

30 Jahre Ausbildungsreform – kritische Anmerkungen eines Insiders

Roger Prott

1	Beruf und Berufsbild	212
1.1	Sozialpädagogik als Bezugssystem	212
1.2	Frauen und Männer	213
1.3	Bezahlung als gesellschaftliche Anerkennung	214
1.4	Ausbildungsdauer	215
1.5	Europa	216
2	Tätigkeitsmerkmale und Praxis	219
2.1	Aufgaben für die Erzieherinnen	219
2.2	Anforderungen – praktisch	222
3	Ausbildung und Ausbilder	223
3.1	Theorie-Praxis-Verhältnis	224
3.2	Verschulte Strukturen	225
3.3	Studiengänge für den Elementarbereich	226
3.4	Ausbildung der Ausbilder	227
4	Schlussbemerkung	228

aus:

Diller, A./ Rauschenbach, T. (Hrsg.):

Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?

DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 4;

München 2006

Der *Beruf des Erziehers* bundesrepublikanischer Prägung ist nur wenig älter als die Kritik an ihm. Er wurde zwischen 1962 und 1972 durch Zusammenlegung der Ausbildung zum Heimerzieher mit den bereits 1928 vereinigten Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenausbildungen entwickelt und etabliert¹. Dies geschah in allen Bundesländern in ähnlicher Weise, doch verschieden im Hinblick auf die jeweiligen Voraussetzungen, Möglichkeiten und politischen Absichten. Trägerverbände und Gewerkschaften, Ausbildungsstellen und Ministerien trugen mit Stellungnahmen und Vorschlägen zu diesem Prozess bei.²

Die Kultusministerkonferenz einigte sich 1967 auf eine erste Rahmenvereinbarung. Bereits im Jahr 1970 formulierte der Deutsche Bildungsrat eine radikale Kritik am formalen Ausbildungsniveau der Fachkräfte in den Kindergärten. Er empfahl: »Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausgebildeten Fachkräften im Elementarbereich wünschenswert, wenn nicht überhaupt eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerausbildung, wenigstens für die Leiter der Kindergärten, erfolgt.«³

Dieser Satz fasst im Grunde die gegenwärtige Diskussion um die derzeitigen Fachkräfte in den Kindergärten, um aktuelle Initiativen und mögliche Entwicklungen zusammen. Seit *PISA* werden die hohen gesellschaftspolitischen Erwartungen an den Elementarbereich, die zwischenzeitlich durch andere Themen überlagert waren, wieder deutlich. Der Elementarbereich wird – erneut – mit anspruchsvollen Aufgabenzuschreibungen (Bildung, Chancengerechtigkeit/Integration, Vereinbarkeit von Beruf und Familie) befrachtet.⁴ Die Ausbildung der Fachkräfte ist noch immer auf Fachschulniveau angesiedelt; jedoch haben erste spezielle Studiengänge ihre Arbeit aufgenommen, ein gemeinsames Grundstudium

1 Derschau, Dietrich von (1997): »Erzieher/in«; Stichwort in: Deutscher Verein: Fachlexikon der sozialen Arbeit, 4. Aufl., Frankfurt am Main, S. 281.

2 Vgl. Bundesminister für Jugend und Familie (1986): Zweiter Jugendbericht – Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Jugendhilfe, Bonn, S. 1ff.

3 Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, Zitat aus der Taschenausgabe von 1973, S. 118f.

4 Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG), Stand: 1.1.2005

von Sozial- und Grundschulpädagogen darf als Vision in die Diskussion einfließen.⁵

Die Kritik an der Erzieherinnenausbildung fand jedoch nicht nur 1970 und in den Jahren ab 2000 statt. In unbestimmten Abständen wurden der Erzieherinnenberuf und seine Zukunft grundlegend in Frage gestellt⁶, wurde Kritik an Berufsbild und Ausbildung der Erzieherin aufgenommen und wurden diese den wechselnden Anforderungen angepasst. Als Resultate kündeten die jeweils neuesten Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz davon.

Die Vorstellung einer akademischen Ausbildung für den Elementarbereich des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970 wurde bis vor kurzem nicht intensiv verfolgt. Stattdessen richteten sich die Vorschläge von Ende der 1970er- bis etwa Mitte der 1980er-Jahre am Leitbild der Professionalisierung aus, bis dann um die Jahrtausendwende erneut die Idee von der Akademisierung des Erzieherinnenberufs Raum griff. Es erhebt sich jedoch die Frage, ob mit der Akademisierung die Probleme im Praxisfeld wirklich gelöst werden können. Auffällig ist, dass die Begründungen für eine Akademisierung substanziell den Argumenten der Professionalisierungsdebatte der 1980er-Jahre gleichen. Diese Frage gewinnt an Gewicht, wenn man bedenkt, dass die Akademisierungsdebatte eine Folge des Bolognaprozesses ist, bei dem es doch nicht um die Professionalisierung des Erzieherinnenberufes, sondern um die Zukunftsperspektiven von Fachhochschulen und Hochschulen geht (vgl. Th. Rauschenbach in diesem Band).

In diesem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessenslagen und Sichtweisen ist der folgende Beitrag verortet. Für die folgenden drei relevanten Themenfelder

1. Beruf/Berufsbild
2. Tätigkeitsmerkmale/Praxis – und
3. Ausbildung/Ausbilder

werden unterschiedliche und widersprüchliche Argumentationslinien erörtert.

