und unterstützen eine stärkere Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule, was ein zusätzlicher Attraktivitätsfaktor in der Außenwirkung darstellen kann.

Der Anteil der Schülerinnen, die begleitend zur Ausbildung die Fachhochschulreife erwerben zeigt sich in den letzten vier Jahren relativ konstant mit ca. 30%.⁴⁰ Damit zeigt sich, dass sich diese Möglichkeit gut etabliert hat und in einem verlässlichen Umfang von den Auszubildenden genutzt wird.

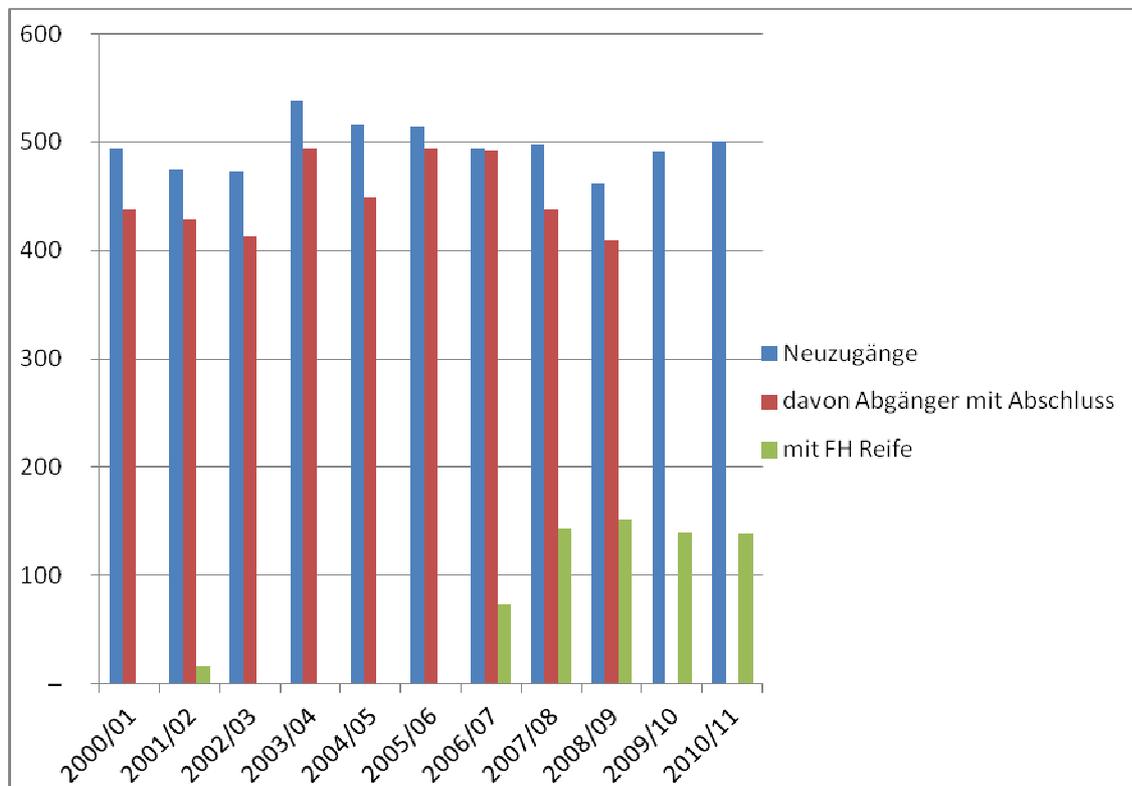


Abbildung 1: Absolventen Fachschule f. Soz.päd. RP-Tübingen

Der Vergleich der Neuzugänge mit den Absolventinnen der Ausbildung im Regierungsbezirk Tübingen zeigt einen durchschnittlichen Verlust von 9,2% der Auszubildenden an Fachschulen für Sozialpädagogik im Verlauf der Ausbildungszeit, was leicht unter dem Wert von Baden-Württemberg liegt. Die Abbrecherquote an Berufsfachschulen für Kinderpflege ist auch im Regierungsbezirk Tübingen ungleich höher. Der Anteil derer, die während der letzten zehn Jahre ihre Ausbildung abgebrochen haben variiert zwischen 23,8 und 42,5%. Im Durchschnitt muss auch hier von einem Verlust von ca. 30% im Laufe der Ausbildungszeit ausgegangen werden.

Betrachtet man die Abbrecherrate in Bezug auf männliche und weibliche Auszubildende, zeigt sich, dass an der Fachschule für Sozialpädagogik von den Frauen, die ihre Ausbildung dort beginnen im Schnitt 8,9% diese vorzeitig beenden, von den Männern 13,3%. In der Berufsfachschule für Kinderpflege beenden von den weiblichen Auszubildenden im Schnitt 29,6% ihre Ausbildung vor Abschluss wohingegen dies von den männlichen im Schnitt 59,1% tun. In absoluten Zahlen stellt sich die Situation in den Schuljahren 2000/01 bis

⁴⁰ Die Abschlusszahlen der Schuljahre 2009/10 und 2010/11 lagen zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht vor.

2008/09 so dar, dass die Anzahl der männlichen Auszubildenden in der Kinderpflege im ersten Jahr von 3 bis 6 variiert. Von diesen beenden jeweils nur 1 oder 2 und in einem Jahr 3 Schüler die Ausbildung mit Abschluss. Dies zeigt, dass von den wenigen Männern, die in den Tätigkeitsbereich der Kinderpflege eintreten, nur ein sehr kleiner Anteil den Abschluss erreicht während dies in der Ausbildung von Erziehern eher zu gelingen scheint.

3.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung⁴¹

Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der qualitativen Untersuchung, deren Ergebnisse nachfolgend fokussiert auf drei Teilaspekte dargestellt werden sollen: die Situation fachschulischer Ausbildung von Erzieherinnen, die Frage nach Berufswahl und Lebensentwurf von Erzieherinnen und die spezifische Ausbildungs- und Berufssituation von Kinderpflegerinnen. Entsprechend dem mehrperspektivischen Ansatz dieser Studie werden in der Ergebnisdarstellung die Perspektiven der an der (berufs-)fachschulischen Ausbildung wesentlich beteiligten Gruppen aufeinander bezogen und ergänzend dargestellt sowie analysierend eingeordnet.

3.2.1 Situation fachschulischer Ausbildung der Erzieherinnen:

Das Schülerinnenbild der Lehrerinnen: vom Umgang mit unzureichenden Voraussetzungen und Persönlichkeitszuschreibungen

Die Befunde der Untersuchung verweisen auf besondere Herausforderungen, welche mit den spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten der Ausbildungsklientel zusammenhängen. Insbesondere die Lehrerinnen beschreiben eine Klientel, welches durch seine spezifische soziale und kulturelle Prägung und durch die von den Lehrkräften wahrgenommenen kognitiven Grenzen besondere Anforderungen an die Vermittlung im Unterricht stellt. Dadurch werden aus Sicht der Lehrkräfte den Möglichkeiten fachschulischer Ausbildung teils klare Grenzen gesetzt. Als Ursache des Problems werden die niedrig angesetzten Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung sowie Auswirkungen gesellschaftlicher Allokationsprozesse genannt⁴². Besondere Defizite sehen sowohl die Lehrerinnen als auch die Anleiterinnen in der (schrift)sprachlichen Ausdrucksfähigkeit als auch bezüglich des Allgemeinwissens der Schülerinnen.

⁴¹ Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik, Berufsfachschulen für Kinderpflege und mit Fachkräften aus den Praxisstellen, die eine Funktion als Praxisanleiterinnen innehaben, sowie mit Auszubildenden aus beiden Ausbildungsgängen geführt.

⁴² Angesprochen werden hier beispielsweise die Auswirkungen des selektiven Bildungssystems, wobei eine tendenzielle Niveausenkung des mittleren Bildungsabschlusses beobachtet wird. Auf Grund steigender gesellschaftlicher Ansprüche wird eine Verschiebung des Hauptanteils der Bildungsabschlüsse mit einer Tendenz in Richtung gymnasiale Bildung wahrgenommen, wodurch Absolventen der Mittleren Reife bereits zu den Bildungsverlierern gehören können. Die Vorstellung der „einfachen Tätigkeit“ einer Erzieherin verstärkt zusätzlich diese Berufswahl von jungen Menschen mit schwieriger Bildungsgeschichte. Zudem werden Auswirkungen von vorherrschenden Geschlechtsrollenbildern und die nach wie vor geringe gesellschaftliche Anerkennung von Frauentätigkeitsfeldern, verbunden mit einer geringen Attraktivität des Berufes, thematisiert.

„...wir haben ja jetzt im Grunde schwerpunktmäßig schlechte Realschülerinnen, ja. Die ja, bei denen es immer mal wieder auch interessante und auch lernfähige und entwicklungsfähige Personen gibt aber tendenziell gibt es da halt einfach gewisse Begrenzungen. Ja von der, von dem, was jetzt an Komplexität des Denkens erwartet werden kann und vor allem, es ist ja immer so die Frage, aus welcher Kultur kommen die? Und das sind halt zunehmend bildungsferne Kulturen aus denen die, Alltagskulturen aus denen unsere Schülerinnen kommen. Was sich natürlich ja dann in sprachlichen, schriftsprachlichen, umgangssprachlichen Besonderheiten bemerkbar macht. Es macht sich natürlich auch in der Reflexionsfähigkeit bemerkbar, es macht sich natürlich in ästhetischen Kriterien, die an die Aktivitäten von Kindern zum Beispiel angelegt werden bemerkbar und so weiter und so fort. (IL3:843)“

Das hier deutlich werdende Begründungsmuster, mit dem denkbare Kritik an der Qualität fachschulischer Ausbildung direkt auf die begrenzten Möglichkeiten der Schülerinnen zurückgeführt wird, könnte einerseits als einseitiges Argumentationsmuster eingeordnet, andererseits aber durchaus mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen kritisch betrachtet werden. Es zeigt sich an dieser Stelle ein Spannungsverhältnis zwischen den in den letzten Jahren zunehmenden Qualitätsanforderungen an die Bildung, Betreuung und Erziehung im vorschulischen Bereich und den formal unveränderten Zugangsvoraussetzungen der fachschulischen Ausbildung. Verstärkt wird dies durch den zunehmenden Trend im Bereich der allgemeinen Schulbildung hin zum Gymnasium als vorherrschende Schulart⁴⁴. Gleichzeitig zeigt sich eine gewisse Beharrlichkeit geringer gesellschaftlicher Anerkennung gegenüber der Arbeit mit Kindern im vorschulischen Alter. Nach wie vor sind Bilder der „einfachen Tätigkeit“, des „ein bisschen Spielen“ u.ä. vorherrschend. Ausdruck findet dies auch im scheinbar unveränderbaren tariflichen Gefälle der professionell im Bereich der Bildung Tätigen, analog des Alters der in ihren Lernprozessen zu begleitenden Personen. Diese Entwicklungen können durchaus in Zusammenhang mit der Veränderung der Klientel fachschulischer Ausbildung gebracht werden. So zeigt auch die Frage nach der Berufsmotivation angehender Erzieherinnen (s.a. Kap. 3.2.2) wenig Bewusstsein für die fachlichen Ansprüche dieses Tätigkeitsfeldes sondern vielmehr ein Vorherrschen naiver Vorstellungen und eine Berufswahl, die in Ermangelung alternativer Möglichkeiten getroffen wird. Es muss also davon ausgegangen

⁴³ Im Folgenden steht „IL“ als Abkürzung für die Lehrerinneninterviews, „IE“ für die Erzieherinneninterviews und „IS“ für die Interviews mit den Schülerinnen.

⁴⁴ Die Entwicklung der Übergangsquoten von der Grundschule auf weiterführende Schulen in Baden-Württemberg seit 1979 zeigt einen deutlichen Trend hin zum Gymnasium. So sind zum Schuljahr 2009/10 40,2% auf ein Gymnasium, 34,0% auf eine Realschule und 24,6% auf eine Hauptschule über gewechselt, wohingegen noch 15 Jahre früher (1994) mit einer Übertrittsquote von 37% die Hauptschule die vorherrschende Schulart war im Vergleich zu Realschule und Gymnasium mit 30 bzw. 31%. Vgl. Stat. Landesamt B-W, Statistik aktuell 2012:

URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Veroeffentl/Statistik_AKTUELL/803410004.pdf
(Zugriff am 29.06.12)

werden, dass die – zumeist – jungen Frauen, die sich heute für diesen Berufsweg entscheiden mit ganz anderen sozialen, kulturellen Prägungen und eigenen Lernerfahrungen in die Ausbildung eintreten als bspw. die vor 20 Jahren. Das unveränderte Festhalten an den formalen Zugangsvoraussetzungen führt damit notwendigerweise zu einer Diskrepanz zwischen Professionalitätsansprüchen an das Tätigkeitsfeld und den Voraussetzungen der Auszubildenden in diesem Feld.

Gleichzeitig ist dennoch auch zu beachten, dass zunehmend auf das Etikett „bildungsfern“ zurückgegriffen und mit einem unspezifischen Begriff von Kultur oder, wie im obigen Zitat, mit Alltagskultur, verbunden wird. Aufgrund der Prävalenz des Arguments Bildungsferne im aktuellen öffentlichen, politischen und auch im wissenschaftlichen Diskurs, wären weitere Untersuchungen zu den theoretischen Rahmungen, auf die Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten und Schulstufen ihre Argumentation gründen, wünschenswert. Nicht thematisiert wird im hier angeführten Beispiel, dass ein Realschulabschluss, über den die Schülerinnen bereits verfügen, nur schwer mit der klassischen Definition von bildungsfern übereinstimmt. veranschlagt wird hier also ein metaphorischer Sprachgebrauch, der näher zu erhellen wäre.

Ein bedeutsames Element pädagogischer Professionalität zeigt sich in einer professionellen Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Die Befunde der Interviewanalyse zeigen, dass die Lehrerinnen sowie die Anleiterinnen die Chance auf eine erfolgreiche Entwicklung von Kompetenzen in diesem Bereich bei vielen Auszubildenden eher sehr kritisch sehen. Ein Großteil der Auszubildenden wird von ihnen häufig als persönlich unreif erlebt, sie beschreiben sie als kindliche Persönlichkeiten, die sich weder ihrer eigenen Rolle als aktive Gestalterinnen ihrer persönlichen beruflichen Zukunft noch der Aspekte einer professionellen Begleitung kindlicher Bildungsprozesse bewusst sind. Zudem wurde in den Interviews von einer zunehmenden Anzahl von Schülerinnen mit schwierigen psychischen Dispositionen berichtet. Es ist dabei die Rede von Zusammenbrüchen, Depressionen, Suchterkrankungen und psychosomatischen Beschwerden. Lehrkräfte sowie Anleiterinnen sehen sich in ihrem Ziel, bei den Auszubildenden eine reflexive berufliche Identität anzubahnen, vor weitere bisher ungelöste Herausforderungen gestellt.

„Gut und dann gibt es auch wieder Praktikantinnen, die im Grunde genommen, die hier reinkommen und wo man dann wirklich so das Gefühl hat, da kommt jetzt einfach ein weiteres Kind. Also sprich, dass die dann mit den Kindern um Spielsachen streiten.(IE3:22)“

„Und ja, es geht hier um diese beiden Begriffe: zum einen Verantwortung, ja und das andere ist ja natürlich auch etwas Elementares. Man kann ja nur Autorität ausüben, wenn man schon eine relativ autonome Entwicklung hinter sich hat, ja. Also sozusagen reflexiv über sich reflektieren kann. In dem Sinn, dass man sagt, okay ich war

mal Kind, ja und da war es wichtig, dass ich Personen hatte, die Autorität für mich waren und jetzt ist klar, jetzt habe ich den Rollenwechsel. Ich bin jetzt die Autorität, ja und jetzt muss ich Verantwortung dafür übernehmen, dass Kinder Erwachsene haben, die auch bestimmte Prinzipien und bestimmte Strukturen für sie organisieren und ja im Alltag selbstverständlich machen. Und das halte ich eigentlich für die größte Herausforderung. Da gibt es Schülerinnen, die bringen entsprechende psychostrukturelle Voraussetzungen schon mit, ja. Und es gibt eben Schülerinnen, die in dem Bereich noch ganz ganz unsicher sind oder ja. Nicht umsonst sind auch die Erzieherfachschulen ja in der Psychiatrie berücksichtigt, weil man sagt, das sind so die größten Zulieferer für die psychiatrischen Kliniken und für die Therapeuten und so weiter, ne. Also das heißt viele Schülerinnen wählen ja unbewusst diesen Weg, um auch bestimmte eigene Konflikte damit zu bearbeiten und das sind eigentlich dann auch Dinge, die im Rahmen dieser Ausbildung bei vielen Erzieherinnen wirklich auch aufbrechen, ja. Das heißt, wir haben immer wieder auch Schülerinnen, die im Rahmen dieser Ausbildung in schwere Krisen geraten, psychische Krisen, ja. Und wir haben es immer mehr mit Schülerinnen zu tun, die eben diese eigenen unbewältigten Themen aus ihrer persönlichen Entwicklung in die Beziehung mit den Kindern einbringen, ja. (IL3: 34)“

Auch dieser Einschätzung wäre näher nachzugehen. Insgesamt ist interessant, dass sich Diagnosen des sozialen Wandels mit individualisierenden Zuschreibungen mischen. Wenn es aber zutrifft, dass die beobachteten Veränderungen einem grundlegenden gesellschaftlichen Wandel und der mit ihm einhergehenden veränderten Sozialisations- und Erfahrungserfahrungen junger Menschen verbunden ist, ist es fraglich, inwieweit eine bloße Veränderung der formalen Zugangsvoraussetzungen das Problem angemessen adressiert.

Die Beziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften werden in den Interviews von beiden Seiten als sehr persönlich und vertrauensvoll beschrieben. Diese Beschreibungen weisen auf eine Beziehungsintensität hin, die oftmals weit über eine fachliche hinausgeht⁴⁵. Was einerseits als Stärke der fachschulischen Ausbildung bewertet werden kann, beinhaltet auf der anderen Seite eine Ambivalenz, die zuweilen zu Rollenkonflikten auf Seiten der Lehrkräfte führt. Die Lehrkräfte beschreiben ein Zuständigkeitsempfinden in der Begleitung der Auszubildenden bis in deren persönliche Lebensbewältigung hinein, was auch zu einer Entgrenzung ihres Aufgabenspektrums führt. Im Sinne einer Befähigung zu professioneller Beziehungsgestaltung könnte allerdings aus Sicht der Lehrkräfte die Dichte persönlicher Kontakte die Aneignung fachlicher Inhalte begünstigen. Eine persönlich ansprechende, unterstützende Lernatmosphäre kann als förderlich für erfolgreiche Bildungsprozesse bewertet

⁴⁵ Nach Helsper (1996, 2000) äußert sich hier ein für den Lehrerberuf typisches Spannungsverhältnis, welches er als Nähe-Distanz-Antinomie beschreibt.

werden und trägt damit zum Gelingen von Bildungskarrieren bei. Das in dieser Ambivalenz enthaltene Rollendilemma zwischen erzieherischen, lehrenden und therapeutischen Anforderungen obliegt bisher individuellen Lösungen.