5 Aus der Fülle der Literatur z.B.: GEW Hauptvorstand (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Frankfurt am Main; BMFSFJ (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an. Weinheim, S. 155ff.; Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, S. 456ff.

6 Rabe-Kleberg, Ursula (1986): Erzieherin – ein Frauenberuf nach 150 Jahren am Ende? In: Rabe-Kleberg u. a.: Qualifikationen für Erzieherarbeit, Band 3. München, S. 7f.

1 Beruf und Berufsbild

1.1 Sozialpädagogik als Bezugssystem

Die OECD hebt in ihrem Länderbericht zur Bundesrepublik Deutschland den besonderen Wert der sozialpädagogischen Grundlagen des Erzieherinnenberufs mit der gleichberechtigten Integration der drei Teilkonzepte Bildung, Erziehung und Betreuung hervor.⁷

Innerhalb Deutschlands hingegen entzündete sich die aktuelle Kritik an Praxis und Ausbildung der Erzieherinnen einerseits im Anschluss an Untersuchungen zur Qualität der Kindergärten⁸, andererseits in der Folge von PISA an Befürchtungen bzw. Behauptungen, den Kindern würden zu wenig Bildungsangebote in Mathematik und Naturwissenschaften zuteil. Danach würde zu wenig auf die Schule und ihre Leistungen hingearbeitet, weil im Kindergarten *das Soziale* dominiere. Nun müsse der Kindergarten sich – endlich – zu einer Bildungseinrichtung wandeln.⁹

Der Zweite Jugendbericht der Bundesregierung hingegen wies bereits 1968 auf die Bildungsaufgaben einschließlich der sozialen Elemente von Bildung hin: »Das Berufsbild der Kindergärtnerin und Hortnerin liegt zwischen dem Erziehungsbereich der Familie und dem der Schule, es schließt Bildung, Erziehung und Pflege des jungen Menschen ein. Im Mitleben mit den Kindern liegen Bildungselemente, die bewußt gepflegt werden müssen.«¹⁰

Offensichtlich gab oder gibt es einen gesellschaftlichen Definitions- und Abstimmungsbedarf über die Kriterien zur Anerkennung einer Institution als Bildungseinrichtung. Die Diskrepanz beleuchtet einige der alten, ungelösten Fragen des Elementarbereiches: In welchem Umfang ist der frühkindliche Bildungsauftrag umzusetzen? Wann kann eine Einrichtung »mit Fug und Recht« behaupten, dass sie den Bildungsauftrag umsetzt? In welchem Verhältnis stehen quantitativ und qualitativ die drei Teilbereiche Bildung, Erziehung und Betreuung?

Die in den letzten Jahren in Reaktion auf die PISA-Studie entstandenen Bildungsprogramme der Bundesländer setzen einen deut-

7 OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris, S. 23f.

8 Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied/Kriftel/Berlin 1998.

9 Stellvertretend: McKinsey & Company (2005): Eine Chance für Neugier. Berlin.

10 Der Bundesminister für Familie und Jugend (1968): Zweiter Jugendbericht. Bonn, S. 59.

lichen Anspruch auf Anhebung und Sicherung der Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung. Dennoch ist ein Bildungsplan noch kein praxistaugliches Konzept. Dafür bedarf es weiterer Umsetzungsschritte, die nicht alleine von den Mitarbeiterinnen in den Kindertageseinrichtungen geleistet werden können. Allerdings scheinen die Verantwortlichen in allen Bundesländern davon auszugehen, dass die Qualifikation der Erzieherinnen grundsätzlich ausreicht, um die Programme Praxis werden zu lassen. Eine Anhebung der Formalqualifikation von Erzieherinnen wurde in keinem Bundesland zur Vorbedingung für die Umsetzung gemacht.

1.2 Frauen und Männer

Fröbel wollte die gebildetsten Männer als Pädagogen für seinen Kindergarten. Die gesellschaftliche Entwicklung führte allerdings zu einem Frauenberuf: der Kindergärtnerin. Erst nach 120 Jahren, Mitte der 1960er-Jahre, mussten die Kindergärtnerinnen (und mit ihnen die Hortnerinnen) ihre Berufsbezeichnung ändern. Durch die damalige Reform wurden sie alle zu *Erziehern*, die eine *Erzieherausbildung* voraussetzte. Die männliche Bezeichnung des neuen Berufes wurde einem allgemeinen Trend entsprechend eingeführt. Sie sollte zugleich die Seriosität eines echten Berufes ausstrahlen¹¹ und ein gestiegenes Ausbildungsniveau signalisieren, das dann prompt als zu sehr verwissenschaftlicht bzw. theorielastig kritisiert wurde (s. u.).

Im Hinblick auf das tatsächliche Zahlenverhältnis zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften lässt sich eine Diskrepanz zwischen der empirischen Tatsache eines nahezu hundertprozentigen Anteils von Frauen in Kindertageseinrichtungen und dem normativen Anspruch nach einem angestrebten zwanzigprozentigen Anteil von Männern feststellen.¹² Doch trotz des geringen Anteils männlicher Fachkräfte¹³, der noch weit unter den auch hierzulande

11 Harms, Gerd/Protz, Roger (1986): Widersprüche. In: Rabe-Kleberg u.a.: Qualifikationen für Erzieherarbeit, Band 3. München, S.129ff.