„Also es ist ein hohes Engagement, was manche auch sehr belastet und man kümmert sich sehr um die Schülerinnen. Und das ist auch zum Beispiel beziehungsweise finde ich, zahlt sich das aus. Aber jetzt zum Beispiel mit der Hochschule, die sagen immer, wir betüchteln die zu arg. Ja, die sind es gewohnt, dass alles zehn Mal erklärt wird und dass man da geholfen kriegt und die müssen, ja wenn sie an die Hochschule kommen auch irgendwie alleine da durch kommen. Ich habe damit aber kein Problem, weil ich es sehr menschlich finde. Und ich habe das Gefühl in den drei Jahren, wo ich die Schülerinnen begleite wachsen die zu Erwachsenen heran. (IL7:23)“

„Ich kann es allgemein also als sehr positiv beschreiben und also es war überhaupt kein Vergleich zu den Schulen bisher. Also es war einfach so ganz offen, ganz ganz arg vertraut einfach, ja. Man merkt einfach, dass die auch im sozialen Bereich tätig waren [...] und eine Lehrerin, also die war wirklich, von der halte ich sehr sehr viel, die hat jetzt auch aufgehört nach uns weil sie Psychotherapie macht und ihre eigene Praxis eröffnet hat. Und die [...] hat sich wirklich immer für uns eingesetzt, hat nachts noch, wenn nachts noch irgendetwas war, wir hätten sie ohne Probleme anrufen können. (IS10:22)“

Der sich hier zeigende Eindruck eines zunehmenden Anteils von Menschen mit schwierigen psychischen Dispositionen ist mit Zurückhaltung aufzunehmen. Es weist eher auf ein gesamtgesellschaftliches Thema hin, welches eine zunehmende Brisanz entwickelt. Bei der Frage nach einer konstruktiven Beziehungsqualität zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen geht es nicht nur um Rollenverständnis und Vermeidung möglicher Überforderungen, sondern um die grundlegende Frage, unter welchen Bedingungen dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Kindertagesstätten überhaupt Rechnung getragen werden kann und wie die spezifische Problematik psychischer Gesundheit im Rahmen von Ausbildung aufgegriffen werden muss. Ohne genauere Aufklärung, können auch keine sinnvollen Schritte zur Abhilfe eingeführt werden. Es bedarf genauerer Untersuchungen dazu um sinnvolle Maßnahmen systematisch anzulegen.

Der Anspruch an Ausbildungs- und Unterrichtsstrukturen

Der Schwerpunkt der fachschulischen Ausbildung liegt, trotz formuliertem Anspruch für einen breiten Tätigkeitsbereich auszubilden, nach Aussagen der Lehrkräfte und Erfahrungen der Schülerinnen deutlich auf dem Altersbereich der 3-6jährigen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung. Dabei wird der Raum für breite Erfahrungen in anderen Altersgruppen und Ar-

beitsfeldern, wie beispielsweise im Bereich der „Hilfen zur Erziehung“ oder in integrativen bzw. Fördereinrichtungen als begrenzt eingeschätzt.

„Also es ist nicht möglich, das als Breitbandausbildung anzubieten. Das heißt, wir sagen unseren Schülerinnen klipp und klar, wir bilden schwerpunktmäßig für den Bereich drei bis sechs aus und wir haben jetzt natürlich noch den Bereich null bis drei mit dazu genommen, ja. Wir haben ja auch an der Fachschule auch so eine Zusatzqualifikation, das heißt das nehmen wir jetzt zunehmend noch mit rein, aber alles was jetzt über das Alter von sechs hinausgeht, wird bloß hi und da mal angeschnitten, aber da gibt es weder eine systematische Verankerung in den Lehrplänen noch ...ja.. wie soll man sagen, eine reguläre Zusammenarbeit mit Institutionen, die in dem Bereich pädagogisch tätig sind. [...] Das bedeutet ja auch für die Praktikantinnen, für die Schülerinnen ein hohes Maß an Eigenaktivität sich da selber einzuarbeiten, weil wir an der Schule dafür keinerlei Grundlagen vermitteln können. (IL3: 28)“

„Dass sie gelockt werden mit Breitbandausbildung und dann ist der Anteil von den Unterrichtsfächer oder auch die Ausrichtungen der Fächer, z.B. also ich gebe Experimentieren und dann kann man wunderbar für alle Altersgruppen, oder nicht für alle aber bis Ende Grundschule lässt sich das sehr sehr schön mit denen machen. Aber da sind wir jetzt auch darauf gekommen, man richtet es doch so aus, wie kann ein Kindergartenkind damit umgehen. Und das machen viele, kritisieren die Schülerinnen, dass sie dann gar nichts gesagt kriegen, wie können wir es mit Größeren machen. (IL9: 26)“

Allerdings wird die Breitbandstruktur von den interviewten Lehrerinnen in einer möglichen Konkurrenzsituation mit den Hochschulen als wichtiger Vorteil für den Ausbildungsstandort Fachschule gesehen, was positiv bewertet wird.

„Und den Bedarf sehe ich so, der Ausbau der Krippen, das finde ich eine gute Geschichte. Also ich erlebe das jetzt auch wirklich in der Praxis so die Krippenerziehung. Und wichtig für die Erzieherausbildung wäre, dass sie sich trotzdem nicht spezialisiert auf den Bereich Krippe und 3-6jährige, sondern dass wir eine Breitbandausbildung bleiben. Weil das auch unser Vorteil ist gegenüber den Bachelorstudiengängen, die oft sehr spezialisiert sind und wo ich denke, dass wir als Fachschule mithalten können, wenn wir bei der Breitbandausbildung bleiben. (IL8: 20)“

„Ich bin nach wie vor für die Breitbandausbildung und finde es auch nicht so glücklich, dass diese anknüpfenden BA-Studiengänge da beim Alter von zehn oder elf oder zwölf dann abrupt aufhören. Ich finde, ein sechssemestriges Schul- äh Studium kann das leisten, dann auch ein bisschen weiter hinauszugucken. (IL2: 16 /16)“

Das Profil der Breitbandausbildung scheint den Fachschulen einen Wettbewerbsvorteil im Vergleich zum enger geführten Hochschulstudium zu bieten. Allerdings liegt in dieser Argumentation auch die Gefahr einer Schwächung der Bedeutung einer Fachkraft der Pädagogik der Kindheit. Das Breitbandprofil negiert sozusagen die Notwendigkeit eines solchen fachspezifischen Profils, zumindest für die als Erzieherin qualifizierte Fachkraft. Hier wird der Bedarf deutlich, grundsätzliche Fragen zu notwendigen Berufs- bzw. Tätigkeitsprofilen im Feld der Kindheitspädagogik zu klären und zu schärfen. In Anbetracht der vielfältigen Herausforderungen und der Komplexität dieses Arbeitsfeldes ist es aus fachlicher Sicht notwendig spezifische Profile dafür herauszubilden. Auf der Ebene der Qualifizierung verweist dies auf die Dringlichkeit an Fragen der Durchlässigkeit und möglicherweise einer Modularisierung im Ausbildungssystem weiter zu arbeiten.⁴⁶

Die Befunde zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und den Erfahrungen mit der Lern- und Handlungsfelddidaktik (vgl. Kap. 1.1) machen deutlich, dass die Chancen und Möglichkeiten dieses didaktischen Ansatzes an Grenzen sowohl auf Seiten der Schülerinnen, der Lehrkräfte, als auch auf Seiten der gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen stoßen. Als positiv wird von den Lehrkräften in den Interviews bewertet, dass im Rahmen der Lern- und Handlungsfeldorientierung eine „Pädagogik auf Augenhöhe“ (IL 7: 19) realisierbar sei. Allerdings scheiterte die Umsetzung oftmals an dem notwendigen erhöhten Organisationsaufwand, der durch zeitaufwändige Absprachen und Abstimmungen mit Kolleginnen, oder unzureichende Rahmenbedingungen (Räume, Materialien und finanzielle Ressourcen) zustande kommt. Zudem wurden teilweise Befürchtungen geäußert, die Lehrenden könnten dadurch ihre Rolle als Spezialisten verlieren und sollten zu Generalisten werden⁴⁷. Ferner sehen die Lehrerinnen die Schülerinnen oft mit dieser Art der Didaktik überfordert. Es sei schwer für sie übergeordnete Zusammenhänge zu erfassen. Außerdem signalisieren die Schülerinnen aus Sicht der Lehrkräfte nicht selten einen gewissen Überdruß, sich ständig Inhalte selbstständig erarbeiten zu müssen. Die Qualität der erarbeiteten Leistungen bliebe oft unterhalb des Erwartungshorizontes, es müsse dann nachunterrichtet werden.

Schülerinnen und Lehrerinnen artikulierten auch Unzufriedenheiten dahingehend, dass sich die Benotung durch dieses System sehr undifferenziert darstelle. Durch die Zusammensetzung der Noten aus mehreren Lernfeldern ergebe sich ein „Einheitsbrei“ (IS3: 26) zwischen der Bewertung zwei und drei. Persönliche Stärken in thematischen Teilaspekten seien so

⁴⁶ Das im Forschungsverbund bawüff angegliederte Projekt der EH Ludwigsburg beschäftigt sich beispielsweise mit Fragen der Durchlässigkeit im Zusammenhang mit den neu formierten Bachelorstudiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik. Vgl. www.bawueff.de

⁴⁷ Krohs (2003) bestätigt in ihrer Studie dieses Argument: „Die neue Regelung der Lernfelder mit beruflichen Lernsituationen als Ausgangspunkt der zu lernenden Inhalte in einigen Bundesländern verlangt, dass alle alles können. So wie eine Erzieherin Allrounderin sein soll, wird es auch in der Schule von der Lehrkraft verlangt.“ (S. 95)

nicht mehr nachvollziehbar und können nicht als herausragende Leistungen ausgewiesen werden.

„Und die Handlungs- und Lernfelderdidaktik die sehe ich kritisch auf der Ebene, was können Schülerinnen in diesem Alter an Strukturen legen im Gehirn, damit sie dieses ganze Wissen gut sortieren und zuordnen, um es nachher wieder ganzheitlich einzusetzen? Also da gibt es extreme Probleme in der kognitiven Verarbeitung bei unseren jungen Leuten, auch bei unseren Lehrern manchmal. Aber es ist, insgesamt vom Herangehen hat dies bei uns in der Schule zu einer Weiterentwicklung der Teamfähigkeit und der Zusammenarbeit und der Konzeption geführt und dass man Dinge ganzheitlicher in den Blick nimmt. Das ist ein Vorteil. Ich sehe aber, dass viele Fachschulen ja das nicht so konsequent umsetzen. Von der Alltagstheorie in einen Fall zu gehen, das dann auseinanderzuidividieren, nach Theorien zu suchen und Antworten zu finden und das dann nachher zu präsentieren. Da bräuchten wir mehr Unterstützung oder auch die staatlichen Schulen mehr Unterstützung und Begleitung und das ist, das ist wirklich mau. (IL2: 8)“

Die Umsetzung der Lern- und Handlungsfelddidaktik zeigt sich in diesen Befunden als immer noch im Prozess befindlich. Interessant ist, dass der Aspekt der Handlungsorientierung, der ein Kerngedanke dieses Konzeptes darstellt, in den Interviews so explizit gar nicht betont wird, sondern vielmehr die veränderten Rollen von Lehrenden und Lernenden zum Thema gemacht werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Ausbildung zur Erzieherin von je her als handlungsorientiert begriffen hat und durch die enge Theorie-Praxis-Verzahnung dieser Fokus aus Sicht der an der Ausbildung Beteiligten sowieso immer im Blick ist. Gleichwohl zeigt sich, dass für eine zielführende Umsetzung dieses didaktischen Ansatzes eine sinnvolle verlässliche strukturelle Rahmung auf schulischer Seite notwendig ist. Im Vergleich zwischen öffentlichen und privaten Schulträgern wird deutlich, dass die Rahmenstrukturen der öffentlichen Schulstandorte, welche in der Regel in größere Berufsschulzentren eingebunden sind, erschwerte Bedingungen für die Umsetzung bieten. Das angeführte Zitat spricht darüber hinaus den Wunsch nach Unterstützung und Begleitung an und adressiert damit auch die Hochschulen. Mit der didaktischen Innovation der Lern- und Handlungsfeldorientierung ist zudem ein anderer Zugang zu Wissen angesprochen, den die Schülerinnen aus ihrer bisherigen schulischen Laufbahn, in der Wissen eher portioniert und getrennt wurde, so nicht kennen.

„Der Bildungsort Praxis“: zwischen hohem Anspruch und unzureichender Ausgestaltung

Der Bildungsort Praxis ist für alle an der Ausbildung Beteiligten von hoher Relevanz. Insbesondere nach Einschätzung der angehenden und bereits ausgebildeten Erzieherinnen entwickelt sich darin der Kern ihrer pädagogischen Professionalität in Form von Handlungskompe-

tenz. Allerdings stellt ein gesicherter Theorie-Praxis-Transfer nach wie vor eine Herausforderung in der fachschulischen Ausbildung dar.

„Also dieser Praxistransfer, wie kann ich die Inhalte so vermitteln, dass sich die Persönlichkeiten wirklich verändern von der Erzieherin, sowohl im Denken, also im kognitiven, als auch in der Persönlichkeit. Das ist eine große Herausforderung und ich weiß auch noch nicht ob die schon beantwortet ist in den Konzepten die wir haben. (IL9: 12)“

Es besteht Unsicherheit darüber, wie dieser Prozess des Transfers der Theorie in die Praxis konsequent zu beobachten, zu beschreiben und zu bewerten sei. Diese Unsicherheiten scheinen, nach den Ergebnissen unserer Untersuchungen, auch unausgesprochenen Bedeutungszuschreibungen von Theorie und Praxis geschuldet. Oft wird in den Formulierungen von den Anleiterinnen und Schülerinnen ein Verständnis von „Theorie“ als Erwartung nach konkreten Handlungsanleitungen deutlich. Da aber Praxis eine eigene Dignität hat, kann aus der Theorie kein unmittelbar praxisrelevantes Wissen abgeleitet werden.

„Also man lernt viel Theorie, aber man kann so im unmittelbaren Umgang mit den Kindern nicht alles umsetzen, was man da lernt. Man hat Hintergrundwissen z.B. warum ist das Spiel so wichtig für die Kinder und dann weiß man das auch. Und vor allem finde ich auch dieses theoretische Wissen ist da, um sich vor Eltern zu... also um sich mit den Eltern zu verständigen, zu begründen. Also dass ich einfach für mich weiß warum und dahinter stehen kann, dass so viel gespielt wird im Kindergarten. Aber sonst gerade im Umgang mit den Kindern und so, da braucht man nur die Praxis. Also das kommt einfach wenn man mit den Kindern zusammen ist, wenn man was macht, wenn man was ausprobiert, Sachen machen kann, die dann vielleicht auch danebengehen. Ja, aber so was lernt man einfach nicht, wie will man das lernen? Ja, auch Regeln oder konsequent sein, also das ist ja wirklich... geht nur im Kontakt, ja. (IE6: 32)“

Die Analyse der Schülerinnen und Praktikerinneninterviews zeigt, dass von diesen mitunter der Anspruch der engen Verzahnung von Theorie und Praxis sogar zugunsten einer Verabsolutierung von Praxis und einer darin mitschwingenden Reflexionsskepsis aufgegeben wird, weil man ja in der Praxis eigentlich alles lerne.

„Also ich finde es sowieso seltsam, dass es eigentlich eine rein schulische Ausbildung ist das finde ich komisch. Weil man ja in der Praxis eigentlich alles lernt. Was bringt es mir wenn ich weiß, wie ein dreijähriges Kind forscht aber das nie sehe. Also das, ja und vieles was ich lerne in der Theorie ist in der Praxis sowieso überhaupt nicht umsetzbar oder geht total an der Praxis auch vorbei. Aber ich wüsste jetzt auch nicht wie sich das, ... also einfach mehr, mehr Praxis. (IS3: 54)“

Die beobachtete Verabsolutierungstendenz von Praxis geht einher mit einer im Rahmen der qualitativen Studie deutlich gewordenen vorherrschenden Argumentation eines Persönlichkeitskonstrukts als Kern pädagogischer Professionalität. Sowohl Lehrkräfte als auch Erzieherinnen thematisieren dies als Kernkompetenz. Von Seiten der Lehrkräfte werden, wie oben beschrieben, die Grenzen der Ausbildung argumentativ auf mangelhafte Persönlichkeiten auf Seiten der Auszubildenden zurückgeführt. Für die Erzieherinnen scheint eine Art naturgegebene Persönlichkeit das Maß der Professionalität zu bestimmen. In den Ergebnissen der Interviews mit den Auszubildenden werden Erfahrungen aus der von ihnen erlebten Praxis deutlich die darauf hinweisen, dass die Theorie im Zuge der praktischen Berufstätigkeit zunehmend an Bedeutung verliere. Eine kontinuierliche Verknüpfung und diskursive Auseinandersetzung von Praxis und Theorie scheint in der alltäglichen Praxis der Kindertageseinrichtungen aus Sicht der Auszubildenden nicht offensichtlicher Teil der Arbeit zu sein. Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass entsprechende Strukturen, die diese Diskurse im Alltag ermöglichen und befördern so nicht vorhanden sind. Um dies verlässlich zu gewährleisten, sind eng gestrickte Overheadstrukturen von Seiten der Träger notwendig, die diese Prozesse begleiten und unterstützen (vgl. auch: Rückert 2011). Ebenso stellen sich an der Stelle die Frage nach der Rolle von Leitung und die Forderung nach einer spezifischen Leitungsqualifikation und einer angemessenen Freistellung. Die neueste Studie zur Qualität im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Deutschland (Nubbek 2012) konnte in Bezug auf die Qualität der pädagogischen Arbeit auch wieder nur auf eine im Durchschnitt mittelmäßige Bewertung hinweisen.⁴⁸

Die Ergebnisse der Nubbek-Studie kann auch durch die Befunde dieser Studie bestätigt werden. Die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte und Auszubildenden zeigen, dass die theoriegeleitete Praxis, ein spezifisches Qualitätsmerkmal der fachschulischen Ausbildung, durch Diskrepanzen zwischen den schulischen theoriegeleiteten Ansprüchen und der von den Auszubildenden vorgefundenen Qualität pädagogischer Praxis Begrenzungen erfahre. Pointiert ausgedrückt werde dieser Anspruch, aus Sicht der Lehrkräfte, regelmäßig und über Jahrzehnte nicht wirklich eingelöst⁴⁹.

„...durch Praxisbesuche kommt man ja viel rum. Und da hat man schon sehr unterschiedliche Eindrücke und man hat hier und da auch das Gefühl die letzten 40 Jahre sind einfach nicht geschehen. (IL10:8)“

⁴⁸ Vgl.: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (Zugriff am 07.06.2012)

⁴⁹ Flämig (2011) kommt in ihrer Befragung von Schulleitungen zur Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung von Frühpädagogischen Fachkräften zu ähnlichen Ergebnissen. Die Befragten kritisieren Qualifikationsdefizite (zum einen bezogen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen, zum anderen auf die Kompetenz der Fachkräfte in ihrer Funktion als Praxisanleitung) und sehen sie als Belastung für eine gelungene Kooperation an.

„...ich finde es auch manchmal schwierig so, wenn man so viel theoretisches Wissen hat und Erzieherinnen sind so im Alltag drin und es liegt schon Jahre zurück, dass man da irgendwie in der Schule war. Da irgendwie nochmal irgendwie Verständnis aufbauen zu können, das ist dann manchmal schon schwierig. Oder wenn sie einen unterstützen wollen, das funktioniert halt nicht weil sie halt einfach da nicht mit dem klar kommen was man jetzt eigentlich machen muss. So von, von diesen Ausarbeitungen wo sie dann überhaupt nicht wissen wie so was aussieht im Normalfall. (IS6: 80)“

Mit der Einführung des Berufskollegs für Praktikantinnen in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2003/04 wird das Ziel verfolgt, die Verlässlichkeit der Ausbildungsqualität nach schulischen Standards von Beginn an zu erhöhen. Mit dem Berufskolleg wird das bis dahin notwendige Vorpraktikum als Voraussetzung zur Aufnahme in die Fachschule für Sozialpädagogik abgelöst. Diese strukturelle Veränderung wird von Seiten der Schule und Praxis unterschiedlich beurteilt. Die Lehrerinnen bewerten die Entwicklung insgesamt sehr positiv. Aus ihrer Sicht bestätigt sich die Annahme, dass dadurch eine größere Einflussmöglichkeit auf das Bildungsgeschehen nach schulischen Standards und weniger die Gefahr einer frühen negativen Prägung durch schlechte Praxisbeispiele möglich werde.