12 Netzwerk Kinderbetreuung der EU (1996): 40 Vorschläge für ein 10jähriges Aktionsprogramm. Brüssel.

13 2,5 % aller Erziehungskräfte im direkten Kontakt mit Kindern; 4% im gesamten Arbeitsfeld. Quelle: DJI (2005): Zahlenspiegel. München, S. 203.

als wünschenswert angesehenen Margen liegt¹⁴, ruft eine durchgehend weibliche Berufsbezeichnung fast immer Widerspruch hervor¹⁵ – vielleicht um Interessenten nicht abzuschrecken?

Geringe Bezahlung und geringer Status werden als Gründe für den Männermangel im Erzieherinnenberuf häufig genannt. Zu wenig in den Blick genommen werden die noch immer wirksamen normativen, historisch gefestigten Rollenzuschreibungen, die Frauen ein besonderes, soziales, Arbeitsvermögen attestieren.¹⁶ Übernimmt man diese Einschätzung, dann sind wohl zu Recht so viele Frauen in diesem Feld tätig. Strebt man trotzdem einen höheren Männeranteil in den Kindertageseinrichtungen an, müsste endlich geklärt werden, welche Rolle den Männern im Kontext von Gender-Mainstreaming zukommt. Sollten sie *weibliche* Kompetenzen entwickeln und dergestalt als Lernmodell dienen? Oder sollten sie gezielt als »Gegen- oder Ergänzungsmodell« zum Weiblichen agieren, um Kindern eine breite Palette an Identifikationsmöglichkeiten zu bieten?

Zu vermuten ist, dass durch eine Klärung dieser und ähnlicher Fragen auch die Zahl der wirklichen Interessenten besser eingeschätzt werden kann als bislang. Eine Anhebung der Ausbildung auf Fachhochschulniveau klärt diese Fragen nicht.

1.3 **Bezahlung als gesellschaftliche Anerkennung**

Die relativ geringe Anzahl der Männer im Erzieherinnenberuf wird auf den Status als Frauenberuf zurückgeführt, der – typisch – mit einer geringen Entlohnung der Arbeitskraft aufwartet. Dies klingt schlüssig, ist aber eher kurzschlüssig. Ein so genannter Frauenberuf ist ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass wenige Männer darin arbeiten, wie es umgekehrt ja auch für so genannte Männerberufe gilt, dass wenige Frauen ihn ergreifen. Zu ergründen wäre, warum dies so ist.

An der Vergütung kann es nicht liegen. In vielen so genannten Männerberufen werden geringere Löhne bezahlt. Erzieherinnen ver-

14 BMFSFJ (Hrsg.) (2004): Early Childhood Policy Review 2002–2004, Hintergrundbericht Deutschland. Berlin, S. 81f.

15 Nach Protesten/Anregungen zur Entwurfsfassung (2003) wurde im Berliner Bildungsprogramm (2004) durchgängig »Erzieherinnen« durch »Erzieherinnen und Erzieher« ersetzt.

16 Rabe-Kleberg, Ursula u. a. (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Vorwort Band 2. München, S.5.

dienen etwa so viel wie bundesdeutsche Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Durchschnitt aller Berufe; zumindest verdienen sie nicht mehr und nicht weniger als in Berufen mit vergleichbarem Formalabschluss.¹⁷

Um den geringen gesellschaftlichen Status des Erzieherinnenberufs zu belegen, wird gern der Vergleich gezogen zwischen der Bezahlung der Erzieherinnen mit der Bezahlung der Grundschullehrerinnen und beider Arbeit als vergleichbar schwierig bzw. wertvoll bezeichnet. Das mag zutreffen, doch wird die Lehrerausbildung an Hochschulen absolviert und dementsprechend höher eingestuft als die Erzieherinnenausbildung. Das war auch schon so zu Zeiten, als der Anteil männlicher Grundschullehrer höher lag. Bereits damals wurden Grund- und HauptschullehrerInnen geringer bezahlt als Gymnasiallehrer, und auch das hatte mit dem Ausbildungsniveau zu tun, war jedenfalls nicht auf eine geschlechtsabhängige Vergütungsregelung zurückzuführen. Will man den Anteil von Erziehern im Elementarbereich steigern, sollten die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge genau analysiert werden.

Unabhängig vom Frauen-Männer-Problem rückte erst in jüngerer Zeit ins Bewusstsein der Öffentlichkeit, dass das gesamte Bildungssystem in der Bundesrepublik als umgekehrte Pyramide angesehen, unterstützt und finanziert wird: mit der geringsten Qualifikation (und Vergütung) der Fachkräfte am Lebensanfang der Kinder und den meisten Pro-Kopf-Ausgaben an den Universitäten.

1.4 **Ausbildungsdauer**

Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung und geringe Bezahlung der Erzieherinnen werden auch im Zusammenhang mit der Ausbildungsdauer kritisiert. Dann heißt es sinngemäß: Die Ausbildung zur Erzieherin dauert (jetzt schon) fünf Jahre. Ist es realistisch zu hoffen, dass neue Interessengruppen erschlossen werden, wenn die tarifliche Eingruppierung so bleibt?

In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen aus dem Jahr 2000 heißt es dazu: »Der gesamte Ausbildungsweg dauert unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel

17 BMFSFJ (Hrsg.) (2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004, Hintergrundbericht Deutschland, Berlin, S. 82f.

fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre. Er enthält eine in der Regel dreijährige, mindestens jedoch zweijährige Ausbildung an einer Fachschule.«¹⁸

Die KMK unterscheidet zwischen dem gesamten Ausbildungsweg und der eigentlichen Ausbildung, die maximal drei Jahre dauert, so wie es schon in der Rahmenvereinbarung von 1982 eindeutig zu lesen war: »Die Ausbildung dauert 3 Jahre, in die eine einjährige, überwiegend fachpraktische Ausbildung einbezogen ist.«¹⁹

Es ist ungewöhnlich, die Dauer einer Ausbildung und die Zeit für den Erwerb der Voraussetzungen für die Ausbildung zusammenzurechnen. Wohl niemand kommt auf die Idee, die Regelstudienzeit einer Diplom-Sozialpädagogin, einer Diplom-Pädagogin oder einer Grundschullehrerin – um in häufig gebrauchten Vergleichskategorien zu bleiben – unter Einbeziehung des zeitlichen Aufwandes für den Erwerb der Hochschulreife zu berechnen.

Ein Vergleich des Erzieherinnenberufs mit anderen Berufen ist im Hinblick auf die Dauer m.E. nur dann zulässig, wenn der gleiche Bezugspunkt gewählt wird. Immerhin ist der Einstieg in die Erzieherinnenausbildung an Fachschulen auch mit dem Abitur möglich.²⁰ Klar wird dann, dass die unterschiedliche Bezahlung der eben genannten Berufe neben dem Niveau und den Inhalten auch mit der Ausbildungsdauer zusammenhängt. Das Argument, die Berechnung der Gesamtzeit (entsprechend dem »gesamten Ausbildungsweg«) sei korrekt, weil regelmäßig erst der Erwerb einer beruflichen Ausbildung den Zugang zur Erzieherausbildung eröffnet, weshalb die Bezahlung insgesamt zu niedrig sei, geht in diesem Zusammenhang meiner Ansicht nach fehl. Das Argument bezieht sich auf die in der Vergangenheit übliche Gruppe von Bewerberinnen und erscheint zu wenig zukunftsgerichtet.

1.5 Europa

Mangelnde Anerkennung kommt der bundesdeutschen Erzieherinnenausbildung (angeblich) auch in Europa zu. Es heißt, Erzieherin-

18 Sekretariat der KMK (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen, Beschluss vom 28.01.2000. Bonn.

19 Sekretariat der KMK (1982): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen, Beschluss vom 24.09.1982. Zitiert nach: AGJ: Positionspapier zur Rahmenvereinbarung. Bonn.

20 In Berlin inzwischen der vorgesehene Regeleinstieg.

nen würden in der Europäischen Union, mit Ausnahme der Bundesrepublik Deutschland und Österreich, an Hochschulen und Universitäten ausgebildet und die Bemühungen um eine europäische Anerkennung des Erzieherinnenberufes führten zu einer Sonderstellung, nicht jedoch zu einer Gleichwertigkeit mit anderen.²¹ Bundesdeutsche Erzieherinnen hätten nur eingeschränkte Mobilitätschancen²² bzw. als verschärfte Variante: Sie hätten keine Chance auf diesem riesigen Arbeitsmarkt Europa. Diese Positionen sind mindestens missverständlich; nicht immer vergleichen sie gleichartige Ausbildungen für gleichartige Berufsfelder.

Die OECD hat in ihrem Länderbericht²³ für die Bundesrepublik Deutschland den sozialpädagogischen Ansatz der Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung als positiv herausgestellt. Eben dieser Ansatz bringt es mit sich, dass deutsche Erzieherinnen für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert sind, wohingegen sie für Bildungsaufgaben (im klassischen Verständnis des Schulsystems) unterqualifiziert sind – bei uns, wie in anderen Ländern auch. Das bedeutet: Fachkräfte, die vornehmlich Betreuungsaufgaben verrichten, werden entsprechend gering bezahlt; Fachkräfte, die anerkannte Bildungsaufgaben erfüllen, werden besser bezahlt. Es hängt nun davon ab, was als Betreuung, was als Bildung anerkannt wird.

Eine Konsequenz aus diesem Prinzip ist, dass Erzieherinnen, die beispielsweise als Zweitkraft arbeiten, so gering bezahlt werden wie Kinderpflegerinnen in dieser Position und nicht als Erzieherinnen, die als verantwortliche Gruppenleiterin arbeiten, obwohl beide die gleichen Voraussetzungen mitbringen und über größeres Potenzial verfügen als Kinderpflegerinnen oder unausgebildete Personen in solcher Position.

Der Zugang zum Schulbereich bleibt den Betreuungs-Fachkräften in allen Ländern versagt. Wer nur für geringe Aufgaben qualifiziert ist, arbeitet in entsprechender Funktion; wer als Lehrkraft arbeiten darf ebenfalls. Jedes Land definiert, was Betreuung und was Bildung ist und wer wofür wie ausgebildet werden muss, mit entsprechenden Konsequenzen für die Bezahlung.