„Je nachdem wie das Vorpraktikum gelaufen ist. Also war es eine gute Einrichtung mit einem guten Team, die wirklich schöne pädagogische Arbeit machten, dann wurde da viel mitgebracht und die Schülerinnen konnten daran anknüpfen, darauf aufbauen. Wenn es aber eine Einrichtung war, wo Kinder abgewertet wurden z.B., über Eltern hergezogen, oder so die ewige Sitz- und Jahreszeitenpädagogik und solche Sachen abgelaufen sind, dann hat das sich so verankert, im Laufe eines Jahres, tagaus-tagein, eine nicht vorgebildete Vorpraktikantin, die das dann ein Jahr lang mitbekommt. Und dann duzen die sich dann ja noch in den Einrichtungen immer, d.h. die „Freundin“ Erzieherin, der man sich dann auch angepasst hat, blieb ja auch nichts anderes übrig, deren Aussagen haben dann dreimal mehr Gewicht gehabt, als das was wir hier im Unterricht vermittelt haben. (IL 10: 20)“

Die Anleiterinnen beurteilen die Neuordnung eher kritisch. Einerseits bemerken sie durchaus einen höheren Wissensstand bei den Praktikantinnen, welche das Berufskolleg besucht haben im Vergleich zu den früheren Jahrgängen, welche noch ein Vorpraktikum abgeleistet haben. Andererseits betonen sie aber das ehemalige Vorpraktikum als wichtigen Dreh- und Angelpunkt in der Berufsbiographie der Schülerinnen. Die Schülerinnen erhielten so die Möglichkeit rasch und gleich zu Beginn der Ausbildung durch die hohen Praxiszeiten ihre eigene Eignung und Berufsmotivation zu überprüfen.

„Auf der einen Seite finde ich es schade, dass das jetzt fehlt, weil viele erst jetzt im 2. Jahr begreifen, dass das nichts für sie ist der Beruf, weil so dieses Vorpraktikum das ist finde ich so eine Bestätigung noch mal, möchte ich diesen Beruf oder nicht, weil ich bin 5 Tage die Woche, bin ich wirklich da im Kindergarten und nicht nur einmal in der Woche. (IE6: 28)“

Diese unterschiedlichen Einschätzungen sind nicht überraschend, zeigen sie sich doch konform der jeweiligen Perspektiven und Interessen. Aus Sicht der befragten Schülerinnen spielt insbesondere die Orientierungsmöglichkeit, die dieses Jahr vor der eigentlichen fachschulischen Ausbildung bietet, unabhängig von der Struktur desselben, eine wichtige Rolle. Kritisch bewertet wird die Struktur des Berufskollegs für Praktikantinnen insofern, dass es durch die spätere Zusammenführung von Schülerinnen aus dem Berufskolleg und Quereinsteigerinnen, die auf Grund ihrer Vorbildung direkt in die fachschulische Ausbildung einsteigen können, zu Wiederholungen der schulischen Inhalte komme. Womit auch die Sinnhaftigkeit dieser Struktur in Frage gestellt wird. Zudem wird von den Auszubildenden die Länge der gesamten Ausbildungszeit von 4 Jahren in Bezug auf die anschließende tarifliche Einstufung sehr kritisch beurteilt, wenngleich hinsichtlich der Inhalte diese Zeit als durchaus notwendig und angemessen bewertet wird.

Entgegen der starken Bedeutungszuschreibung des Lernortes Praxis zeigen die Befunde der Untersuchung die Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort strukturell wenig verbindlich ausgestaltet. Bis auf einen Hinweis in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung hinsichtlich der Vorgaben zur Qualifikation der Anleiterinnen gibt es keine allgemeingültigen Standards und Ressourcenfestschreibungen für diese Aufgabe⁵⁰. In der Praxis zeigt sich demzufolge hinsichtlich der spezifischen Qualifikation der Anleiterinnen, der Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen und der Anleitungsgespräche eine große Diversität. In den Ergebnissen der Studie wird vor allem eine große Varietät was die Häufigkeit, Regelmäßigkeit und die Inhalte der Anleitungsgespräche zwischen Praxisanleiterin und Auszubildenden anbelangt deutlich.

„...also durch diese gute Anleitung jetzt ist mir eigentlich auch erst mal wieder bewusst geworden wie wahnsinnig wichtig es für einen Schüler ist dass er eine gute Anleitung hat. Das ist so unglaublich wichtig dafür wie es sich eigentlich entwickelt und wie es läuft. Ich bin inzwischen so weit dass ich wirklich auch gedacht habe, ich würde selber gern die Fort- und Weiterbildung zur Mentorin machen, weil ich auch gern etwas davon weitergeben würde wie ich es jetzt eben erlebe. Weil ich habe gerade

⁵⁰ „Die fachliche Anleitung und Ausbildung an der Praktikumsstelle muss durch eine sozialpädagogische Fachkraft (staatlich anerkannter oder graduerter Sozialpädagoge oder staatlich anerkannter Erzieher) oder mit Zustimmung der Schule durch eine andere geeignete Fachkraft erfolgen.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2010, §40 (2))

letzte Woche mit einer Mitschülerin gesprochen die eine ganz ganz schlechte Anleitung hat und wo es nur Schwierigkeiten gibt und das ist wirklich furchtbar wenn einem das so passiert dass es gar nicht klappt. (IS2: 58)“

„Aus meiner Erfahrung hing das ganz stark davon ab in welcher Einrichtung die dann auch Praktikum machen. Also wenn Sie da Erzieherinnen haben, die sozusagen mit dem letzten Besuch der Praxislehrkraft im Berufspraktikum und mit der Übergabe der staatlichen Anerkennung gesagt haben, so Klasse mit denen haben wir jetzt nichts mehr zu tun und ihr Wissen irgendwo in einen Schrank reingepackt haben im Ordner und sozusagen über 50% der Fachlichkeiten den Kopf verlassen hat und sich eben nicht in einer Haltung niederschlägt, dann kommen da manchmal ganz fürchterliche Sachen raus. (IL6: 21)“

Eine Ausbildungsqualität nach Zufallsprinzip, wie sie hier deutlich wird, scheint aus fachlicher Sicht unhaltbar. Für eine professionelle Anleitung angehender pädagogischer Fachkräfte müssten dringend systematische Strukturen angelegt werden. Verbindliche Standards verbunden mit einer entsprechenden Qualifizierung der Anleiterinnen und der Bereitstellung der notwendigen Ressourcen für diese Aufgabe sind dabei dringliche Zukunftsaufgaben. Interessant ist, dass bei der Frage nach den wichtigsten zukünftigen Bedarfen für die Institution Kindertageseinrichtung im Rahmen der durchgeführten Fragebogenerhebung das Thema Ausbildung nicht genannt wird. Es entsteht damit der Eindruck, dass die Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort wenig im Bewusstsein der dort tätigen Fachkräfte und der darüber liegenden Trägerstruktur ist. Dieser Eindruck wurde durch die Ergebnisse der Interviews verstärkt.

Der Mangel an Konzeption, Gestaltung und Reflexion über die Potentiale und Grenzen des Lernortes Praxis hat aus Sicht der Lehrerinnen auch Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehung zwischen Fachschule und Praxisstellen.

„Ich wünschte mir für die Strukturen noch eine bessere Klammer. Im Lehrplan ist es geschrieben, dass man mit den Ausbildungsstellen zusammenarbeiten muss, aber auf Trägerseite und Einrichtungsseite gibt es nicht diese Einstellung von Zeiten für Ausbildung. Also es gibt keine verbindliche Verpflichtung, du musst soundso viel Arbeitszeit für die Ausbildung verwenden oder die hast du, da bist du freigestellt. Und wenn diese Klammer nicht besteht, kann auch die Kooperation zwischen Praxis und Fachschule nicht glücklich laufen. (IL2: 59)“

Die Kooperation zwischen den Bildungsorten Schule und Praxis

Die Analyse des empirischen Materials aller Interviews macht deutlich, dass die Kooperation zwischen Schule und Praxis auf Grund der strukturellen Rahmung von schulischen Vorgaben dominiert wird und somit nicht „auf Augenhöhe“ stattfinden kann. Die Anleiterinnen äußern, dass sie den Kontakt zu den Lehrerinnen in der Regel nur dann suchen, wenn es massive Schwierigkeiten mit den Praktikantinnen gibt. Sie sehen sich aber nicht in der Position die Ausbildung aktiv mitgestalten zu können bzw. scheinen die ihnen in dieser Zusammenarbeit zugeordnete passive Rolle so angenommen zu haben, dass diese gar nicht mehr in Frage gestellt wird.

„...die Lehrerin oder der Lehrer hat auch irgendeinen bestimmten roten Faden für die Reflexion, manche haben irgendwelche Kärtchen mit den verschiedenen Themen und manche machen es einfach so und da darf ich mich als Anleiterin auch beteiligen. Oder was mir gefallen hat, meistens darf man das am Anfang sagen, was mir gut gefallen hat, das ist immer so der Einstieg bei den meisten, ja. Und dann wird auch gefragt, ob so der Eindruck von der Lehrerin richtig ist. (IE6: 64)“

E: „Ab dem Moment war es für sie ganz schwer, weil ich praktisch gesagt habe, sie muss den Nebenjob aufgeben. Und das war einfach so, die hat dann ja, montags war sie meistens sehr übermüdet, also es ging einfach nicht, also sie konnte es einfach nicht mehr machen und da hat halt wie gesagt die Einsicht gefehlt [...]und da hätte ich mir eigentlich gewünscht, dass da die Schule einfach auch noch ein bisschen Rückhalt gibt und sagt Mädels ihr habt hier schon viel zu tun, ihr arbeitet hier 100% ihr müsst Berichte schreiben, ihr habt Lehrproben, schaut, dass ihr das hinbekommt und so was nebenher geht nicht. Da hat mir einfach der Rückhalt gefehlt. [...]“

I: [...] „Haben Sie das bei der Schule mal angesprochen?“

E: „Nein, das habe ich eigentlich nur mit der Schülerin ausgemacht. Wäre aber eine Idee das mit der Schule, ja klar, mal abzusprechen (IE4: 20-24)“

Sowohl seitens der Lehrerinnen als auch der Praxisanleiterinnen wird die Schwierigkeit formuliert, bei Diskrepanzen hinsichtlich der Bewertung der Praktikantinnenleistung konstruktiv zusammenzufinden. In den Beschreibungen zeigt sich deutlich, dass sich insbesondere in diffizilen Situationen bei der Begleitung der Auszubildenden, Schule und Praxis häufig nicht als ebenbürtige Ausbildungspartner begegnen. Es wurde auch von Situationen berichtet in denen es durch die ungleiche Begegnung zu hinderlichen Allianzen zwischen Anleiterinnen und Auszubildenden oder auch zu Konkurrenzkonstrukten zwischen Anleiterinnen und Lehrkräften komme, die einen gemeinsamen konstruktiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern erschweren oder unmöglich machen. Dies ist aus fachlicher Perspektive insbesondere in

Entscheidungssituationen, welche die berufliche Eignung von Auszubildenden betreffen eine sehr schwierige Situation.

„Also wir haben da einen Praktikanten gehabt, der konnte wunderbar reden und konnte sich so gut verkaufen; hat mittlerweile die Ausbildung abgebrochen, und wenn dann eine Ausarbeitung nicht kommt und das Thema verfehlt ist und die Lehrerin sagt, das ist jetzt eigentlich eine fünf, aber ... weil du so nett reden kannst oder wie auch immer, gebe ich dir doch auch eine drei, dann finde ich das nicht in Ordnung, im Berufskolleg. Im Fachschuljahr kann ich noch ein bisschen mehr Rücksicht und ein bisschen mehr Einfühlungsvermögen walten lassen, aber im Berufskolleg, wo ich eigentlich sieben will, weil diesen Herrn möchte ich nicht später als Kollegen haben, der seine ganzen Aufgaben überhaupt nicht ernst nimmt [...] Und das war jetzt eben einmal so ein Ding, wo wir aber ganz klar dieser Fachschule gesagt haben, das finden wir nicht gut und da fühlen wir uns auch ein bisschen verhonepiepelt. (IE5: 54)“

„Also als ich so richtig das Gefühl hatte, die Anerkennungspraktikantin, die wird von der Lehrkraft nicht anerkannt [...] also da habe ich mich sehr geärgert. [...] Die hat so im Vorfeld einfach die Qualität dieses dieser jungen Frau richtig infrage gestellt und ich konnte das nie so sehen [...]. Also ich denke, wenn Lehrerpersönlichkeiten so stark reinwirken und so viel Macht haben, dann wird es kritisch, weil dann haben wir eigentlich gar keine großen Chancen mehr (IE8: 113)“

„Also wenn die, wenn die Beurteilungskriterien zu weit auseinanderliegen, finde ich das eine ziemliche Herausforderung dann einerseits der Schülerin eine Rückmeldung zu geben, die mit unseren Ausbildungsstandards auch zu tun hat, und andererseits nicht gleichzeitig sozusagen der Anleiterin einen Schuss vor den Bug zu geben, oder die mit zu beurteilen, denn das ist ja gar nicht meine Aufgabe. (IL10: 80)“

Die Ergebnisse zu den Aspekten der Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsorten Schule und Praxisstelle zeigen deutlich, dass hier Machtstrukturen zum Tragen kommen, die eine gleichwertige Ausgestaltung dieser Ausbildungsallianz erschweren oder sogar unmöglich machen. Die Schule hat qua Ausbildungsordnung die Definitionsmacht und damit die stärkere Position. Trotz der großen Bedeutung, die dem Bildungsort Praxis zugemessen wird nehmen die Erzieherinnen keinen konzeptionell gestaltenden Part in der Verknüpfung der Lernorte Schule und Praxis ein. Unter Federführung der Schule stellt sich die Kindertageseinrichtung quasi zur Verfügung. Interessanterweise wird dies von den befragten Fachkräften nicht als Desiderat formuliert, sondern insgesamt als stimmig befürwortet. Dies kann wiederum auch mit mangelnden Ressourcen für diesen Arbeitsbereich zusammenhängen und auch mit einer Tendenz der Überlastung, die derzeit im Feld zu spüren ist und die im Rah-

men der durchgeführten Fragebogenerhebung auch in dem deutlich geäußerten Bedarf an mehr Personal zum Ausdruck kam.

Die Sicht der Schülerinnen auf die Ausbildung: zwischen Fachkraft und Auszubildender

Die unzureichende strukturelle Ausgestaltung des Lernortes Praxis hat auch auf die Situation der Schülerinnen in ihrer Rolle als Praktikantin bzw. Auszubildende Auswirkungen. So werden insbesondere das Berufspraktische Jahr betreffend, Unsicherheiten über ihren Status von den befragten Schülerinnen geäußert. Sie formulieren ein Rollendilemma zwischen Fachkraft und Auszubildender⁵¹.

„Ich bin so gesehen schon, also ich bin eine Fachkraft, glaube ich. Also ja, wenn unser Heimleiter vorbeikommt werde ich genauso als Fachkraft gezählt wie die anderen. Aber halt als, ja als 90-Prozent-Fachkraft oder irgendwie sowas. Es fehlt halt noch ein letztes Stückchen. [...] ich arbeite wie eine Fachkraft. In der Regel hab ich auch die Anforderungen wie bei einer Fachkraft aber ich habe zusätzlich eben noch diesen schulischen Aspekt. [...] wir müssen alles zusätzlich zu unseren 100 Prozent machen. Wir sind die einzigen, ja die einzigen Leute die noch in der Ausbildung sind, die wirklich 100 Prozent arbeiten. Also jetzt nicht so 100 Prozent und ein Tag davon Schule oder sowas. Bis auf vier Ausnahmen im Jahr sind wir komplett in der Einrichtung und dann eben zusätzlich noch alles zu erledigen, das geht zwischendrin schon an die Substanz einfach. (IS1:88)“

Insgesamt zeigt sich, dass die Schülerinnen ihre Praktika als sehr positiv erleben wenn sie sich anerkannt fühlen und sich einbringen dürfen. Die Struktur des Blockpraktikums im Gegensatz zum Tagespraktikum wird von allen Befragten, auch den Anleiterinnen und den Lehrerinnen deutlich favorisiert. Blockpraktika würden einen Beziehungsaufbau zu den Kindern möglich machen, ein richtiges Kennenlernen sei nur so möglich. Ferner würden Blockpraktika einen breiteren Einblick in die pädagogische Arbeit liefern. Das Beobachten und Durchdringen von komplexen Prozessen sei nur in dieser Struktur möglich:

„Du hast halt irgendwie immer nur so den Mittwoch mitgekriegt, dann fehlt dir wieder Turnen oder dann fehlt dir mal ein Ausflug und dann fehlt dir mal das und immer die Kinder erzählen manchmal auch und du denkst dir fehlt halt ganz viel dadurch. Und was ich eigentlich das Wichtigste finde, ganz viel Beziehung zum Kind ist dadurch einfach nicht da. Du bist jemand der wirklich nur einmal [...] die Woche da ist. Du kriegst nichts mit, du kriegst einen Bruchteil von der Eingewöhnung mit und dann die Woche drauf wieder. Und wenn du im Block da bist, dann kannst du einfach auch mal was machen, dann kannst du mal da sein und eine Beziehung zum Kind aufbauen

⁵¹ Flämigs (2011) Ergebnisse bekräftigen diesen Befund. Ihre Studie zeigt die Kritik der Schulleitungen daran auf, dass Praktikantinnen kein Ausbildungsstatus zuerkannt wird. (vgl. S. 24)

über einen längeren Zeitraum und auch einfach für deinen Entwicklungsbericht sagen, hey so lief das ab, der hat eine Beziehung zu mir. Ich meine, jetzt, da spiele ich mit dem Kind, wir haben einen super Tag, ich komme dann nächste Woche, das weiß nicht mal, wer ich bin. Ah, das ist schon bitter. (IS4: 67)“

Als besonders schwierig erleben die befragten Schülerinnen ihre Praktika zum einen wenn es zu Personalengpässen in den Einrichtungen kommt, die dazu führen, dass sie weniger Unterstützung und Anleitung erfahren. Zum anderen kommt es dann zu negativen Praxiserfahrungen, wenn die Schülerinnen die pädagogische Haltung des Teams bzw. einer Einzelperson nicht teilen und sich nicht als selbstwirksam genug erleben, Impulse dagegen zu setzen, bzw. ihnen dieses Recht abgesprochen wird.

„Also zum einen fand ich es gut, dass wir 4 Jahre 4 verschiedene hatten, weil jede total anders war und ich habe positive und auch negative Erfahrungen mit denen gemacht. Z.B. hatte ich eine Anleiterin, die war einfach ein ganz schlimmes Vorbild für mich. Also die, ich fand das einfach überhaupt nicht okay, wie die mit den Kindern umgegangen ist. Und das fand ich dann wieder sehr, ja wo ich mir gedacht habe ich kann das jetzt reflektieren, aber dass ich schon gemerkt habe, dass man schnell Sachen übernimmt. Also ich glaube dass die eine größere Rolle spielen, als man sich das vielleicht im Voraus denkt. Weil vieles einfach schon so ist, man will ja dann auch Gefallen und man macht das ja dann, man passt sich ja an und da muss man schon dagegen ankämpfen, wenn da irgendwas nicht so läuft in der Einrichtung. Und das ist als Praktikantin finde ich nicht so leicht, weil das oft dann, ja es wird schon oft gesagt, du bist die Praktikantin und du musst dich hier schon ein bisschen eingliedern. Und es sind wenige, die jetzt wirklich Vorschläge wollen oder ja. Wobei ich das auch einmal hatte, das war dann total positiv, dass ich da viel einbringen konnte. Aber wenn es nicht so ist finde ich es manchmal schwierig als Praktikantin sich da so durchzusetzen, weil man ja schon nicht so einen Status irgendwie hat. (IS5:12)“

Auf die Frage nach der Bewertung der Ausbildung sowie der Beurteilung der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit äußern sich die Schülerinnen vorwiegend sehr positiv. Dabei ist es gerade das Berufspraktikum, welches aus Sicht der Auszubildenden entscheidend zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und Identität beiträgt. Für die Schülerinnen besteht in dieser positiven Bewertung der Ausbildung bei gleichzeitiger Kritik an den Strukturen des Lernortes Praxis kein Widerspruch.