21 GEW Hauptvorstand (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Frankfurt, S. 19f.

22 BMFSFJ (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an. Weinheim, S.161.

23 OECD (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris, 26. November 2004.

Beispiel England: Bildung (*education*) und Betreuung (*care*) sind deutlich verschieden organisiert. Im Bildungsbereich arbeiten vornehmlich *teacher*, in der Tagesbetreuung vornehmlich *nurses* sowie Fachkräfte auf dem Niveau unserer Kinderpflegerinnen oder sogar darunter.²⁴ Für einen Vergleich mit der Bundesrepublik Deutschland muss entschieden werden:

- Sollen die Chancen bundesrepublikanischer Erzieherinnen im englischen Schulbereich eingeschätzt werden, dann müssen ihre Chancen in unserem Schulsystem zum Vergleich herangezogen werden;
- sollen die Chancen bundesrepublikanischer Erzieherinnen in der Tagesbetreuung eingeschätzt werden, dann lässt sich anhand der Anerkennungspraxis²⁵ erkennen, dass diese Chancen recht gut sind, weil die Erzieherausbildung einiges wert ist.

Es mag nun sein, dass die bundesdeutschen Erzieherinnen in den Maßstäben anderer Länder »zwischen Betreuung und (schulischer) Bildung« anzusiedeln sind²⁶, doch mindert dies ihre Mobilitätschancen nur in Richtung höherwertiger Tätigkeiten. Grundsätzlich gilt nämlich schon länger: »Obwohl die Ausbildung in den meisten anderen Staaten spezialisierter angelegt ist, ist zwischen den Mitgliedsstaaten die wechselseitige Anerkennung inzwischen geregelt.«²⁷

»Geregelt« lässt zwar offen »wie«, doch muss betont werden, dass die Arbeitschancen der Erzieherinnen in Europa formal gesichert sind. Allerdings ist die Formalqualifikation nur einer von mehreren Faktoren bei der Bestimmung der Arbeitschancen von deutschen Erzieherinnen im Ausland. Der allgemeine Personalbedarf ist ein weiterer Faktor ebenso wie die überaus wichtigen individuellen Voraussetzungen: Berufserfahrung, Fort- und Weiterbildung u.a. Hieran gemessen, sind die Berufs- und Aufstiegschancen so ziemlich überall anderswo besser als in dem uns vertrauten, doch fast undurchlässigen Ausbildungssystem.

24 Als qualifizierte Fachkraft gilt, wer eine mindestens halbjährige Ausbildung durchlaufen hat.

25 Zuständig: National Academic Recognition Information Centre for the United Kingdom; www.naric.org.uk.
Vgl. auch: The Play and Early Years Training Unit (Peytu) (2003): Play and Early Years Training Directory, Bristol.

26 Noch einmal: wie hierzulande auch!

27 Vgl. Fußnote 1.

Exkurs DDR

Bislang wurden in der Darstellung – wie fast immer, wenn es um die Erzieherinnenausbildung geht – die Traditionslinien der bundesrepublikanischen Entwicklung verfolgt. Wenigstens erwähnt werden muss, dass in der DDR manches in einer Weise organisiert und geklärt war, was erst jetzt hier zum Thema wird, allerdings ohne dass dieser Bezug hergestellt wird.

Wenn beispielsweise heute in der Bundesrepublik eine gemeinsame Grundausbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen erwogen wird, dann sollte bedacht werden, dass es dies in der DDR bereits für ein Teilarbeitsfeld gab: die Horterzieherinnen. Auch die Spezialisierung der Erzieherinnen für den Kindergarten gab es, der Erzieher war keine Allroundprofession.

Die Entscheidungen der Bildungspolitik nach 1989 ignorierten das im anderen Teil Deutschlands fachpolitisch Erreichte. Die Vorbilder wurden anderswo gesucht. Zur Verdeutlichung unserer »Bildungsmisere« und zu ihrer Überwindung werden Vergleiche mit anderen europäischen Staaten, vorzugsweise den nordischen PISA-Siegern, gezogen – dabei weitgehend ignorierend, dass etwa Finnland sein Schulsystem nach DDR-Vorbild strukturierte.

2 Tätigkeitsmerkmale und Praxis

2.1 Aufgaben für die Erzieherinnen

Höhere Anforderungen an die Elementarerziehung im Kindergarten begründeten die Etablierung des Erzieherinnenberufes. Und höhere Anforderungen dienten auch in der Folge immer als Begründung für eine angeblich oder tatsächlich notwendige *grundlegende Neuorientierung* von Praxis und/oder Ausbildung.

Ein kurzer Blick auf die Anforderungen, die der Deutsche Bildungsrat an die Kompetenzen der Erzieherinnen stellte, gibt Aufschluss darüber, was bereits 1970 erwartet wurde – und zwar ungeachtet der Forderung des Rates nach einer formal höher qualifizierten Ausbildung. Im Strukturplan für das Bildungswesen heißt es sinngemäß: Die Erzieherin soll in der Ausbildung Kenntnisse in mehreren Human- und Sozialwissenschaften erwerben. Sie

soll die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder kennen, ihre Entwicklung ständig überprüfen und entsprechende pädagogische Maßnahmen einleiten, den Gruppenprozess beobachten und leiten, entsprechende Lernziele bestimmen und umsetzen, didaktisches Material einsetzen, Kriterien und Methoden entwickeln und anwenden, um den Erfolg der eigenen Arbeit zu überprüfen.²⁸ Die aktuellen Anforderungen lesen sich heute kaum anders, wenn auch die *Überprüfung des Erfolgs der eigenen Arbeit* inzwischen mit *interner Evaluation* bezeichnet wird, was allerdings kaum als Beleg für die höheren Anforderungen herhalten kann.