„Ja, ich fühle mich föhl mich gut ausgestattet. Gerade durch das Anerkennungsjahr hat man so, das ist so ein Rahmen, in dem man Sachen ausprobieren kann. Da ist es auch nicht so schlimm, wenn mal was nicht so funktioniert und man weiß aber schon, was einen dann im Arbeitsleben erwartet. Jetzt nach der Schule die drei Jahre Schu-

le, da war ich doch noch ungewiss, ob man das alles hinkriegt, aber durch das Anerkennungsjahr hat man so ein Jahr Zeit eigentlich schon so richtig zu arbeiten und alles auszuprobieren und ja so wird das dann ja auch im Berufsleben dann sein und da fühle ich mich eigentlich ziemlich gut vorbereitet. (IS9: 160)“

„Also in dem AJ hab ich jetzt finde ich viel gelernt weil ich jetzt jeden Tag hier war. Wie ich mit den Kindern umgehe, auch mit den Regeln und Grenzen allgemein, weil, da ist einfach so ein Alltag eingekehrt. (IS7: 62)“

Mit dem handlungsorientierten Ansatz der fachschulischen Ausbildung scheint es nach den Ergebnissen dieser Studie zu gelingen, die Auszubildenden mit dem Eindruck, gut vorbereitet zu sein in die Arbeitswelt zu entlassen. Die Schülerinnen sehen sich durchweg durch die Ausbildung mit viel Handwerkszeug ausgerüstet und den Anforderungen gegenüber gewappnet. Diese Ausbildungsstruktur scheint demnach einen „Praxisschock“⁵², wie er im Berufseinstieg von Lehrkräften in der Lehrerforschung⁵³ festgestellt werden konnte, zu verhindern. Die als sehr positiv und persönlich wahrgenommenen Beziehungen zu den Lehrkräften und die enge Betreuung durch diese können zudem zu der positiven Bilanz der Schülerinnen am Ende ihrer Ausbildungszeit beigetragen haben. Nach diesen Bewertungen scheint die fachschulische Ausbildung, aus Sicht der Schülerinnen, eine hohe Passung zu dem in den Praxisphasen erlebten Berufsalltag zu haben. Allerdings muss dabei auch berücksichtigt werden, dass diese Bewertungen Selbsteinschätzungen inkludieren und damit den bekannten Problemen von Selbstoptimierungstendenzen und subjektiven Verzerrungen unterliegen. Um eine objektive Einschätzung der erworbenen Berufskompetenzen zu erfassen, müssten weitere, speziell auf dieses Erkenntnisinteresse angelegte Untersuchungen vorgenommen werden. Kritisch könnte an dieser Stelle auch bemerkt werden, dass es der aktuellen fachschulischen Ausbildung zwar gut gelingt, nach dem heutigen Stand handlungskompetente Fachkräfte in den Berufsalltag zu entlassen, sich aber die Frage stellt wie eine Qualifizierung für dieses Berufsfeld angelegt sein muss, um notwendige fachliche Weiterentwicklungen im Berufsfeld zu befördern.

⁵² Zum „Praxisschock“ vgl. u.a. Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.

⁵³ Auch die aktuelle Studie durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach (2012) im Auftrag der Vodafone Stiftung ergab, dass jeder Fünfte Lehrer den Einstieg ins Berufsleben als Praxisschock erlebt hat. Vgl. URL: <http://www.vodafone-stiftung.de/publikationmodul/detail/40.html> (Zugriff 01.07.12)

3.2.2 Berufswahl und Lebensentwurf von Erzieherinnen

Berufsmotivationen angehender Erzieherinnen

Die Analyse der Interviews in Bezug auf die Berufsmotivation angehender Erzieherinnen, lässt sich in drei Kernlinien beschreiben. Die Gründe, warum sich in der Regel junge Frauen, und vereinzelt auch Männer, für das Tätigkeitsfeld der Erzieherin entscheiden, bewegen sich nach Einschätzungen der Lehrkräfte an den Berufsfach- und Fachschulen und der Praxisanleiterinnen in den Kindertageseinrichtungen zwischen naiven Vorstellungen über die Tätigkeit, dem Bedürfnis Defizite der eigenen Lebensgeschichte zu kompensieren und dem Interesse an Sozialer Arbeit generell. Auszubildende, auf die die letztgenannte Motivlage zutrifft, betrachten die fachschulische Ausbildung allerdings häufig als Durchgangsstation mit dem Ziel, sich anschließend für andere interessantere oder scheinbar anspruchsvollere Felder der Sozialen Arbeit weiter zu qualifizieren.

„...ich glaube man kann die so in drei Gruppen einteilen. Das eine ist so, da kann ich den ganzen Tag spielen und da muss ich nicht viel arbeiten und da bin ich einfach am Spielen, ja das ist so der Tonus den sie noch am Anfang so haben. Dann eine andere Gruppe hat vielleicht schon babygesittet und kriegt von den Eltern immer wieder gesagt, kannst toll mit Kindern umgehen und wunderbar und also ist ja auch schön, wenn die da so gestärkt werden da drin und dann gibt es da noch so ein drittes Drittel. Die wirklich von sich aus sagen, ich war in meiner Berufsorientierung im Kindergarten und das hat mich wirklich beeindruckt. (IE5: 26)“

„Dass ich es anders machen will als meine Leute oder dass man Kindern was anderes ermöglichen will, als ich vielleicht selbst erlebt habe oder so. Es gibt sicherlich an den staatlichen Schulen auch den Anteil der Leute die nicht so recht wussten und dann eben, das so quasi mehr oder weniger übrig blieb. Das darf man glaube ich nicht ausschließen, so eine gewisse Orientierungslosigkeit darin: Da komme ich noch rein, da ist nicht so ein hoher Numerus Clausus, heißt es ja da nicht, aber nicht, ja, das kann ich vielleicht schaffen. Und das sind dann die Leute, die völlig perplex sind, wie viel man da Arbeiten schreibt und sonst viel machen muss, ja, so. Aber ich denke, also wenn es gut läuft, dann ist es wirklich dieses diese Liebe zu den Kindern oder dieses mit Kindern arbeiten wollen, auf alle Fälle ein starkes Motiv, ja. (IL5: 40)“

Diejenigen, die bereits mit Beginn der fachschulischen Ausbildung eine anschließende Weiterqualifizierung fokussieren, entscheiden sich nicht selten für diese Art Ausbildung um auf diesem Weg eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

„...ziemlich viele sagten, ja sie wollen auf die FH oder sie wollen studieren und jetzt machen sie das halt hier um die FH-Reife zu erwerben. Also da waren es ziemlich

viele und da habe ich damals schon am dritten Tag gesagt, oh, das kann aber Probleme geben, denn wenn man nicht wirklich auch eine intrinsische Motivation hat für diesen Beruf, sondern das so durchreißt, eigentlich, so sekundärmotiviert, ja?“ (IL10: 52)

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Berufswahl zeigt sich in der Tradierung der Berufsmotivation über das Vorbild weiblicher Verwandter (Mutter, Tante o.ä.). Diese lebensweltliche Prägung scheint insbesondere auch für Männer relevant für die Entscheidung in dieses Berufsfeld einzutreten.

„...seine Mutter ist auch Erzieherin und die hat den ermutigt bei der Berufswahl. Von unserem Rastalocken-Mann, dessen Mutter ist auch Erzieherin, hat vor Jahren bei uns die Ausbildung gemacht und der Sohn ja dann auch Jahre später bei uns die Ausbildung gemacht.“ (IL6:49)

Die Beweggründe, der im Rahmen dieser Studie befragten angehenden als auch bereits berufstätigen Erzieherinnen zeigen in ihrer Berufsmotivation Strukturen der oben benannten dritten Kernlinie. Die Motive zeichnen sich durch ein generelles Interesse an der Sozialen Arbeit und einer speziellen Vorliebe und Freude an der Arbeit mit Kindern aus. In der Regel wird dies durch individuelle positive Vorerfahrungen im Umgang mit Kindern bestärkt. Auffallend ist, dass von den elf befragten angehenden Erzieherinnen nur vier das Tätigkeitsfeld der Erzieherin im Bereich der Kindertagesbetreuung als mögliche berufliche Option formulieren. Für alle anderen ist es bestenfalls eine gute Möglichkeit sich einen Zugang zur Sozialen Arbeit und zur Weiterqualifizierung zu eröffnen. Es kann davon ausgegangen werden dass die Schülerinnen, die sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung stellen, in der Regel eher zur Gruppe der Engagierten und Interessierten zählen, die Erfolg mit dem haben was sie tun. Diese Annahme wird auch durch die Situation bestärkt, dass die Interviews in einer Zeit durchgeführt wurden, in der die Arbeitsbelastung in Folge von Abschlussarbeiten und Prüfungen für die Schülerinnen sowieso schon sehr hoch war.⁵⁴ Allerdings stimmt es doch nachdenklich, dass sich gerade diese motivierten, interessierten jungen Menschen häufig nicht im klassischen Erzieherinnen-Tätigkeitsfeld sehen.

„Ja also, ich war auf dem Gymnasium bis zur 10. Klasse und habe irgendwie noch so ein bisschen mich umgesehen und irgendwie geschaut, weil ich auch von Freunden das gehört habe. Also eigentlich habe ich es von einer Freundin gehört, dass es das gibt und habe mich dann dafür interessiert weil ich irgendwie, mich das Soziale interessiert hat an sich und ich dachte das wäre eine gute Möglichkeit auch das parallel

⁵⁴ Eine Ausnahme in dieser Annahme bilden die interviewten Auszubildenden der Kinderpflege, diese gehörten zum schwächeren Teil der Auszubildenden. Wobei man auch hier bedenken muss, dass nur ein sehr kleiner Teil der angehenden Kinderpflegerinnen nach Einschätzung der Lehrkräfte als Leistungsstark und erfolgreich eingeordnet werden kann.

mit der Fachhochschulreife zu machen. Das war eigentlich schon ein Anreiz von mir, so in diese soziale Richtung und mit Fachhochschulreife. Weil jetzt nur, also es war mir noch nicht klar ob ich auch als Erzieherin arbeiten will. Das war jetzt nicht so meine größte Motivation, sondern es war eher so, mich interessiert die Richtung. (IS5: 2)“

Die Beweggründe angehender Erzieherinnen unterscheiden sich wenig von Anfangserwartungen in einer Reihe anderer, gar akademischer Berufe. Wie bei diesen stellt sich mit Blick auf den Fachkräftemangel und die Anforderungen an dieses Berufsfeld damit auch die Frage einer Neujustierung einer Berufsberatung und –information, die besonnen die biographischen Motivationen und Zukunftswünsche mit realitätsangemessenen Informationen verbindet und zwar so, dass erstere nicht bloß entwertet und letztere nicht als der Weisheit letzter Schluss gelten.⁵⁵

Sackgassenberuf Erzieherin

Deutlich wurde auch, dass das Tätigkeitsfeld der Erzieherin auf Grund mangelnder Durchlässigkeit und beruflicher Weiterentwicklungsoptionen nach wie vor als „Sackgassenberuf“ erlebt wird. Dabei werden sowohl fehlende Spezifizierungen des Tätigkeitsprofils trotz vielfältiger Fort- und Weiterbildungsangebote konstatiert, als auch mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Tätigkeitsfeldes.

„Also Erzieherin ist Sackgasse! Wenn man nicht dann noch Sozialpädagogik obendrauf studieren kann, ist das ein Beruf mit Sackgasse. Dann kann man noch Leitung werden und dann ist Ende der Fahnenstange. Und das ist schon ein bisschen schwierig. Also ich kann, ja selbst meine Ausbildung und Berufserfahrung reicht ja noch nicht mal, um Sozialpädagogik zu studieren mit nur Realschulabschluss. Obwohl ich denke, dass ich das vielleicht von meiner persönlichen Eignung her durchaus hinkriegen würde. Ja. Das ist, das ist schwierig.“ (IE7: 94)

In den Interviews wird auch die Kritik deutlich, dass eine Weiterqualifizierung von Erzieherinnen in der Regel keine direkten Auswirkungen, weder auf das Tätigkeitsprofil, noch auf die tarifliche Eingruppierung hat. Umso erstaunlicher ist es, wie im quantitativen Teil der Studie deutlich wurde, dass die Erzieherinnen ein durchaus reges Fortbildungsverhalten zeigen und an Weiterqualifizierung interessiert sind.

⁵⁵ Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse, die Schramm in ihrer biografischen Studie zu den Beweggründen junger Menschen im Übergang zum/r Ausbildung zur Erzieher/in beschreibt. Die Untersuchung konnte zeigen, dass bei den befragten Personen emotionale Gründe, stereotype Rollenbilder und soziales Engagement für die Berufswahl relevant waren. Zudem spielte sich die Wahl dieses Berufes eher als ein Hineingeraten aus spezifischen persönlich Hintergrundgründen, denn als eine bewusste Entscheidung ab. (Vgl. Schramm, C. (2011): „Meine Eltern ham halt auch gesagt, ja, Erzieherin isch eigentlich nich so cool...“ Wege Jugendlicher in die Ausbildung zur Erzieherin. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Tübingen

„...Elementarpädagogik ist das. Finde ich eigentlich eine gute Sache. Auf der anderen Seite ist es halt so, wenn ich als Erzieherin das mache, es kostet mich Geld, es kostet mich Zeit und ich kriege danach nicht wirklich mehr Geld. Das ist halt oft das, warum es viele nicht machen, also viele würden es gerne machen und sagen, heija, ich würde gerne auch das Geld und die Zeit investieren, aber im Nachhinein, ich kriege nicht mehr. Also wenn ich dann als Erzieherin wieder im Gruppendienst schaffe oder auch als Leitung, man kriegt nicht mehr Geld und das finde ich dann halt schade. Also da fehlt es dann halt und das wird dann auch, da bin ich nicht mit der Sicht alleine, dass viele sagen, boah, eigentlich würde es mich schon interessieren, ich würde es schon machen, aber ich mache lieber Fortbildungen, weil das nützt mir genauso was und weil ich kriege ja im Nachhinein nicht wirklich mehr Geld dafür.“ (IE4: 74)

Es zeigt sich, dass wir es hier zum großen Teil mit fachlich sehr interessierten und engagierten Fachkräften zu tun haben. Für eine qualitativ hochwertige Weiterentwicklung des Berufsfeldes wäre es notwendig diese Ressource gezielt zu nutzen. Insbesondere mit Blick auf die demografischen Entwicklungen unserer Wissensgesellschaft und dem Wissen um die Bedeutung früher Bildungsprozesse wird die Dringlichkeit dieser Zukunftsaufgabe deutlich. Dabei wären mit Blick auf die Ergebnisse dieser Studie strukturelle Weiterentwicklungen, welche Profilbildungen von Fachkräften ermöglichen sowie Karriereoptionen enthalten wichtige Schritte.

Alt werden im Berufsfeld

Eine besondere Problematik, die insbesondere von den älteren Interviewpartnerinnen angesprochen wurde, steckt in der Herausforderung, die spezifischen Bedürfnisse, die sich mit zunehmendem Alter entwickeln mit den Anforderungen an die Tätigkeit in diesem Berufsfeld in Einklang zu bringen. Als berufliche Herausforderung wird vor allem die Schwierigkeit empfunden, den steigenden Ansprüchen gerecht zu werden, die zum einen von Seiten der Eltern, zum anderen aber auch auf Grund politischer Weichenstellungen an das Tätigkeitsfeld herangetragen werden. Aber auch die bestehenden Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die hohe Lärmbelastung oder die hohe Kontaktzeit mit den Kindern im Verhältnis zu Verfügungszeiten, werden von älteren Erzieherinnen als besondere Belastung wahrgenommen.

„Die größte berufliche Herausforderung ist sicherlich - ich bin jetzt fünfundfünfzig - nochmal zehneinhalb Jahre als Leitung in diesem anstrengenden Job zu schaffen. Das weiß ich nicht, ob ich das schaffe. Gleichzeitig denke ich, ich habe so lange eingezahlt, ich will verdammt nochmal meine Rente haben, ja und nicht nur achtzig Prozent davon.“ (IE8: 121)

Interessant ist, dass sich bereits die noch in Ausbildung befindlichen Erzieherinnen Gedanken zu dieser Thematik machen. Auch sie signalisieren den Bedarf, sich für eine Berufstätigkeit im fortgeschrittenen Alter andere Tätigkeitsoptionen offen halten zu wollen.

„... ich denke das Studium soll eher so die Basis sein für später, also wenn ich mal eine Familie gehabt habe, selber oder noch Kinder habe oder sowas, will ich vielleicht gar nicht mehr in den Kindergarten. Also jetzt finde ich es perfekt, aber wenn ich mir vorstelle mit 40 oder 50 dann auf dem Boden rumzurutschen weiß ich nicht ob das so meins ist. Von dem her könnte ich mir dann da eher so Beratung, Inklusion, Exklusion, Integration, sowas in die Richtung vorstellen.“ (IS10: 108)

Im Zuge der Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung und des notwendigen derzeitigen Fachkräftebedarfs stellt sich die Frage, wie das Berufsfeld so gestaltet werden kann, dass darin Tätigkeitsprofile sichtbar werden, die Frauen und Männern attraktive berufliche Optionen bieten können. Darin müssen sowohl Aufstiegschancen als auch Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung, ja Stärkung der beruflichen Identität durch Statusgewinn und bessere Verdienstmöglichkeiten enthalten sein.

Zwischen traditionellen und neuen Rollenbildern

Die Entscheidung für einen bestimmten Beruf ist in der Lebensplanung junger Menschen ein weichenstellender Prozess. In den Interviews wurde deutlich, dass dabei nicht nur individuelle Interessen und Präferenzen zum Tragen kommen. Ein wesentlicher Einfluss auf die Berufswahl scheint über die Vorstellungen passender Geschlechtsrollenbilder gegeben, deren Prägung in die lebensweltliche Sozialisation im Rahmen des Lebenslaufs eingebettet ist.

„Ja das war so, ich meine das machen die meisten, ehrlich gesagt die allermeisten aus meiner Klasse haben erst mal mit Erzieherin angefangen. Mädchen, die fangen einfach mal an und ganz viele haben auch wieder abgebrochen, sind dann Arzthelferin geworden. Das ist genau das gleiche in grün quasi. Das sind so die zwei Standardberufe. (IS4: 9)“

Die Rollenbilder der angehenden Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen zeigen sich sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung in einer sehr traditionellen Linie. Mit Blick auf eine Familiengründung gilt nach wie vor das male-breadwinner Modell, welches dem Mann die „Ernährerrolle“ zuschreibt. Im Zusammenhang mit der derzeitigen tariflichen Einstufung wird dies auch als Hauptargument angeführt, wenn es um die Frage des Männermangels in diesem Tätigkeitsfeld geht.