»Neu ist, daß sich heute, aufgrund einer neuen Einschätzung der Lernfähigkeit des Kindes, der pädagogische Ansatz der Förderung schwerpunkthaft ... verlagert hat. So bekommen Lernaktivitäten ein größeres Gewicht, die auch den Kindern mehr Freude machen. Aus einem Raum der Behütung soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden ... Das mag in guten Kindergärten immer schon der Fall gewesen sein; das Neue, das empfohlen wird, ist die stärkere Durchgliederung der Lernprozesse zur Förderung der Fähigkeiten des Erlernens, des Gefühlslebens und zu zwischenmenschlichen Bindungen, der Selbständigkeit und der Freude an eigenem Tun. Dazu müssen Programme für die Tätigkeiten der Kinder vorbereitet werden, die sie allseitig fördern und ihnen Freude machen ...

Die neuen Curricula für den Elementarbereich sind in der Idee ihrer Planung und in ihrer pädagogischen Richtung sehr viel klarer geworden. Ihre Realisierung ... steht aber noch bevor ... Heute werden hauptsächlich Vorschläge diskutiert, das Lesenlernen vorzuverlegen. Viel wichtiger ist es aber, die Denk- und Erkenntnisfähigkeiten insgesamt zu fördern, indem durch anregende Situationen und Erfahrungen die Neugierde des Kindes in Wißbegierde verwandelt wird ...

Bei all dem geht es nicht darum, schulisches Lernen vorwegzunehmen, sondern darum, die allgemeinen Voraussetzungen für schulisches Lernen zu schaffen. Nicht das Erlernen besonderer Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Zählen ist wichtig, sondern das

²⁸ Vgl. Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart. Zitiert nach der Taschenausgabe von 1973, S.118f.

Erlernen allgemeiner Verfahrensweisen des Erkennens wie Beobachten, Vergleichen, Messen, kurz, wie man überhaupt vorgehen kann, um Aufgaben zu lösen und Ziele zu erreichen.«

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Dieser Blick in die institutionelle Geschichte zeigt, dass die Anforderungen vonseiten der Bildungspolitik und Fachwissenschaft immer schon sehr hoch waren. Verändert hat sich aber die öffentliche Einschätzung des Anforderungsprofils der Erzieherinnen. Nicht nur in abgeschlossenen Fachzirkeln, sondern auch in der breiten Öffentlichkeit ist angekommen, dass Erzieherinnen anspruchsvolle Aufgaben zu erfüllen haben und diskreditierende Zuschreibungen wie »Kaffeetante« etc. der Vergangenheit angehören.

Nicht verändert hat sich aber die mangelnde Operationalisierung der Ansprüche in das fachliche Alltagsgeschäft. Die Erzieherin solle planen, reflektieren, forschen, beobachten, dokumentieren.²⁹ Oder: Der Kindergarten (Elementarbereich) dürfe sich nicht länger dem Leistungsgedanken enthalten und müsse sich dem Bildungsanspruch gegenüber aufgeschlossen zeigen. Sprachförderung und Early Literacy sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen müssten vermittelt werden, um den Bildungsauftrag zu erfüllen.

Doch weiter? Eine Erzieherin erhält keine Anhaltspunkte dafür, was sie konkret mit den Kindern tun soll, um diesen Anforderungen zu genügen. Die Didaktik der pädagogischen Arbeit mit einzelnen Kindern, Teilgruppen oder der Gesamtgruppe ist zurzeit kein Thema. Es scheint auch nicht klar zu sein, wer für die Ausformulierung der Fachdidaktik zuständig ist. Fühlen sich künftig die Fachhochschulen dafür zuständig? Oder wird von der ersten Praxisstelle erwartet, dass sie den Transfer leistet?

Nach *PISA*, dem Schüler Leistungsvergleich, wurde nicht das Schulwesen, sondern es wurden die Erzieherinnen im Elementarbereich, ihre Praxis und ihre Ausbildung kritisiert.³⁰ Wie in jedem Beruf mag es auch bei den Erzieherinnen Vertreterinnen ihrer Zunft geben, die von neueren Entwicklungen völlig unbeeindruckt, über viele Jahre unverändert arbeiten, im Kindergarten beispielsweise

29 Vgl. etwa die Begründungen für die neuen FH-Studiengänge oder die verschiedenen Bildungsprogramme der Länder.

30 Rauschenbach, Thomas (2004): Bildung für alle Kinder. Zur Neubestimmung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, I. (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin, S. 113f.

einer kindertümelnden Bastelpädagogik frönen. Die Kritik nach *PISA* ging tiefer, traf alle Erzieherinnen. Sie sollten endlich ernst zu nehmende Bildungsangebote durchführen und den Kindergarten als richtige Bildungseinrichtung gestalten.

Abgesehen davon, dass in dieser Kritik mehrheitlich ein der Schule entlehntes, nicht kindergartengemäßes Bildungsverständnis verborgen lag, enthielt sie auch eine unterschwellige Schuldzuweisung an die Erzieherinnen. Einer kritischen Analyse hält diese Schuldzuweisung nicht stand. Zutreffender scheint mir zu sein, dass die Praxis im Durchschnitt den gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Profession entsprach. Ansonsten stellt sich doch die Frage, warum verantwortliche Träger und Verwaltungsbehörden nicht intervenierten.

2.2 Anforderungen – praktisch

Wenn es um die von Erzieherinnen zu fordernden Kompetenzen geht, bleiben die Kritiker des Bestehenden ebenso vage wie die Kommissionen der Rahmenpläne oder Studienmodule. Am Beispiel der medienpädagogischen Praxis dazu einige Überlegungen:

Muss eine Erzieherin heute

- mit technischen/elektronischen Medien umgehen können?
- den korrekten Gebrauch eines CD-Players, eines Computers, einer Uhr vermitteln können?
- einen kritischen Umgang mit diesen Medien an die Kinder vermitteln?
- selbst einen kritischen Umgang mit diesen Medien pflegen?

So unklar die beruflichen Anforderungen an die Erzieherinnen in Bezug auf die Didaktik, so unklar sind der Umfang und das Niveau der erwarteten Kompetenzen. Erforderlich wäre, die Lernziele klar zu benennen und daraus die erforderlichen Kompetenzen abzuleiten und deutlich zu machen, ob diese Kompetenzen in der Ausbildung oder im Rahmen von Fort- und Weiterbildung zu erwerben sind.

Nach dem jetzigen Sachstand bleibt letztlich unklar, was künftige Erzieherinnen tatsächlich können sollen. Früher und in der DDR hieß es, Erzieherinnen müssten ein Musikinstrument spielen können. Ein Blick in die Rahmen- und Studienpläne zeigt, dass dies

keine Kompetenz ist, die noch immer zum selbstverständlichen Berufsbild von Erzieherinnen gehört. Reicht es, wenn Erzieherinnen die Aufgaben aus dem Bildungsbereich Musik entsprechend dem jeweiligen Bildungsprogramm ihres Bundeslandes ausschließlich über die elektronischen Medien vermitteln? Bildungspolitiker und Bildungspolitikern müssen entscheiden, auf welchem formalen Ausbildungsniveau die Medienkompetenz (Musikinstrument) erworben werden soll: Fachschule, Fachhochschule, Konservatorium? In jedem Fall stehen die Ausbildungsstätten vor der Aufgabe, solche Fragen zu klären oder klären zu lassen, sonst bilden sie unter Umständen am Bedarf vorbei aus.

Denkbar ist allerdings auch, dass Erzieherinnen darauf verpflichtet werden, »ein Musikinstrument kompetent spielen zu können«, dass dies aber erst im Rahmen der beruflichen Fortbildung erfolgen soll. Wird die Anforderung kombiniert mit einer Prüfung der Eigeninitiative einer zukünftigen Erzieherin, kann erwartet werden, dass sie das Erlernen eines Instruments als Privatkurs an einer Volkshochschule belegt.

3 Ausbildung und Ausbilder

Ein weiterer Widerspruch: Obwohl Erzieherinnen den *höheren Ansprüchen*, also den Anforderungen von Wissenschaftlern und Politikern an die theoretische Durchdringung der pädagogischen Aufgaben, nicht genügten, wurde ihre Ausbildung aus der Perspektive der Anstellungsträger und Praxisverantwortlichen als nicht praxistauglich, weil zu theoriebeladen, kritisiert.

Hier wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis deutlich, die nie erfolgreich aufgearbeitet wurde und auch für die neuen Studiengänge noch gelöst werden muss. Zu befürchten ist, dass diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis größer wird, denn die Erzieherinnenausbildung auf Hochschulniveau soll ja mehr Theorie bzw. höherwertige Theorieanteile vermitteln. Deswegen besteht dringender Handlungsbedarf, die Vorstellungen der beiden Ausbildungsinstanzen Theorie (Fachschule/Fachhochschule) und Praxis (Kindertageseinrichtung) einander anzunähern.

In jedem Fall müssen die neuen Studiengänge erst noch bewiesen, dass sie geeignet sind, ihre Studentinnen auf die Praxis vorzubereiten. Sie müssen theoretisches Wissen vermitteln und gleichzeitig

Handlungsfähigkeit herstellen; sie müssen den Studentinnen ermöglichen, an der vorhandenen Qualität der Praxis anzuknüpfen, sich dort einzupassen und zugleich eben diese Realität verändern zu können.³¹

Diejenigen, die über die Praxistauglichkeit entscheiden, sind weiterhin nicht die Ausbilder, sondern die Anstellungsträger.

3.1 Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Reaktion vieler Erzieherinnen auf den abrupten Übergang von der schulischen/theoretischen Ausbildung in das praktische Jahr wurde einst treffend mit dem Wort *Praxisschock* gekennzeichnet. Der Schock traf die gerade Ausgebildeten ebenso wie die berufserfahrenen Praxisanleiterinnen. Beide Seiten stellten den Gebrauchswert der Ausbildungsinhalte in Frage.