„Ich meine wir hatten sechs Jungs in der Klasse, die können damit keine Familie ernähren, was sollen die machen? Ich meine mit 1200 € im Monat ernährt keiner eine Familie, die können das gar nicht bleiben. (IS4:57)“

„Mit dem Gehalt kommt doch keiner über die Runden! Das ist ganz einfach. Schlicht und ergreifend. [...] Also das würde ich niemandem raten. Insofern, das ist eine politische Sache. Deshalb finde ich es witzig und völlig bescheuert diese Kampagne, jetzt in der 'junge Männer in erzieherische Berufe'. Also da können sie vielleicht mal bei Sozialpädagogik anfangen, aber auch die sind nun nicht gerade gut bezahlt, aber alles darunter ist Augenwischerei. Da müssen sie mal ganz anders zulangen, ist so.“
(IE7: 24)

Das Bild der Männer, wie es in den Interviews von den befragten Frauen entworfen wird, zeichnet sich durch eine Orientierung an Status und wirtschaftlichem Erfolg aus. Damit wird den Männern per se abgesprochen, den Beruf attraktiv zu finden und sich für ihn zu entscheiden. Interessanterweise gelten diese Merkmale für Frauen nicht. Für diese scheint es zwar nicht gewünscht, aber durchaus möglich zu den derzeitigen Konditionen in diesem Feld zu arbeiten. In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf spitzen sich die traditionellen Rollenbilder weiter zu. Die Verantwortung dafür wird als reines Frauenthema thematisiert;

„...ich werde heute jeder Mutter sagen, guckt, dass ihr eure Rentenversicherungen einzahlt, dass ihr eure Zukunft sichert, dass ihr euren Beruf nicht 20 Jahre einfach so an den Nagel hängt, den Mann Karriere machen lasst und ihr selber bleibt auf der Strecke. Macht beides, schaut dass ihr eure Kinder gut betreut, seid abends für die Kinder ausgeglichen da, guckt nach eurem Beruf, seid zufrieden und versumpft nicht so in diesen drei K's. Also dass beides irgendwie stimmt, ja.“ (IE5: 66)

Karriereplanung als Teil des Lebensentwurfs wird von den befragten berufstätigen Erzieherinnen insgesamt wenig thematisiert. In den meisten Interviews beschränkt sich dieses Thema auf den Weg der Entscheidung zum Beruf der Erzieherin. Nur in zwei Interviews werden weiterführende Intentionen entweder über eine mögliche Weiterqualifizierung oder den Wechsel des Tätigkeitsfeldes deutlich. Die befragten Auszubildenden hingegen formulieren fast alle bereits zu diesem Zeitpunkt Wünsche und Pläne, die über das Tätigkeitsfeld der Erzieherin hinausgehen. Dabei wird allerdings offensichtlich, dass eine zufriedenstellende Karriereplanung innerhalb dieses Tätigkeitsbereiches für die meisten nicht vorstellbar scheint.⁵⁶

⁵⁶ In den Zwischenergebnissen der Freiburger Teilstudie zeigen sich ähnliche Tendenzen bei den befragten Bachelor Absolventinnen. Zu Anfang des Studiums zeigt sich die Karriereorientierung in Bezug auf den Wunsch eine höhere Berufsposition mit höherem Einkommen erreichen zu wollen sowie in Bezug auf das berufliche Ziel ein hohes Einkommen erreichen zu wollen weniger stark ausgeprägt. Vielmehr sind es intrinsische Berufswahlmotive (wie bspw. die Arbeit mit Kindern), die für die Wahl des Studiums ausschlaggebend sind. Allerdings ändert sich das im Verlauf des Studiums. Gegen Ende des Studiums, parallel zur Sichtung der gegebenen Berufschancen, tritt eine Ernüchterung ein und vielfach sind es dann gerade die fehlenden Karrierechancen im frühpädagogischen Bereich, die den Ausschlag geben, ein weiterführendes Studium aufzunehmen oder die Berufstätigkeit als Zwischenschritt zu wählen, um aber doch - auf längere Sicht - eine

„Ich würde gerne in den künstlerischen Bereich gehen. Ich nähe sehr gerne und würde da, würde vielleicht gerne in diese Richtung. Wie gesagt, wenn mein Freund uns über Wasser halten kann vielleicht auch selbständig irgendwas Kreatives machen. Das wär so das was mir... Ich kann es mir aber auch vorstellen weiter als Erzieherin, halt in einem anderen Bereich beim Jugendamt oder so, zu arbeiten. Wo ich nicht permanent nur mit Kindern, also wo ich auch ein bisschen Abstand dazu gewinnen kann. Auch in die Richtung kann ich mir vorstellen weiter zu machen. Aber halt nicht Erzieherin, nicht dies, den Beruf für dieses Gehalt.“ (IS4: 113)

Die eher traditionell geprägten Zuschreibungen der männlichen Rolle, reproduzieren das Tätigkeitsfeld der Kindertagesbetreuung unter aktuellen Rahmenbedingungen als Frauendomäne. Die Berufswahl steht in der ganzen Ambivalenz eines subordinierten und geschlechtsspezifisch eindeutig zugeordneten Feldes. Was zugleich einem einseitig feminisierten Sozialisationsbereich für die ihm anvertrauten Kinder zur Folge hat. Frauen entscheiden sich häufiger für diesen Beruf als Männer, obwohl diesen mehr Wahlmöglichkeit zugesprochen wird als den Männern:

„Ja, warum so wenig Männer bei uns im Bereich arbeiten? [...] Zum einen, weil es Männer immer noch schwieriger haben ihre Rolle so vielfältig zu leben wie Frauen, Frauen dürfen viel mehr Vielfalt entfalten als Männer [...] also die sind sozusagen exponiert im Privaten und auch im Beruflichen so etwas wie Exoten, zum anderen aber geht ihnen dann irgendwann auf, Erzieherinnenberuf ist kein Beruf mit dem ich eine Familie ernähren kann auch wenn ich eine Leitungsposition habe, also so lange Erzieherinnen, egal ob sie fachschulmäßig oder hochschulmäßig ausgebildet sind, nicht besser bezahlt werden, haben wir da ein ewiges Dilemma und wir werden da mit der Zeit die gut ausgebildeten Leute verlieren, die werden sich andere Arbeitsfelder suchen, ja. (IL6: 130)“

Der Verweis auf die größeren beruflichen Wahlmöglichkeiten für Frauen ist interessant und spiegelt gesellschaftliche Deutungsmuster wider: Frauen können berufstätig sein, sich aber auch für den privaten Bereich der Familie entscheiden ohne den gleichen gesellschaftlichen Irritationen oder gar Ächtungen unterworfen zu sein wie Männer. Allerdings berücksichtigt diese Sichtweise nicht, dass es noch immer typische „Frauen-“ und typische „Männerberufe“ gibt, die für das jeweils andere Geschlecht schwer zugänglich sind. Sowohl aus der Fremdeinschätzungsperspektive von Lehrkräften als auch aus Sicht von männlichen Auszubilden-

insgesamt aussichtsreichere Berufslaufbahn zu verfolgen (sei es durch den geplanten Wechsel in eine Leitungsposition oder den geplanten Master). Bei den Absolventen, die bereits in der Praxis sind, manifestieren sich derartige Ambitionen durch einen relativ häufigen arbeitsplatzinduzierten Stellenwechsel. Allerdings spielen auch Aspekte der Familiengründung eine wichtige Rolle. Dabei wird der Schwerpunkt eher auf die private Lebensverwirklichung und weniger auf berufliche Karriere gelegt. (Vgl. bisher unveröffentlichte Zwischenergebnisse, Ev. Hochschule Freiburg)

den selbst, müssen sich Männer in diesem Feld in vielfältiger Hinsicht anders behaupten als Frauen. Die Situation von Männern wird als ambivalent beschrieben. Männer sollen einerseits die funktionale Rolle des Erzieherberufs wahrnehmen, diese aber andererseits so ausfüllen, dass sie mit dem vorherrschenden Männlichkeitsbild vereinbar ist. Das besondere Problem liegt dabei darin, dass die geltenden Geschlechterbilder in diesem Bereich eher konservativ als innovativ sind. Den betroffenen Männern, wird damit eine Selbstbehauptung mit Blick auf die Erwartung der Umwelt an Männlichkeit, an männliche Lebensentwürfe und mit Blick auf die Binnenstruktur in der Arbeit selber abverlangt. Eine spezifische Bewährungsaufgabe wird auch in der Frage der Unterstellung des sexuellen Missbrauchs und der Grenzziehung thematisiert, die für Männer gesellschaftlich anders in den Blick genommen wird als für Frauen.

„Ja klar, also erst mal als Mann zu bestehen. Ich meine so viele Männer gibt es nicht [...]. Und manchmal haben Eltern Bedenken wenn man als Mann in den Kindergarten kommt. Habe ich jetzt in keinem Praktikum bemerkt, dass es bei den Erzieherinnen so ist, eher bei den Eltern. Ja einfach, Männer können auch gut erziehen, ja dass ich einfach den Standpunkt dann den Eltern klar mache: Kinder brauchen einfach auch Männer. Wir sind zwar manchmal ein bisschen wilder, aber ja. Das sind so die Dinge; als Mann einfach in dem Beruf zu, ja nicht zu bestehen aber einfach zu zeigen, es ist genauso wichtig. Ich meine viele Eltern wissen wie wichtig das ist aber bei manchen habe ich schon, okay, die sind jetzt nicht so begeistert, dass da jetzt ein Mann kommt. [...] es kam ja nicht die Mutter direkt auf mich zu sondern eher die Tochter, Tochter: 'Ja meine Mama hat mir schon verboten dass ich auf Deinen Schoß sitze.' (lacht). Solche Sachen kamen dann halt schon vor. (IS11:46-48)“

„Die männlichen Schüler erlebe ich oft als innerlich widersprüchlich, gespalten. Das heißt, sie sind ja als Männer in der Situation, dass sie sich für einen beruflichen Bereich entschieden haben, der eben eindeutig nur von Frauen besetzt ist, traditionell. Das heißt, was die Praktikanten, die männlichen Schüler, erreichen müssten, wäre so eine innere Distanzierung, ja, und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Männerbild, das sagt, okay, ich bin zwar ein Mann, aber das kann ich mir als Mann auch vorstellen. Wir sehen, viele Männer, die wir haben, die haben sich zwar äußerlich entschieden für die Ausbildung. Aus welchen Gründen auch immer, ja. [...] äußerlich ist die Entscheidung gefallen, aber innerlich besteht immer noch eine Widersprüchlichkeit. Also sich einzulassen auf Dinge, die eben alle sehr stark weiblich besetzt sind, und das fällt manchen Schülern leichter, und fällt eben ganz vielen Schülern sehr sehr schwer. (IL3:44)“

Die Kompetenz in diesem Berufsfeld ist so stark weiblich konnotiert, dass es zwangsläufig zu Reibungen zwischen dem „Lebensentwurf Mann“ und der Ausübung des Berufes kommt. Es mag deshalb nicht verwundern, dass Männer in diesem Ausbildungs- und Tätigkeitsfeld eine Sonderrolle einnehmen, die sich zwischen Exotikum und Problemfall bewegt. Sie werden häufig als etwas Besonderes beschrieben, eher leistungsschwächer als die Frauen, teilweise mit „...*etwas krumm(n)e Karriere(n) hinter sich...*“ (IL4:91). Allerdings wird diese Sonderstellung sowohl von den männlichen Auszubildenden selbst als auch von den befragten Praxisanleiterinnen auch als „Bonus“ wahrgenommen, der durchaus als Türöffner in das Berufsfeld fungiert.

Zwiespältige Akademisierung

Die Entwicklungen im Berufsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit stehen derzeit auch unter dem Einfluss einer begonnenen Akademisierungsbewegung. Deutschlandweit wurden inzwischen an die 70 Studiengänge etabliert, die in unterschiedlichen Ausprägungen Qualifizierungen für dieses Berufsfeld anbieten. Die Frage nach einer bewertenden Einschätzung dieser Entwicklung im Rahmen der Untersuchung, löste zwiespältige Reaktionen aus. Neben positiv konnotierten Erwartungen, einen möglichen Prestigegewinn für dieses Tätigkeitsfeld betreffend, die bei allen drei befragten Gruppen deutlich wurden, werden bei den befragten Praxisanleiterinnen auch Unsicherheiten, Ängste und Befürchtungen den eigenen Berufsstatus betreffend deutlich. So wird eine adäquate Nutzen-Aufwand-Relation eines Studiums unter derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen von diesen nicht gesehen. Ebenso wenig zeichnen sich für die befragten Praktikerinnen klare Berufsprofile für die akademisch ausgebildeten Fachkräfte, auch abgrenzend zu den fachschulisch ausgebildeten, ab. Das Vertrauen in eine diesbezüglich zufriedenstellende zukünftige strukturelle Neujustierung scheint unter den im Berufsfeld Tätigen äußerst gering zu sein.

„Ja ich finde es zwiespältig, weil einerseits finde ich dass der Beruf auf jeden Fall höher angesehen werden sollte und dass der auch mehr, also einerseits mehr Status aber auch gute Leute braucht, also das merke ich schon auch immer wieder, deswegen finde ich es gut, dass es ein Studium ist, weil das auch, also es ist ja auch in den meisten ausländischen Ländern ganz klar. Aber ich sehe jetzt z.B. auch, wir haben jetzt gerade eine Praktikantin da, also die ist schon fertig, die hat auch Erziehungswissenschaften studiert und sucht jetzt Berufspraxis und dann merke ich aber schon dass die sich da einfach in der Praxis unsicher sind. Also das ist schon, so ein Zwiespalt wo ich denke da bräuchten die vielleicht, also dass es irgendwie in dem Beruf auch wichtig ist, dass man die Praxiserfahrungen nebenher sammelt.“ (IS5: 118)

„Ja oder als was die angesehen werden, weil wenn die denselben Job machen und das gleiche machen, dann können sie ja eigentlich auch nicht mehr bezahlt bekom-

men. Also ich finde es schwierig, man müsste sich da denke ich einigen, entweder eine Ausbildung oder es gibt ein Studium, aber dann als Leitung irgendwo vielleicht. Ich weiß es nicht, aber obwohl da hat man dann noch viel weniger mit den Kindern zu tun.“ (IE6: 104)

Diskrepanz wird von den in Ausbildung befindlichen als auch von den bereits im Feld tätigen Fachkräften auch die Frage des Praxisbezugs in der Ausbildung diskutiert. Einem Studium wird generell weniger Praxisbezug zugesprochen, wobei gleichzeitig der große Einfluss desselben für die eigene Professionalität thematisiert wird. In diesem Aspekt wird sowohl bei den angehenden als auch bei den bereits berufstätigen Erzieherinnen ein Verständnis von professioneller Handlungskompetenz deutlich, welches den in der Praxis erworbenen erfahrungsbasierten Kompetenzen weit mehr Bedeutung zuweist als den in theoretischen Diskursen angeeigneten Wissensbeständen.

„Also ich denke manchmal schon, dass Leute, die studiert haben, dass die nicht viel klüger sind, als Leute, die aus der Praxis kommen, ja. Die haben einfach mehr Zeit, sich mit der Theorie auseinanderzusetzen. Und das ist gut, das ist okay, finde ich, das muss sein. Weil nur Praxis, das bringt ja auch überhaupt gar nichts. Also ich muss einfach auch verkaufen können in dem Sinn. Aber je mehr, es ist wirklich einfach so, je mehr Leute reinkommen, die von Tuten und Blasen, also von der Praxis keine Ahnung haben, sondern die dann so im Kopf herumschwirren, um so weniger wird im Kindergarten auch gemacht. Denke ich. Also diesen Blick fürs Ganze, für die, für eine Kindergruppe, das kriege ich einfach erst mit der Praxis, wenn ich drin war und wenn ich damit groß geworden bin. Nicht wenn ich von außen reinkomme und da die Kinder sehe und denke, jetzt sollten die da, oder ich habe jetzt meine Vorstellungen und dann sollten die.“ (IE8: 119)

„Sagen wir mal so diese junge Studentin, mag sein dass die sehr viel so theoretisches Wissen hat und so, aber im Umgang mit den Kindern steht die oft da und weiß überhaupt nicht wie und was. Also der fehlt dieser Praxisbezug, der fehlt dieses wirkliche Handwerkszeug. Was kann ich konkret machen, wie kann ich das was ich jetzt da studiert habe umsetzen, und ich sag mal für jemand, der ohnehin ein guter Erzieher ist schadet das sicherlich nicht, wenn er noch studieren will. Ich glaube man kann da viel noch vertiefen oder viel noch erweitern aber, [...] ein gut ausgebildeter Erzieher der viel Praxiserfahrung hat und auch viel Handwerkszeug hat ist wertvoller und qualitativ auch für die Arbeit viel, viel, viel, ja, viel gewinnbringender.“ (IS2: 104)

Hier werden zum einen klischeehafte Bilder und Annahmen über die Zuordnung von Theorie- und Praxisdiskursen als auch Abgrenzungstendenzen gegenüber einer möglichen Abwertung der eigenen Qualifizierung deutlich. Die Entstehung dieser Ängste und Befürchtungen wer-

den auch durch das bisher sehr unklare Berufsprofil akademisch ausgebildeter Fachkräfte und dem, von den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften thematisierte wenig ausgebildete Selbstbewusstsein von Erzieherinnen in Bezug auf ihre Professionalität gestärkt. So wird durch die aktuellen Entwicklungen in Bezug auf die Akademisierungsbewegung nicht automatisch von einer konstruktiven und qualitätssteigernden Berufsfeldgestaltung ausgegangen. Diese Einschätzung wird sowohl von Seiten der Fachschullehrkräfte als auch der Erzieherinnen formuliert.

„Also ich glaube, dass es erst mal schwierig wird, weil Erzieherinnen dazu tendieren, sich unterlegen zu fühlen bei Leuten mit Hochschulabschluss oder auch FH. Das ist glaube ich schon mal schwierig. Und das ist ja auch nicht neu, dass man gemeint hat, eine Kindergartenleitung kann nur eine Sozialpädagogin sein zum Beispiel. Das gab es auch schon mal in den achtziger Jahren. Und das kann schwierig sein, weil die Einen sagen, wir kommen aus der Praxis, was wollt Ihr denn? Und die Anderen sagen, aber wir haben das große Wissen. Was wollt Ihr denn? Bisschen falten, bisschen mit den Kindern spielen, was ist denn das? (IE7: 74)“

„Also ich denke das hängt stark von den Teams vor Ort ab, wie offen sie sind und wie viel Selbstwertgefühl die einzelnen Erzieherinnen haben. Wenn die oder die Mischung von akademisch ausgebildeten und fachschulausgebildeten Leuten, wenn jemand weiß, dass er eine wertvolle Arbeit macht und sich nicht per se angegriffen fühlt, weil jemand mit einer höheren Ausbildung daher kommt. Und das kann ich mir tatsächlich vorstellen, dass das oft so ist, aber wenn es nicht so ist, kann das eine sehr gute Mischung sein. Also interdisziplinär, es ist ja nicht richtig interdisziplinär aber ein bisschen, ist ja immer ein besseres Arbeiten. Aber dazu muss man die Leute so stärken, dass sie da nicht erst mal denken, was will denn die jetzt da. Das ist ja so eine Haltung, was will jetzt die da von der Uni, hat noch nie richtig gearbeitet. Also da muss man sehr sehr viel Teamentwicklung vor Ort machen denke ich, damit das gut läuft.“ (IL9: 75)

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass der Informationsstand sowohl bei den angehenden als auch bei den bereits tätigen Erzieherinnen bezüglich der Entwicklungen im Bereich der akademischen Qualifizierungsmöglichkeiten eher gering ist. Viele Äußerungen basieren auf vagen Vermutungen und weniger auf direkte Erfahrungen oder fundiertes Wissen. Eine Ausnahme bilden dabei selbstverständlich die Auszubildenden, die über einen integrierten Ausbildungsgang an der Fachschule bereits begleitend zur Ausbildung mit einem Studium begonnen haben.

In den Einschätzungen der Lehrkräfte an den Berufsfach- und Fachschulen zur Möglichkeit einer akademischen Qualifizierung für das Tätigkeitsfeld der Frühpädagogik wird deutlich,

dass diese sich in einer anderen Art und Weise davon betroffen fühlen. Dabei werden sowohl mögliche Konkurrenzszenarien als auch Fragen eines adäquaten Ausbildungsformates für die Fachkräfte sowie die vorhandenen fachlichen Ressourcen an Hoch- und Fachschulen thematisiert. Die direkte Betroffenheit zeigt sich auch darin, dass ein großer Teil der Aussagen den aktuellen Verlauf des Akademisierungsprozesses betreffen. Dieser wird von Seite der Fachschulen als auch von hochschulischer Seite an vielen Stellen als unkooperativ und wenig anerkennend beurteilt. In Bezug auf bestimmte fachliche Ressourcen, sehen sich die Fachschulen weitaus besser aufgestellt, als sie dies bei den Hochschulen wahrnehmen. Hier wird insbesondere auf die gute Vernetzung der Fachschulen mit der Praxis und die sehr persönliche Praxisbegleitung der Auszubildenden durch Lehrkräfte der Schulen hingewiesen.

„Und das macht es dann halt so schwierig, so unterschiedlich wie die Fachschulen sind, sind halt auch die Hochschulen und ist die Kooperation und die Zusammenarbeit schwierig. Wichtig ist, dass diese Durchlässigkeit kommt, die Anerkennung kommt, aber dieses pauschal 60 CP muss an den Rändern noch besser zwischen Hochschule und Fachschule abgestimmt werden, unbedingt. Und da sind dann auch so Animositäten, die Hochschule will nicht mit der Fachschule und die Fachschule, und wir Fachschulen, wir haben da so Minderwertigkeitskomplexe den Hochschulen gegenüber, statt dass wir da selbstbewusst auftreten und sagen: hier, wir sind das know how, fragt uns!“ (IL2: 83)

Gleichwohl grundsätzlich eine höhere Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte in der Breite befürwortet wird, wie es sich in mehreren Interviews mit Lehrkräften deutlich zeigt, wird kritisch betrachtet, ob dies auf dem derzeit eingeschlagenen Weg gelingen kann.

„Wobei das sicher nicht alle Probleme lösen wird, ja. Weil auch die Fachhochschulen und die Hochschulen, die jetzt so mit der Hand am Arm so Ausbildungsgänge aus dem Boden gestampft haben, da ist wirklich auch nicht alles Gold was glänzt. Also da sind wir jetzt was die Inhalte betrifft oder Strukturen die wir haben an den Fachschulen, da sind wir manchen Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen einfach überlegen, das ist ganz klar. Das kann auch gar nicht sein, dass die jetzt aus dem Nichts heraus und mit den Strukturen, die die haben so was Vergleichbares anbieten können, ja. Aber wenn man eine sinnvolle Kombination bewährter Strukturen aus der Fachschulausbildung kombinieren könnte mit dem was jetzt an der Fachhochschule oder an der Hochschule dann an Ausbildungsverhältnissen organisiert wird, dann denke ich, wäre das die ideale Lösung, ganz klar.“ (IL3: 73)

Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer sinnvollen Verknüpfung von bereits Bestehendem mit innovativen neuen Entwicklungen, um diese bedeutsamen Prozesse nicht durch Konkurrenzkonstrukte zu behindern.

3.2.3 Situation der Kinderpflegerinnen

Berufsmotivation angehender Kinderpflegerinnen

Die Motivationslage, aus der junge Menschen in die Ausbildung zur Kinderpflegerin eintreten lässt sich, wie bereits oben für die Erzieherinnenschülerinnen dargestellt, ebenso in drei Haupttendenzen beschreiben. Neben der basalen Motivlage sich überhaupt einen Zugang zu irgendeiner Form von Berufsausbildung zu verschaffen, spielen hierbei naive Vorstellungen über die Tätigkeit und die Kompensation eigentlicher Berufswünsche, um damit sozusagen dem beruflichen Scheitern auszuweichen, eine wichtige Rolle.

„Oft haben die falsche Vorstellungen vom Beruf und wir schicken die Schüler schon in den Sommerferien bevor die Ausbildung anfängt, schicken wir die schon in der Kindergarten um sich zu testen und auch um das Leben im Kindergarten kennen zu lernen und da springen dann schon die ersten ab, weil sie merken, ist doch nicht das, ist nicht nur spielen und die verhalten sich im Kindergarten manchmal wie die Kinder eben noch, also können nicht erkennen, was den Kindern fehlt, wo sie eingreifen müssen, die sitzen dann halt da und spielen mit den Kindern und das ist, falsch, ja.“

(IL1: 16)

Die Vorstellung, sich mit diesem Beruf eine einfach zu bewältigende Tätigkeit zu erschließen, die zudem für die jungen Frauen lebenspraktische Anteile mit bedient, wird nach Einschätzung von Lehrkräften häufig zusätzlich verstärkt durch positives Feedback aus dem familiären Umfeld im Sinne von „...meine Mama sagt mir und meine Tante sagt mir, dass ich das ganz gut kann mit den kleinen Kindern in der Verwandtschaft...“ oder „...das kann man ja immer brauchen als Frau. Das hat meine Mama auch gesagt, das kannst du immer brauchen.“ (IL4: 85). Nach Einschätzung der Lehrkräfte an den Berufsfachschulen werden diese Tendenzen durch die von den Schülerinnen erforderte Berufsinformation und –beratung zusätzlich intensiviert.

„... weil manchmal gerade auf dem Arbeitsamt irgendjemand sitzt, der da eine besondere Stärke drin hat oder eine Möglichkeit sieht für junge Mädchen, der denkt da können sie, das schadet auch nichts, wenn sie so eine Ausbildung machen. Und weil vielleicht gerade eine Lehrerin an der Hauptschule, also es gibt irgendwie bestimmte Hauptschulen, von denen wir mehr Schüler haben, von anderen Hauptschulen weniger, weil da gerade eben ein Lehrer, eine Lehrerin ist, die sagt, geht auf die Schule X, macht doch Kinderpflegerin, da seid ihr gut aufgehoben.“ (IL4: 89)

Kinderpflegerin: ein prekärer Status

Die Befunde der Untersuchung zeigen, dass die Kinderpflegerinnen in mehrfacher Hinsicht in einem prekären Unsicherheitsstatus stehen. Sie sind im gesellschaftlichen Ansehen ganz

unten angesiedelt, konkurrieren gegen höher Qualifizierte und machen die Erfahrung, dass sie innerhalb ihres eigenen Feldes „Pädagogik der Frühen Kindheit“ abgelehnt werden. Die Problematik zeigt sich auch dahingehend, dass sich die Kinderpflegerinnen selbst als, bildlich gesprochen, Restkategorie wahrnehmen, in die man fällt, wenn man woanders nicht landet. Es zeigt sich, dass aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Lehrkräfte, mit der Ausbildung zur Kinderpflegerin der Übergang in ein kontinuierliches, gesichertes Beschäftigungsverhältnis nicht gegeben ist. Die Schwierigkeiten beginnen bisweilen bereits in der letzten Phase der Ausbildung, bei der Suche nach einer Stelle für das berufspraktische Jahr. Es ist nicht gewährleistet, dass alle Schülerinnen die Möglichkeit haben ihre Ausbildung in einer öffentlichen Institution zu Ende zu führen. Daraus ergeben sich notgedrungen Kompromisse, bspw. das berufspraktische Jahr in einer Familie⁵⁷ zu absolvieren, was die Chancen für einen Eintritt in den Arbeitsmarkt für die Betroffenen zusätzlich verringert. Das führt zu mitunter sehr bitteren, resignativen Einschätzungen, in eine berufsbiographische Falle geraten zu sein und sich dafür auch noch selbst Verantwortung zuschreiben zu müssen.

„Also wenn ich heute, also wenn ich früher gewusst hätte, was ich heute weiß, hätte ich die Ausbildung nicht gemacht. Weil als Kinderpflegerin hat man heute absolut keine Chance mehr einen Arbeitsplatz zu kriegen. Das ist es halt. Und ich bin jetzt auch am überlegen, ob ich weitermache als Erzieherin. Aber das ist halt aber auch wieder doof wegen ihm (deutet auf Ihren Sohn), weil dann verdiene ich noch mal zwei Jahre nichts. Das ist es halt. Aber, also ich meine wegen mir könnten sie es abschaffen, weil keiner will mehr Kinderpflegerinnen haben im Beruf, das ist es halt. (IS12: 8)“

Diskrepanz zwischen Anspruch und Ressourcenausstattung

Die Analyse der Interviews zeigt auch, dass insbesondere in Bezug auf die Situation der Kinderpflegerinnen, zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Berufsfeldentwicklung eine große Diskrepanz besteht. Bei der Generierung von Passungsverhältnissen zwischen Hauptschülerinnen und den Anforderungen einer berufsfachschulischen Ausbildung offenbaren sich klare Grenzen. Das was Hauptschülerinnen an Wissens-, Bewältigungs- und Deutungsformen im Lauf ihrer Bildungsgeschichte erwerben, scheint nicht anschlussfähig an die Ansprüche dieser berufsfachschulischen Ausbildung. Die Auszubildenden werden von den Lehrkräften als zum großen Teil noch sehr kindlich und unreif beschrieben, die einen sehr strukturierten, überschaubaren Bildungsraum mit vertrauter Regelstruktur als förderliche

⁵⁷ Gemäß § 30 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung leisten die Schülerinnen das einjährige berufsbezogene Praktikum in einer Einrichtung ab oder in einem Haushalt mit zwei oder mehr Kindern, die noch im vorschulischen Alter oder grundschulpflichtig sind. (Vgl. Janssen 2010) Die Möglichkeit das berufspraktische Jahr in einer Familie abzuleisten wird allerdings im Rahmen dieser Studie von den Betroffenen als Notlösung empfunden, verbunden mit einem Gefühl des beruflichen Scheiterns.

Lernumgebung benötigen. Stellt man diesen Befunden die Anforderungen, welche an die in diesem Berufsfeld Tätigen gestellt werden gegenüber, werden die Diskrepanzen sehr deutlich. Insbesondere im Zusammenhang mit dem neu formulierten Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen haben die Kompetenzanforderungen und Erwartungen an diese Fachkräfte deutlich zugenommen.

„Also ich stelle mir immer meine Schüler vor und stell mir vor, mit welcher Geschichte meine Schüler in der Schule ankommen. Und dann frage ich mich immer, wie sollen die das leisten, was von ihnen da draußen erwartet wird. Das können die gar nicht, weil sie mit sich selber noch gar nicht so weit sind, in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung zum einen. Zum anderen aber auch gar nicht vom eigenen Wissensstand so weit sind, als dass sie all das, was sie da draußen den Kindern vermitteln sollen, was erwartet wird, was sie..., das wissen die gar nicht, das können die gar nicht, ja. Das, ja so lange die die ganz banalen Dinge einfach nicht, wovon ich immer denke, das ist Allgemeinwissen, aber die wissen das halt nicht, an Kinder weitergeben sollen und die wissen das überhaupt nicht, das funktioniert einfach nicht.“ (IL4: 23)

Der sozialpolitische Auftrag, einen niedrighschwelligigen Zugang zum Berufsfeld der Sozialen Arbeit zu ermöglichen, um Teilhabe am Arbeitsmarkt zu stärken, steht gegenüber dem bildungspolitischen Anspruch, die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern in den ersten entscheidenden Entwicklungsjahren auf hohem Niveau zu forcieren in einem Spannungsverhältnis. Die dadurch entstehenden Widersprüche aufzulösen stellt eine große Herausforderung dar. Die derzeitig vorherrschende Personalstruktur mit einem System von Erst- und Zweitkräften bedient zwar vordergründig die Existenz von Qualifikationen auf unterschiedlichen Ebenen. In der Realität zeigt sich allerdings, dass eine qualitativ hochwertige pädagogische Bildungsarbeit in dieser Systematik nicht oder nur eingeschränkt umsetzbar ist. Die Kinderpflegerinnen, als die am niedrigsten Qualifizierten, die über die geringste Allgemeinbildung verfügen, sozusagen am schlechtesten ausgestattet, sehen sich dabei aus Sicht der Lehrkräfte Erwartungen und Anforderungen gegenübergestellt, mit denen sie nicht selten überfordert sind.

„Da muss man halt einfach sagen, dazu sind halt die frühen Jahre einfach zu bedeutsam, als dass man da einfach vom Bildungsniveau die schlechtesten Leute nimmt. Das machen auch andere Länder nicht. Die haben das schon lange kapiert, dass man da halt gute Leute braucht, ja. Und dass man da halt leider nach unten ein bisschen die Grenze ziehen muss und sagen muss, okay, also das geht halt nicht, ja. (IL3: 75)“

4 Fazit

Institutionen und Akteure

Es konnte gezeigt werden, wie differenziert das Verhältnis zwischen kooperierenden Institutionen, den Schulen und Ausbildungsstätten und den Akteuren, den Lehr- und Fachkräften und den Auszubildenden im Feld der Frühpädagogik ist. Es wird erwartet, dass sich die spezifischen Anforderungen an die Fachkräfte in diesem Tätigkeitsfeld ebenso in einer dafür qualifizierenden Ausbildung abbilden. Im Hintergrund immer wieder aufscheinend, spielt auch die Hochschule eine nicht unbedeutende Rolle. Mit Blick auf eine gute Entwicklung des Qualifikations- und Berufsfeldes spielen sowohl strukturbezogene als auch ausbildungsinhaltsbezogene Überlegungen eine wichtige Rolle. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes hat jedoch gezeigt, dass die Ausbildungsqualität von vielerlei Faktoren abhängig ist, die im Einzelnen noch weiterer Betrachtungen bedürfen. Neben ausbildungsrelevanten Themen werden in der Studie auch Aspekte deutlich, die sich mit der Berufsfeldentwicklung insgesamt beschäftigen.

Betrachtet man die Ergebnisse im Gesamten lassen sich diese zu zwei Themenschwerpunkten verdichten, deren Bearbeitung für die weitere Professionalisierung des Berufsfeldes der Pädagogik der Kindheit von erheblicher Relevanz erscheinen. Zum einen ist dies die Frage einer zielführenden Theorie-Praxis Verknüpfung im Rahmen von Ausbildung und Weiterqualifizierung, zum anderen sind dies Aspekte, die sich mit der Attraktivität des Berufsfeldes und der darin vorhandenen Tätigkeitsprofile beschäftigen.

Theorie-Praxis-Vermittlung systematischer gestalten

Die Theorie-Praxis-Vermittlung ist eine in der Pädagogik bereits vielfach diskutierte Herausforderung, die in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich aufgenommen und bewältigt wird. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde die Problematik von Seiten der Lehrkräfte als nach wie vor schwieriges Vermittlungsproblem beschrieben.. Der Diskussion um die Theorie-Praxis-Vermittlung liegt das Konstrukt des handlungsleitenden Wissens zugrunde und damit die Vorstellung eines Subjekts, welches über Wissen verfügt, dieses zur Analyse von Situationen nutzt um daraufhin zielgerichtet zu handeln – und zwar unter Ungewissheitsbedingungen. Die institutionelle Pädagogik jedoch, so Dewe & Radtke (1991, S.155), unterliegt anderen Mechanismen. Der im institutionellen pädagogischen Kontext Handelnde nimmt durch Überführung bewährter Praxen in Routinen und Überdenken von problematisch gewordenen Lösungsstrategien auf dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens an der Organisation von Praxis teil. „Für den Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung, Distanz und Prozeßkontrolle erlaubt. (ebd. S.155)“ Zur Lösung des Theorie-Praxis-Problems schlagen die Autoren vor, anstatt von einem Vermittlungsproblem von einer radika-

len Differenz von Theorie und Praxis auszugehen (ebd. S.143). Ihrer Beobachtung nach entstehen auf dem Weg zur rationalen Bewältigung institutionalisierter pädagogischer Situationen pädagogische Konventionen, welche weniger mit Wissen als vielmehr mit Können korrespondieren. Diese Konventionen können nicht als richtig oder falsch eingeordnet werden. Sie unterliegen der Angemessenheitskontrolle und auf der Basis wissenschaftlichen Wissens einer ständigen Reflexion des Kollektivs der beruflichen Fachkollegien. (ebd. S.157)

Folgt man dem Gedanken der jeweils spezifischen Logik von Theorie und Praxis, verweist dies auf die Notwendigkeit einer gleichwertigen Bedeutung der beiden Ebenen und einer ständigen reflexiven Gegenüberstellung in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Entwicklung einer individuellen beruflichen Professionalität. Die Reflexionsebenen, innerhalb derer sich die Verflechtung von Theorie und Praxis vollziehen, müssen sowohl wissenschaftliches Wissen als auch in der Praxis entwickelte Routinen beinhalten. Nicht die Frage der Quantität von Praxis-Erfahrungsräumen erscheint in erster Linie zielführend, sondern vielmehr die Entwicklung von Modellen und Methoden, welche die angesprochenen Reflexionsebenen einbeziehen und herausfordern. Insbesondere ist hier die exemplarische Bedeutung kasuistischer pädagogischer Fallarbeit und die damit verbundenen Vermittlungs- und Verständigungsprozesse angesprochen. Dazu könnte sich das Arbeiten mit Videosequenzen eignen. Denkbar wären auch Modelle gemeinsam strukturierter Hospitationen von Auszubildenden und Lehrenden am Lernort Praxis.

Bei der wissenschaftlichen Reflexion von Theorie und Praxis geht es also nicht nur um ein Vermittlungs-, sondern auch um ein Verhältnisbestimmungsproblem. Daher ist auch in der Ausbildung die wissenschaftliche Auseinandersetzung unterschiedlicher Zugänge zu führen und den Studierenden transparent zu machen. An die Seite kasuistischer Zugänge kann und sollte die Auseinandersetzung mit Urteilskraft und Diagnostik treten. Es sollte klar sein, dass es unterschiedliche Formen der Legitimation und Bewertung von pädagogischen Eingriffen gibt. Anders gesagt: die wissenschaftlichen Ausbildungen sollten, gerade im Sinne guter Berufsqualifizierung, Systematik und Widerstreit – denn diese sind konstitutiv für die Pädagogik – prominenter platzieren.

Lernort Praxis als Kooperationsaufgabe fassen

Bezogen auf die Ergebnisse dieser Studie, kann aus der jeweils eigenen Dignität von Theorie und Praxis auch die Forderung einer strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Bildungsortes Praxis als Ausbildungsort abgeleitet werden. Dieser Aspekt zeichnet sich bisher durch eine rein formale Institutionalisierung innerhalb der Ausbildungsordnung aus. Dabei sind sowohl Ressourcen und Qualitätsstandards für die Anleitung mitzudenken als auch eine wissenschaftliche Fundierung der auf Basis des Erfahrungswissens entwickelten pädagogischen Konventionen. Die Zusammenarbeit zwischen den Bildungsorten Schule und Praxis

könnte damit zu einer „echten“ Kooperation avancieren. Damit einher geht der Bedarf der Sicherung der pädagogischen Qualität in den Tageseinrichtungen für Kinder, um einer Ausbildungsqualität nach Zufallsprinzip entgegenzusteuern. Einem systematischen Ausbau des fachlichen Begleit- und Unterstützungssystems kommt eine zielführende Bedeutung zu. Dies ist in der Regel ein Aufgabengebiet, welches der Trägerverantwortung unterliegt. Die Frage wäre, inwiefern landespolitische Richtungsentscheidungen diesen Prozess unterstützen könnten.

Die Form der praxisintegrierten Ausbildung (vgl. Kap. 1.1) könnte ein Schritt in die richtige Richtung sein. Durch die vertraglich getragene Entscheidung für einen Ausbildungsplatz bzw. eine Auszubildende, erfährt der Bildungsort Praxis eine Stärkung. Allerdings ist es notwendig, dass diese Stärkung nicht mit einer Schwächung des Theorieanteils, bzw. der fachlichen Reflexion auf Basis von theoretischem Wissen, einhergeht. Zudem erscheint es notwendig, landesweit verbindliche Kooperationsvereinbarungen und Vertragsgrundlagen zu entwickeln, welche die Theorie-Praxis-Verzahnung klar regeln, um auch hier einer Ausbildungsqualität nach Zufallsprinzip entgegenzusteuern. Für die Ausbildungsqualität am Bildungsort Praxis müssen an dieser Stelle auch die Forderungen nach Festlegung von Qualifikationsstandards für die Ausbilderinnen und von zeitlichen Ressourcen für diese Aufgabe formuliert werden. Kritisch zu hinterfragen ist die Umsetzung der möglichen Anrechnung der Auszubildenden während der gesamten Ausbildungszeit mit bis zu 40% auf den Stellenschlüssel. Durch die auf Grund der Ausbildungsstruktur fehlende Konstanz in der Anwesenheit der Auszubildenden, ist aus fachlicher Sicht eine adäquate Übernahme bestimmter fachlicher Aufgaben nicht gewährleistet. Wie diese neue Form der Ausbildung angenommen wird und ob dadurch auch das Ziel erreicht wird, bisher unerreichte Adressatengruppen Auszubildender für dieses Tätigkeitsfeld zu akquirieren bleibt abzuwarten.

Zugangsvoraussetzungen überarbeiten

In Bezug auf die angesprochenen notwendigen Reflexionsebenen einer professionalitätssteigernden Theorie-Praxis-Verknüpfung, muss die Frage der Zugangsvoraussetzungen der berufsfach- und fachschulischen Qualifizierungsebene frühpädagogischer Fachkräfte kritisch betrachtet werden. Insbesondere die Situation der Kinderpflegerinnen hat sich in der Studie als äußerst problematisch gezeigt, aber auch im Rahmen der Ausbildung angehender Erzieherinnen wurden die Grenzen auf Grund der niedrig angesetzten Zugangsvoraussetzungen klar deutlich. Nimmt man die weichenstellende Bedeutung der frühen Jahre für die Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung und die Anforderungen, die an die darin professionell Tätigen formuliert werden ernst, erscheint dies aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht plausibel. Eine strukturelle Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung und der Qualifizierung dieses Bereiches innerhalb des Bildungssystems ist dringend notwendig.

Attraktivität des Berufsfeldes ideell und monetär steigern

Das nach wie vor geringe gesellschaftliche Ansehen dieses Tätigkeitsfeldes in Verbindung mit dem immer noch vorherrschenden Image der einfachen Tätigkeit, mit kleinen Kindern zu spielen, hat für eine Professionalisierung dieses Berufsfeldes fatale Folgen. Nach wie vor entscheiden sich in der Hauptsache junge Menschen für diesen Ausbildungsweg, die entweder dieses Image reproduzieren oder diesen Weg bewusst als Durchgangsstation für weiterführende berufliche Ziele nutzen, die aber in der Regel nicht mit diesem Tätigkeitsfeld verbunden werden. Es gelingt hingegen kaum, junge Menschen anzusprechen, welche sich bewusst, mit Interesse und realistischen Vorstellungen über die Erwartungen und Anforderungen in diesem Feld und mit dem Berufsziel der professionellen Arbeit mit Kindern auf diesen Weg begeben.

Ein wichtiges berufspolitisches Ziel muss es sein, die Attraktivität des Tätigkeitsfeldes „Pädagogik der Kindheit“ zu steigern und Tätigkeitsprofile zu entwickeln, welche die Anforderungen in diesem Berufsfeld abbilden und gleichzeitig Herausforderungen für die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus bieten. Die Weiterentwicklung in Richtung multiprofessioneller Teams beinhaltet interessante Perspektiven, die vielfältige Anreize fachlicher Profilbildung⁵⁸ enthalten. Das landespolitisch unterstützte Vorhaben des weiteren Ausbaus von Familienzentren bietet dafür ebenso vielgestaltige Möglichkeiten. Mit der Frage nach einer Steigerung der Attraktivität des Tätigkeitsfeldes ist auch die nach der Durchlässigkeit des Systems⁵⁹ und damit auch der Aufstiegsmöglichkeiten und Spezifizierungen innerhalb des Berufsfeldes verbunden. Ziel muss sein, das Ausbildungssystem und die Tätigkeitsprofile so anzulegen, dass sowohl Karrieremöglichkeiten als auch fachliche Spezialisierungen innerhalb des Tätigkeitsfeldes möglich sind.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Situation der Kinderpflegerinnen zeigen deutlich, dass aus fachlicher Perspektive unter den derzeitigen Rahmenstrukturen institutioneller Kindertagesbetreuung eine sozialpolitische Argumentation, wie sie derzeit benutzt wird, nicht haltbar ist. Die mit Blick auf den Bildungsauftrag und die notwendige Übernahme professioneller Verantwortung von Fachkräften im Bereich vorschulischer Bildung, Betreuung und Erziehung erforderliche hohe Professionalität von Fachkräften ist mit den Möglichkeiten der Kinderpflegerinnen, wie sie sich hier darstellen, in keiner Weise zu erfüllen. Mit Blick auf die in der quantitativen Untersuchung deutlich gewordene Abbrecherquote während der Ausbildungszeit, könnte zudem die Frage der ökonomischen Rentabilität an dieser Stelle gestellt werden. Hier wären Überlegungen darüber notwendig, wie es gelingen kann, in Einzelfällen, jungen

⁵⁸ In den im Rahmen der Studie geführten Interviews mit angehenden Erzieherinnen wurde die Bedeutung eines anerkannten fachlichen Profils für die eigene Berufsperspektive sehr deutlich. Das fachliche Profil einer Lehrerin wurde beispielsweise immer als attraktiver bewertet.

⁵⁹ Das Thema der Durchlässigkeit ist Gegenstand der von der EH und PH Ludwigsburg im Rahmen des Forschungsverbundes durchgeführten Untersuchung.

Menschen, welche formal nicht die Zugangsvoraussetzungen für die Erzieherinnenausbildung vorweisen können, aber ein spezielles Interesse für dieses Arbeitsgebiet mitbringen, ein Zugang zu diesem Tätigkeitsfeld zu ermöglichen.

Tübinger Lehramtsstudiengang weiter entwickeln

Ein Aspekt der Forschungsfrage bezieht sich auf Erkenntnisse, die zur Weiterentwicklung des an der Universität Tübingen neu konzipierten Studienganges für das Lehramt an beruflichen Schulen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik beitragen können. Hierzu zeigt sich auch in Bezug auf einen zielführenden Theorie-Praxis-Diskurs ein Weiterentwicklungsbedarf. Der Lernort Praxis stellt zwar ein elementarer Bestandteil des Studiums dar, bedarf allerdings noch einer entsprechenden theoretischen Aufarbeitung und Konsolidierung. Kritisch betrachtet werden kann jedoch generell dieses Format der Qualifizierung von Lehrkräften für die doch sehr spezifischen Anforderungen der Ausbildung von angehenden Fachkräften im Berufsfeld der Frühpädagogik.⁶⁰ In der Studie wurde sehr deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte mit einschlägiger Berufserfahrung und entsprechenden Kenntnissen und Qualifikationen in der Ausbildungssituation sowohl von Schülerinnenseite als auch von Praktikerinnen und Lehrkräften als besonders förderlich empfunden werden. Damit scheint doch sehr fraglich, ob die Form des Lehramtes, welches auf ein Profil zielt, was in einer gewissen Flexibilität an unterschiedlichen Stellen der Berufsschulen und des beruflichen Gymnasiums eingesetzt werden können sollte, für diese sehr spezifische Aufgabe tatsächlich zielführend ist. Betrachtet man beispielsweise die ungleichen Anforderungen einer Lehrtätigkeit in einem Sozialwissenschaftlichen Gymnasium im Vergleich mit denen an einer Fachschule für Sozialpädagogik werden die kritischen Aspekte deutlich. An zentraler Stelle sollte die in diesem Bericht mehrfach aufgegriffene Theorie-Praxis-Auseinandersetzung stehen.

Verhältnis zwischen pädagogischer Fachlichkeit und intuitivem Wissen und Können (Mütterlichkeit/Väterlichkeit) klären

Das Konstrukt der Mütterlichkeit im Zusammenhang mit der Frage nach der Fachlichkeit des Erzieherinnenberufs sowie seinen Bezügen zur pädagogischen Beziehung bedarf einer gründlichen, kritischen und systematischen Auseinandersetzung. Dies auch unter dem Aspekt der Notwendigkeit mehr Männer für dieses Berufsfeld zu gewinnen. In Erweiterung dazu könnte ein bildungsphilosophischer Diskurs unter Einbezug der Bedeutungsdimensionen des Betreuungsbegriffs dazu beitragen, zentrale Dimensionen pädagogischer Fachlichkeit präziser zu fassen. Insbesondere mit Blick auf den Ausbau der Kindertagesbetreuung für unter

⁶⁰Diese Anforderungen erfahren auch durch die, trotz Breitbandausrichtung festgestellte Schwerpunktsetzung auf den Arbeitsbereich der vorschulischen Bildung, spezifische Ausrichtungen. Die sehr handlungsorientiert ausgerichtete Fachschulausbildung setzt dabei entsprechende fachbezogene Qualifikationen bei den Lehrkräften voraus.

dreijährige Kinder, sollte dem Aspekt der Beziehungsgestaltung als zentralem Element pädagogischer Professionalität verstärkt nachgegangen werden.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die fachschulische Ausbildung mit ihrem handlungsorientierten Ansatz eine gute Basis für den Berufseinstieg bietet. Die Frage nach einer adäquaten Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte müsste allerdings Überlegungen einschließen, wie Qualifizierung angelegt sein müsste, um notwendige Entwicklungen im Berufsfeld voranzubringen und damit entsprechend auf gesellschaftliche Prozesse und Bedarfe zu reagieren. Das durch zunehmende Komplexität gekennzeichnete Tätigkeitsfeld bedarf, um den steigenden Ansprüchen gerecht werden zu können, einer stärkeren Binnendifferenzierung in den Tätigkeitsprofilen. Überlegungen in dieser Richtung müssten bereits in die strukturelle Konzipierung der grundlegenden Qualifizierung einfließen. Möglicherweise könnte ein modularisiertes System mit aufbauender und verzahnender Logik zielführend sein. Die Ergebnisse aus den beiden dem Forschungsverbund bawüff zugehörigen anderen Projekte der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und Freiburg lassen erwarten, hierzu weiterführende Erkenntnisse zu liefern.⁶¹

„Um junge Menschen zu bewegen, sich für einen Beruf in diesem Arbeitsfeld zu entscheiden, müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Die erhöhten Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen müssen sich sowohl in ihrer gesellschaftlichen Anerkennung als auch in ihrer Bezahlung widerspiegeln. Darüber hinaus bedarf es [...] sicherer Beschäftigungsverhältnisse, die eine nachhaltige Personal- und Persönlichkeitsentwicklung garantieren. Qualität in der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen kann nur durch gut ausgebildete, motivierte Fachkräfte gesichert werden. (AGJ 2009, S.7)“

⁶¹ Die Ergebnisse werden Ende 2012 vorliegen und in einem gemeinsamen Abschlussbericht gemeinsam mit den hier bereits beschriebenen Ergebnissen der Tübinger Studie veröffentlicht. Vgl.: www.bawueff.de

5 Literatur:

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2009): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier. URL: http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2009/Fachkraefte_Kita.pdf (Zugriff 01.07.12)
- Amthor, Ralph Christian (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.
- Bastigkeit, Anja (2007): Bildungsbiographie und elementarpädagogische Bildungsarbeit. Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags. Univ., Diss.--Wuppertal, 2006. Frankfurt am Main: Lang
- Behr, Karin; Rauschenbach, Thomas (2002): Zwischen Reform und Stagnation- Ausbildung und Beruf der Erzieherin in der Diskussion. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 6, S. 463–468.
- Behr, Karin; Rauschenbach, Thomas (2004): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung. Online verfügbar unter http://www.cgi.dji.de/bibs/231_3.pdf.
- Behr, Anna von; Diller, Angelika; Schelle, Regine (2009): Die Ausbildung der Erzieherinnen - aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (57), S. 146–158.
- Bogner, A./Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, Peter (1999): ErzieherInnen im Blickfeld von Forschung und Wissenschaft. Zum Stand der Forschung in den 90er Jahren. In: Der pädagogische Blick, S. 153–165.
- Cloos, Peter (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichen Habitus von Teams in der Kinder und Jugendhilfe.
- Commission of the European Communities (2011): Commission staff working document. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011
- Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc, Dr. (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin.
- Deppe, Vera (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. DJI, München.
- Dewe, B.; Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J.; Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 143-162.
- Diekmann, Andreas (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Diller, Angelika (2010): Erzieherinnen, Kindheitspädagogen & Co. Neue Ausbildungs- und Studienprofile im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Der pädagogische Blick 18. (1), S. 50–59.
- Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnen-ausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verl. Dt. Jugendinst.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2001): Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, Berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel Sozialwissenschaftlicher Forschung.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2006): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. [Handbuch und Nachschlagewerk]. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 358–367.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara; Frey, Andreas (2002): Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis 2 (16), S. 133–137.
- DJI, Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2011): Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse - Positionen - Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München.
- Ebert, Sigrid (2006): Auf dem Weg zur Professionalität. Berufskultur im Wandel - von 1945 bis heute. In: Sigrid Ebert (Hg.): Erzieherin - ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau,: Herder, S. 243–272.
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. DJI, München.
- Flämig, K. (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. WiFF Studie 7. München.
- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2007a) Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In: Kuckartz, Udo/Gruneberg, H./ Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2011). Triangulation. Eine Einführung. 3. Aktualisierte Ausgabe. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. [Handbuch und Nachschlagewerk]. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag;
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Geseman, I./Haderlein, R. (2008): Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. In: Gildhoff-Fröhlich, K./Nentwig-Geseman, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Fthenakis, Wassilios E.: Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. Online verfügbar unter http://www.fthenakis.de/cms/Vortrag_Fachtagung_2000-10-17.pdf.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Schilling, Matthias: Wie gehts im Job? Ergebnisse der Klta-Studie der GEW.

- Hammersley, M. (1996): The Relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In: John T.E. Richardson (ed.): Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences. Leicester: BPS-Books, S. 159-174
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: suhrkamp Taschenbuch
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion - Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, V./Klika, D./Kunert, J. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim/München: Juventa
- Hopf, C. (1996): Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobel, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten. Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos.
- Hopf, C. (2007): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hopf, C. et al (1995): Familie und Rechtsextremismus: familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierung von jungen Männern. Weinheim/München: Juventa.
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). 2. Überarb. Aufl. DJI München.
- Janssen, Rolf (2011a): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. DJI, München.
- Janssen, Rolf (2011b): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. DJI, München.
- Kahle, Irene (2000): Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf: Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Aachen: Shake.
- Krohs, E. (2003): Merkmale der Erzieherinnenausbildung in der Wahrnehmung der ausgebildeten Erzieherinnen. Eine Qualitative Studie zu Strukturen der Erzieherinnenausbildung. Fernuniversität Hagen. Hochschulschrift.
- Kultusministerkonferenz Baden-Württemberg (1997): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 07.12.2007). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Berufsfachschulen.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2011.
- Kultusministerkonferenz Baden-Württemberg (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000). Online verfügbar unter <http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.pdf>, zuletzt geprüft am 02.12.2011.
- Kultusministerkonferenz Baden-Württemberg (2002): Rahmenvereinbarungen über Fachschulen. 07.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, zuletzt geprüft am 02.12.2011.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

- Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.) 2002: Welten der Bildung in der Pädagogik der Frühen Kindheit und der Sozialpädagogik. Freiburg i. Breisgau: Lambertus.
- Kühls, H. (2003): Lernen in Lernfeldern.
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html> (Zugriff am 29.06.12)
- Metzinger, Adalbert (2006): Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. [Handbuch und Nachschlagewerk]. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag; S. 348–358.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010): Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik-Berufskolleg. Schulversuchsbestimmungen vom 09.03.2004, letzte eingearbeitete Änderung 08.09.2010.
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Professionalisierung von FrühpädagogInnen. Bildung im Elementarbereich – Neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin, 30.08.2007.
- Netz, Tilmann (2002): Frauenberuf Erzieherin - Historische Verortung und aktuelle Strömungen. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 2 (16 (2)), S. 255–268.
- Pasternack, Peer; Keil, Johannes (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. Hg. v. Institut für Hochschulforschung (HoF). Universität Halle (HoF Arbeitsbericht 02`2011).
- Pasternack, Peer; Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. Wittenberg
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller/Rauschenbach (Hrsg.)
- Rabe-Kleberg, Ursula (2007): "Die können halt gut mit Kindern...". Mütterlichkeit - Stolperstein auf dem Weg zur Professionalisierung? In: Kinderzeit (04), S. 11–13.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 31, S. 18–35.
- Rauschenbach, Thomas (2010): Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. Ein Berufsprofil zwischen Mütterlichkeit und Akademisierung. In: TPS 5, S. 4–6.
- Rückert, Sylvia (2011): Herausforderung Kindergarten - Kindertagsträger und ihre Einrichtung. Trägeraufgaben und Trägerstrukturen im Wandel. Münster, Lit-Verlag.
- Sachße Christoph (1994): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 -1929. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (2008): Beruf Erzieherin-Rolle und Aufgaben müssen neu bestimmt werden. In: Kindergarten Heute 4 (38), S. 8–13.
- Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa
- Schramm, C. (2011): „Meine Eltern ham halt auch gesagt, ja, Erzieherin isch eigentlich nich so cool...“ Wege Jugendlicher in die Ausbildung zur Erzieherin. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Tübingen.

- Steinke, I. (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, U./Gruneberg, H./ Dresing, T. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. überarbeitete Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, I. (2007a): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills. Verlag Barbara Budrich. S.271-294.
- Treptow, Rainer (2011): Handlungskompetenz. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 601–608.

Fragen zu Ihrem persönlichen Ausbildungs- und Qualifizierungsprofil als wissenschaftliche Lehrkraft:

3. Welche Schulabschlüsse haben Sie erworben? (Mehrfachnennungen möglich)

- Fachhochschulreife (FH)
- Hochschulreife (HR)
- FH über 2. Bildungsweg
- HR über 2. Bildungsweg

In welchem Jahr wurde der höchste Abschluss erworben? _____

4. Wo und wann haben Sie Ihr Studium absolviert?

4.1 An welcher Institution? (Mehrfachnennungen möglich)

- PH
- BA (B-W: Duale Hochschule)
- FH
- Universität

4.2 In welchem Bundesland?

4.3 Titel des Studienganges und/oder des Faches, welchen/welches Sie studiert haben: (Mehrfachnennungen möglich)

- Tübinger Modell
- _____
- _____
- _____
- _____

4.4 In welchem Jahr haben Sie Ihren letzten Studienabschluss erworben?

5. Haben Sie ein Referendariat/Vorbereitungsdienst absolviert?

- ja
- nein

wenn ja, in welchem Bundesland? _____

in welchem Zeitraum? _____

9. Haben Sie zusätzlich zu Ihrem Studium weitere zertifizierte Qualifikationen erworben?

ja

nein

Wenn ja, welche:

10. Berufserfahrung als Lehrkraft für SOP und/oder PPSP:

_____ Jahre im Beruf, davon _____ Jahre an der aktuellen Fachschule

11. In welchen Lern- und Handlungsfeldern unterrichten Sie aktuell?

12. Unterrichten Sie noch an anderen Schularten?

ja

nein

Wenn ja, an welchen?

BK für PraktikantInnen

Sozialwissenschaftliches Gymnasium

FOF

BKSP

BFHK

sonstiges: _____

sonstiges: _____

sonstiges: _____

sonstiges: _____

10. Sind Sie momentan als FachabteilungsleiterIn tätig?

ja

nein

Wenn ja, beantworten Sie bitte auch Frage 11 bis 13, wenn nein, weiter mit Frage 14.

11. Seit wann sind Sie an dieser Schule FachabteilungsleiterIn?

Seit _____ Jahre(n) und _____ Monat(en)

12. Wie setzt sich das Lehrerkollegium (techn. und wissenschaftl. Lehrkräfte) an Ihrer Schule zusammen?

12.1 Größe des Kollegiums (Anzahl Lehrkräfte)? _____

davon männl. _____

davon weibl. _____

12.2 Zum Migrationshintergrund⁶² der Lehrkräfte:

im Kollegium gibt es keine Lehrkraft mit Migrationshintergrund

im Kollegium gibt es eher wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund;
Anzahl _____

im Kollegium gibt es viele Lehrkräfte mit Migrationshintergrund; An-
zahl _____

ist mir nicht bekannt

13. Angaben zur SchülerInnen-LehrerInnen Relation:

**13.1 Die durchschnittliche Klassenstärke an meiner Schule liegt bei
_____ SchülerInnen.**

**13.2 Während eines Schuljahres betreut eine Lehrkraft (Vollzeit) in der Re-
gel _____ SchülerInnen in ihren Praxisphasen.**

⁶² Einen Migrationshintergrund haben nach der Definition des statistischen Bundesamtes „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 –, Fachserie 1, Reihe 2.2, S. 6)

Abschließend bitten wir Sie noch ein paar Fragen zu Ihrer Person auszufüllen:

14. Geschlecht:

- weibl.
- männl.

15. Alter: _____

16. Konfessionszugehörigkeit:

- konfessionslos
- ev.
- kath.
- andere Religionszugehörigkeit, welche?

17. Migrationshintergrund:

17.1 Nationalität:

- deutsch
- andere Nationalität, welche? _____

17.2 Eigenes Geburtsland:

- Deutschland
- anderes Land, welches? _____
seit wann in Deutschland (Jahr)? _____

17.3 Geburtsland Eltern:

- Deutschland
- anderes Land, welches? _____
seit wann in Deutschland (Jahr) _____

18. Wo sehen Sie den wichtigsten zukünftigen Bedarf für Ihre Fachschule?

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mithilfe!



Fragebogen für Leitungskräfte in Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahren

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen. Wir bitten Sie, die nachstehenden Fragen zu beantworten und den ausgefüllten Fragebogen bis zum 14.05.2010 an uns zurückzusenden.

In dieser Erhebung geht es um die organisatorischen Rahmenbedingungen in Ihrer Einrichtung und Ihren persönlichen Ausbildungs- und Qualifizierungsweg.

Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen auf Ihre Einrichtung bzw. auf Sie zutreffen.

Fragen zur Einrichtung, die Sie leiten:

13. Ist Ihre Einrichtung in öffentlicher oder privater Trägerschaft?

- öffentlich
- privat

14. Wer ist der Träger Ihrer Einrichtung?

15. Liegt der Arbeit an Ihrer Einrichtung ein spezielles Leitbild/Profil zugrunde?

- nein
- ja

3.1 Wenn ja, wie wird dies bezeichnet und wodurch wird es deutlich?

16. Wie setzt sich das Fachkräfteteam zusammen?

4.1 Anzahl Fachkräfte? _____

davon männl. _____

davon weibl. _____

4.2 Berufe/Professionen der in der Einrichtung Tätigen:

Anzahl KinderpflegerInnen _____

davon männl. _____

davon weibl. _____

Anzahl ErzieherInnen _____

davon männl. _____

davon weibl. _____

Anzahl Sozialpädagogen/-innen _____

davon männl. _____

davon weibl. _____

Sonstige, bitte nennen _____

Anzahl.: _____

davon männl.: _____

davon weiblich.: _____

Sonstige, bitte nennen _____

Anzahl.: _____

davon männl.: _____

davon weiblich.: _____

5. Zu den in der Einrichtung tätigen Praktikanten/Praktikantinnen:

5.2 In der Einrichtung leisten im Durchschnitt jährlich ca. _____ SchülerInnen ihr Praktikum ab.

5.1 In diesem Kindergartenjahr sind/waren in der Einrichtung insgesamt _____ Praktikanten/Praktikantinnen tätig.

Davon befinden sich _____ im Anerkennungsjahr.

6. Zur Kooperation Einrichtung – Fachschulen für Sozialpädagogik

Die Einrichtung kooperiert mit _____ Fachschule(n)

Davon mit _____ Fachschule(n) regelmäßig

7. Zum Migrationshintergrund⁶³ der Fachkräfte:

- in der Einrichtung gibt es keine Fachkraft mit Migrationshintergrund
- in der Einrichtung gibt es eher wenige Fachkräfte mit Migrationshintergrund; Anzahl _____
- in der Einrichtung gibt es viele Fachkräfte mit Migrationshintergrund; Anzahl _____
- ist mir nicht bekannt

8. Zum Migrationshintergrund der Kinder:

- in der Einrichtung gibt es kein Kind mit Migrationshintergrund
- in der Einrichtung gibt es eher wenige Kinder mit Migrationshintergrund; Anzahl _____
- in der Einrichtung gibt es viele Kinder mit Migrationshintergrund, Anzahl _____
- ist mir nicht bekannt

9. Zum Bildungsabschluss der Eltern:

Wie hoch schätzen Sie den Anteil an folgenden Bildungsabschlüssen Ihrer Elternschaft ein? (Bitte entsprechende Felder ankreuzen)

	Sehr gering (weniger als 10%)	Eher gering (etwa ein Viertel)	Die Hälfte	Eher groß (etwa drei Viertel)	Sehr groß (mehr als drei Viertel)
ohne Bildungsabschluss					
Hauptschulabschluss					
Mittlere Reife					
(Fach-) Hochschulreife					
Hochschulabschluss					

⁶³ Einen Migrationshintergrund haben nach der Definition des statistischen Bundesamtes „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 –, Fachserie 1, Reihe 2.2, S. 6)

10. Angaben zu Gruppengröße und Betreuungsschlüssel:

10.1 Die durchschnittliche Gruppengröße in meiner Einrichtung liegt bei _____ Kindern pro Gruppe, in der Regel sind _____ Fachkräfte für eine Gruppe zuständig, mit einem Gesamtbeschäftigungsumfang von _____%

10.2 Es gibt keine festen Gruppen in der Einrichtung, allerdings hat jede 100 % Fachkraft _____ Bezugskinder

11. Wo liegt die Einrichtung, die Sie leiten?

- im dörflichen Raum (bis 5.000 Einwohner)
- in einer Kleinstadt (5.000 - 20.000 Einwohner)
- im mittelstädtischen Raum (20.000 – 100.000 Einwohner)

Fragen zu Ihrem persönlichen Ausbildungs- und Qualifizierungsprofil als Einrichtungsleitung:

12. Welche Schulabschlüsse haben Sie erworben? (Mehrfachnennungen möglich)

- Mittlere Reife
- Fachschulreife
- Fachhochschulreife
- Fachhochschulreife begleitend an der Fachschule für Sozialpädagogik
- Hochschulreife

In welchem Jahr wurde der höchste Abschluss erworben? _____

13. Fragen zum Berufs- bzw. Studienabschluss?

13.1 Was ist/sind Ihr/Ihre Berufs- bzw. Studienabschluss/-abschlüsse? (Mehrfachnennungen möglich)

- ErzieherIn (staatl. anerkannt)
- Sozialpädagogik FH
- Sozialpädagogik Universität
- Sozialpädagogik BA (Duale Hochschule)
- sonstiges, bitte nennen: _____

13.2 In welchem Jahr wurde der letzte Abschluss erworben?

Jahr _____

13.3 In welchem Bundesland wurde der letzte Abschluss erworben?

In _____

14. Haben Sie zusätzliche Fort- oder Weiterbildungen besucht, die Sie auf die Leitungsposition vorbereiten?

ja

wenn ja, welche?

FOF

Sonstiges: _____

nein

15. Berufserfahrung in Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahre:

In welchen Positionen waren Sie tätig und wie lange (Jahre, Monate)?

Praktikantin _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

Gruppenleitung _____ Jahre,
_____ Monate Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre,
_____ Monate

Zweitkraft _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

Einrichtungsleitung _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

Sonstiges: _____ _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

16. Zum Freistellungsanteil:

_____ % meiner Arbeitszeit bin ich für Leitungsaufgaben freigestellt

Abschließend bitten wir Sie noch ein paar Fragen zu Ihrer Person auszufüllen:

17. Geschlecht:

weibl.

männl.

18. Alter: _____



Fragebogen für Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahren

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen. Wir bitten Sie, die nachstehenden Fragen zu beantworten und den ausgefüllten Fragebogen bis zum 14.05.2010 bei Ihrer Einrichtungsleitung abzugeben.

In dieser Erhebung geht es um Ihren persönlichen Ausbildungs- und Qualifizierungsweg als Fachkraft.

Bitte kreuzen Sie an, welche Aussagen zutreffen.

Fragen zur Einrichtung in der Sie tätig sind:

17. Ist Ihre Einrichtung in öffentlicher oder privater Trägerschaft?

öffentlich

privat

18. Wer ist der Träger Ihrer Einrichtung?

Fragen zu Ihrem persönlichen Ausbildungs- und Qualifizierungsprofil:

19. Welche Schulabschlüsse haben Sie erworben? (Mehrfachnennungen möglich)

Mittlere Reife

Fachschulreife

Fachhochschulreife

Fachhochschulreife begleitend an der Fachschule für Sozialpädagogik

Hochschulreife

In welchem Jahr wurde der höchste Abschluss erworben? _____

20. Fragen zum Berufs- bzw. Studienabschluss

4.1 Was ist/sind Ihr/Ihre Berufs- bzw. Studienabschluss/-abschlüsse?
(Mehrfachnennungen möglich)

ErzieherIn (staatl. anerkannt)

Sozialpädagogik FH

Sozialpädagogik Universität

Sozialpädagogik BA (Duale Hochschule)

sonstiges, bitte nennen: _____

4.2 In welchem Jahr wurde der höchste Abschluss erworben? _____

4.3 In welchem Bundesland wurde der höchste Abschluss erworben?

In _____

5. Hatten Sie vor Ihrer Ausbildung zur ErzieherIn bzw. vor Ihrem Studium bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung?

ja

wenn ja, welche? _____

nein

5.1 Waren Sie darin berufstätig?

ja

wenn ja, wieviele Jahre? _____

nein

6. Haben Sie zusätzlich zu Ihrer Ausbildung spezifische Qualifikationen erworben?

ja

wenn ja, welche?

Montessoridiplom

Waldorfdiplom

Erlebnispädagogik

Rhythmik/Musik

Waldpädagogik

Supervision

FOF

Sonstiges: _____

nein

7. Berufserfahrung in Tageseinrichtungen für Kinder bis 6 Jahre: In welchen Positionen waren Sie tätig und wie lange (Jahre, Monate)?

Praktikant/in _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

Gruppenleitung _____ Jahre,
_____ Monate Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre,
_____ Monate

Zweitkraft _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate

- Einrichtungsleitung _____ Jahre, _____ Monate
Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre, _____ Monate
- Sonstiges: _____ Jahre,
_____ Monate Davon in der aktuellen Einrichtung _____ Jahre,
_____ Monate

Abschließend bitten wir Sie noch ein paar Fragen zu Ihrer Person auszufüllen:

8. Geschlecht:

- weibl.
- männl.

9. Alter: _____

10. Konfessionszugehörigkeit:

- konfessionslos
- ev.
- kath.
- andere Religionszugehörigkeit, welche? _____

11. Migrationshintergrund:

Nationalität:

- deutsch
- andere Nationalität, welche? _____

Eigenes Geburtsland:

- Deutschland
- anderes Land, welches? _____
- seit wann in Deutschland (Jahr)? _____

Geburtsland Eltern:

- Deutschland
- anderes Land, welches? _____

Interviewleitfaden Lehrkräfte:

Persönliche Rahmendaten (vor dem Interview):

Würden sie sich bitte kurz vorstellen: wie lange sie bereits als Lehrkraft in der ErzieherInnen/KinderpflegerInnenausbildung arbeiten, wie lange an dieser Schule, welche Funktionen sie an der Schule haben und welche Lernfelder sie unterrichten.

Berufsmotivation

1. Sie sind Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik/Berufsfachschule für Kinderpflege, was hat sie motiviert in diesem Bereich zu unterrichten?

Fachl.-inhaltsl. Herausforderungen

2. Der Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern vor der Schule steht seit einigen Jahren im Zentrum politischer und fachlicher Diskussionen. Welche Herausforderungen sehen Sie für dieses Berufsfeld?
 - a. KiTa als Bildungseinrichtung
 - b. Orientierungsplan
 - c. unter 3 Jährige
 - d. Ausbau der Betreuungsplätze
 - e. Flexibilisierung
 - f. Sprachförderung
 - g. Kooperation KiTa-Grundschule
 - h. ...
3. Wie wirken sich diese aktuellen Herausforderungen auf die Ausbildungssituation an Ihrer Schule aus?

Schulische Herausforderungen:

4. Die Ausbildung der ErzieherInnen stand und steht immer wieder im Fokus von Forderungen nach Verbesserung und Veränderung. (Lehrerinnen in der KinderpflegerInnenausbildung: Nehmen Sie dies auch für den Bereich der KinderpflegerInnenausbildung wahr?) In den letzten Jahren hat sich darin einiges entwickelt:

Ich denke dabei an:

- Neuordnung des Vorpraktikums – jetzt BKPR;
- Lernfeldorientierung; (Betrifft auch die Ki-pfleg.-Ausbildung)
- Erwerb der FH-Reife.

Wie beurteilen sie diese Entwicklungen? (LehrerInnen in KinderpflegerInnenausb.: Einschätzung der Bewegungen in der ErzieherInnenausbildung aus ihrer Perspektive)

5. Was sich nicht verändert hat ist die Ausrichtung der ErzieherInnenausbildung als Breitbandausbildung. Wie beurteilen sie das?
 - Welchen Ausbildungsanteil hat an Ihrer Schule die Frühpädagogik?

Professionelles Selbstverständnis:

6. Hat sich durch das Prinzip der Lernfeldorientierung etwas in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln geändert?
7. Wie würden sie die Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen beschreiben?
 - a. Was bewerten Sie als besonders positiv, was als negativ?
 - b. Können bitte etwas Eindrückliches im Umgang mit den Schülern beschreiben!

Wahrnehmung/Einschätzung der SchülerInnen:

8. Aus welcher Motivation heraus begeben sich die angehenden ErzieherInnen/KinderpflegerInnen Ihrer Einschätzung und Wahrnehmung nach in dieses Berufsfeld/in diese Ausbildung?
 - a. Sind ihnen hinsichtlich der Motivation und des Lernverhaltens der SchülerInnen in den letzten Jahren Veränderungen aufgefallen?
 - i. bezüglich der Stärken und der Defizite?
 - b. In welchen Bereichen sehen sie die Schülerinnen gut vorbereitet in welchen Bereichen weniger gut?
 - Wenn nicht, was fehlt? Was müsste verändert werden?
 - Wenn ja, wie wird die Einschätzung belegt?

Kooperation:

9. Ein bedeutsames Merkmal der fachschulischen Ausbildung ist die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Wie ist die Kooperation mit den Praxisstellen an ihrer Schule organisiert?
 - Wie viele Kooperationseinrichtungen?
 - Konzept für die Kooperation?
 - Regelmäßiger Austausch zwischen Schule und KiTa?
 - Zuständigkeiten
 - a. Bitte beschreiben Sie uns je einen typischen Fall einer gelungenen und einer misslungenen Zusammenarbeit?
 - b. Wie schätzen sie das Theorie-Praxis Verhältnis in der Ausbildung ein?
 - richtige Balance?
 - passender Rhythmus?

Professionalisierung:

10. Wie stehen Sie zu der Frage der Akademisierung des Berufsfeldes?
11. Welche Auswirkungen wird eine partielle Akademisierung in der Praxis ihrer Einschätzung nach haben?

Von unserer Seite wären wir fertig, gibt es für Sie noch etwas, was Sie gerne ansprechen möchten?

Herzlichen Dank!

Leitfaden Interviews Fachkräfte und Leitungskräfte in Einrichtungen für Kinder unter sechs Jahren

Vorstellung und Erfassen der persönlichen Rahmendaten vor dem Interview.

Motivation:

1. Können Sie uns sagen, warum Sie den Beruf der Erzieherin ergriffen haben?
2. Was gefällt Ihnen besonders gut an Ihrem Beruf, was gefällt Ihnen weniger?

Fremdeinschätzung SchülerInnen:

Sie haben regelmäßig Kontakt zu SchülerInnen, die ihr Praktikum in der Einrichtung ableisten. (Unterscheidung Ki-pflegerInnen/ErzieherInnen)

3. Wie erleben Sie die Schüler und Schülerinnen in der Praxis?
4. Aus welcher Motivation heraus begeben sich die angehenden ErzieherInnen und KinderpflegerInnen ihrer Einschätzung nach in dieses Berufsfeld?
5. In welchen Bereichen sehen Sie die Schüler und Schülerinnen, die das berufspraktische Jahr beginnen, gut vorbereitet, in welchen Bereichen weniger gut?
 - Wenn nicht, was fehlt, was müsste verändert werden?
 - Wenn ja, an was machen Sie das fest?
 - Frage bezieht sich auf Wissen und Können generell der BP'ler
6. Sind Ihnen hinsichtlich der Motivation, des Wissens und Könnens, der Schülerinnen in den letzten Jahren Veränderungen aufgefallen?

Anleitung:

Zu Ihren Aufgaben gehört es die Praktikantinnen anzuleiten. (Unterschied Kipfleg./Erz.)

7. Was stellt für Sie die größte Herausforderung der Anleitung dar?
8. Wenn sie an ihre Rolle als Anleiterin denken, was ist ihnen da besonders wichtig?
9. Können sie mir etwas besonders Eindrückliches im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen beschreiben?

Kooperation Fachschule:

10. Bitte beschreiben Sie uns je einen typischen Fall einer gelungenen und einer misslungenen Zusammenarbeit?
11. Mit wie vielen Fachschulen kooperieren Sie?
12. Beschreiben Sie die Zusammenarbeit mit den Fachschulen:
 - Wie häufig kommen die LehrerInnen in die Einrichtung?
 - Wie ist das organisiert?
 - Wie läuft ein Praxisbesuch der Lehrer ab?
 - Wie tauschen sie sich aus? Gibt es Zeit? Wie intensiv ist das?
 - Was läuft besonders gut, wo gibt es Schwierigkeiten oder Reibungen?

- Wie bewerten Sie das Theorie-Praxis Verhältnis der fachschulischen Ausbildung?
- Was wäre die Idealvorstellung?

Professionalisierung:

Wir erleben seit einigen Jahren eine große Debatte um die Professionalisierung in der Frühpädagogik. Eine Entwicklung daraus ist die bundesweite Einrichtung von Studiengängen zur Bildung und Erziehung in früher Kindheit.

13. Wie bewerten Sie das?

14. Welche Erwartungen oder Befürchtungen haben Sie hinsichtlich dieser Entwicklung?

- Bezogen auf die eigene Person
- Bezogen auf die Zusammenarbeit im Team

Zukunft:

15. Wo sehen Sie für sich persönlich die größten beruflichen Herausforderungen?

Von unserer Seite wären wir nun fertig, gibt es noch etwas, was Sie gerne ansprechen möchten?

Herzlichen Dank!

Leitfaden SchülerInnen Interviews

Vorstellung, Erklärung zum Datenschutz und Einverständniserklärung vor dem Interview.

1. Ihre Ausbildung nähert sich dem Ende. Wenn Sie sich noch einmal zurück erinnern, was hat Sie damals motiviert die Ausbildung zur ErzieherIn/ KinderpflegerIn zu beginnen?
2. Können Sie uns beschreiben, wie Ihre Ausbildungszeit verlaufen ist?
 - a. Bitte beschreiben Sie uns eine besonders eindrückliche Erfahrung im Umgang mit den LehrerInnen/ oder AnleiterInnen (*zu nennen ist hier das Feld, das zuletzt thematisiert wurde*)
 - b. Bitte beschreiben Sie uns eine besonders eindrückliche Erfahrung im Umgang mit den PraxisanleiterInnen/ oder LehrerInnen (*zu nennen ist hier, die Gruppe, die in a. nicht thematisiert wurde*)
 - c. Bitte beurteilen Sie die Ausbildung hinsichtlich der Inhalte?
 - d. Bitte beschreiben Sie die Beziehungen zwischen LehrerInnen und-SchülerInnen?
 - Interaktionen; Umgang; Vermittlung
 - e. Wie bewerten Sie den Aufbau der Fachschulausbildung?
 - Theorie-PraxisVerhältnis; Organisation der Praktika; Dauer der Ausbildung
3. Ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung sind die Praxisphasen. Wie haben Sie die erlebt? Insbesondere die Zeit, die Sie jetzt im Anerkennungsjahr verbracht haben?
 - a. Wie erleben Sie hier die Zusammenarbeit im Team?
 - b. Welche Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche haben Sie als Berufspraktikantin?
 - Wie ist das im Team geregelt? Hierarchien/eigene Stellung (a+b)
 - c. Wie würden Sie die Qualität Ihrer Anleitung bewerten?
 - Gibt es regelmäßige Reflexionsgespräche?
 - In welchem Verhältnis stehen Erwartungen/Zumutungen und Unterstützung/Begleitung?
 - Wie erleben Sie die Kooperation zwischen Fachschule und Praxisstelle?
4. Hat die Ausbildung Ihren Erwartungen entsprochen?
 - a. Wie fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung auf die jetzt anstehende Berufstätigkeit vorbereitet?
5. Wenn Sie an Ihre berufliche Zukunft denken, welche Herausforderungen sehen Sie auf sich zukommen?
6. Sie haben begleitend zu Ihrer fachschulischen Ausbildung die Fachhochschulreife erworben. Dachten Sie dabei an die Möglichkeit eines späteren Studiums? (Frage nur bei SchülerInnen mit FH-Reife)
7. Inzwischen gibt es an einigen Hochschulen die Möglichkeit Frühpädagogik zu studieren, wie bewerten Sie das?

Von unserer Seite wären wir nun fertig, gibt es für Sie noch etwas, was Sie gerne ansprechen möchten?