Leidtragende waren zuerst die Absolventinnen der Fachschulen. Sie fühlten sich wenig kompetent; ihnen wurde eine mangelnde Handlungskompetenz nachgesagt. Der Anspruch an die Grundausbildung allerdings war ein anderer. Sie sollte vor allem entschieden und konsequent theoretisch fundiert sein, zugleich aber auch berufs- und praxisorientiert.³²

Diesem Anspruch müssen auch die neuen Studiengänge genügen, wollen sie entsprechend dem Arbeitsmarkt ausbilden und ihrerseits dem Praxisschock vorbeugen. Noch aber fehlt es an einer zeitgemäßen und von den Aufgaben der Erzieherinnen her abgeleiteten Bestimmung des jeweiligen Anteils von Theorie und Praxis in der Ausbildung an Fachhochschulen und ihres Verhältnisses zueinander. Die Festlegung erfolgt zurzeit über die formalen Studienvorschriften, wie sie für viele andere Berufsgruppen ebenfalls gelten.

Fachhochschulen, die vorwiegend für Einrichtungen in gleicher Trägerschaft ausbilden, besitzen wenigstens bei der Abstimmung der Inhalte den Vorteil, dass die Verbindung zwischen Theorie und Praxis *unter einem Dach* einfacher herzustellen ist als auf einem heterogenen Abnehmermarkt.

31 Dazu bereits Krause, H. J. (1980): Anpassung an die Praxis oder Professionalisierung. In: DJI Arbeitsbereich Vorschulische Erziehung (Hrsg.): *Kindheit, Kindergarten – offene Fragen in Forschung und Praxis*. München, S. 106ff.

32 Derschau, Dietrich von (1986): Sich den neuen Anforderungen stellen. In: Rabe-Kleberg u. a.: *Qualifikationen für Erzieherarbeit*, Band 3, München, S. 179.

3.2 Verschulte Strukturen

Das Deutsche Jugendinstitut (Arbeitsbereich: Vorschulerziehung) hatte im Jahr 1979 zu einem Fachkolloquium eingeladen, dessen Arbeitsgruppe II sich mit den »Anforderungen an Erzieher auf dem Hintergrund der Entwicklungen im Elementarbereich« auseinandersetzte. Konstatiert wurden verschulte Strukturen, eine fortschreitende Zergliederung komplexer Themen in Unterrichtsinhalte, die Spezialisierung durch Fachunterricht und die Verwissenschaftlichung der Ausbildung.³³

Die Kritik an dem »schulischen Charakter der Ausbildung mit der typischen Aufteilung des einheitlichen Gegenstandes auf Schulfächer, das Auseinanderfallen von Bereichen des Wissens und des Handelns und an der Trennung der Lernorte Schule und Praxisstellen« blieb viele Jahre aktuell.³⁴ Schulische Lernarrangements mit starren Rollen zwischen Lehrkräften und Studierenden, zwischen Lehrenden und Lernenden standen dem sozialpädagogischen Konzept des wechselseitigen Lernens entgegen. Kontraproduktiv wurde auch die Ausrichtung vieler Ausbildungsgänge an universitären Wissenschaftsdisziplinen bewertet sowie die Gestaltung von Fachunterricht, der ohne inneren Zusammenhang vermittelt wurde, geschweige denn, dass in Zusammenhängen gelernt werden konnte. So fiel es den Studierenden schwer, thematische und disziplinäre Zusammenhänge zu erkennen und in ihr pädagogisches Handeln zu integrieren.

Nach Auffassung der Jugendministerkonferenz (JMK) sollte die Ausbildung der Erzieherinnen sich nicht an Fächern und Wissenschaftsdisziplinen orientieren und nicht im konventionellen Unterrichtsstil organisiert werden, sondern eine Arbeit in situationsbezogenen Projekten anstreben. Lernen sollte in ganzheitlichen Zusammenhängen erfolgen; die Ausbildung muss nach Auffassung der JMK »die Prinzipien der pädagogischen Arbeit zum Grundsatz eigener Unterrichtsgestaltung machen.«³⁵

Diese Zielrichtung muss folgerichtig auch für die neuen Ausbildungsgänge an den Fachhochschulen gelten. Dort werden die The-

33 DJI Arbeitsbereich Vorschulerziehung (Hrsg.) (1980): *Kindheit, Kindergarten – offene Fragen in Forschung und Praxis*. München, S. 77ff.

34 Rabe-Kleberg, Ursula u. a. (Hrsg.) (1983): *Qualifikationen für Erzieherarbeit*, Band 2. München, S. 5.

35 Jugendministerkonferenz: (2001): »Lernort Praxis« in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Beschluss vom 17./18. Mai 2001.

men und Inhalte nach dem Bachelor-Konzept in 20 und mehr Module untergliedert, d.h. die Integrationsleistung muss deutlich mehr Aspekte umfassen als die bisherigen sieben Unterrichtsfächer. Es sollte sichergestellt werden, dass diese Aufgabe nicht auf die Studentinnen und Studenten abgewälzt wird, denn die sollen durch ihr Studium erst zum Erkennen der ganzheitlichen Zusammenhänge befähigt werden. Auch muss vermieden werden, dass die Modulthemen einer Logik der Wissenschaftsdisziplinen folgen, sondern vielmehr einer Logik der Praxiserfordernisse entsprechen.

3.3 Studiengänge für den Elementarbereich

Neue eigenständige Studiengänge wie »Frühkindliche Bildung« oder »Elementarerziehung« lenken die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindergarten und Krippe. Sie tragen zugleich dazu bei, die Allroundprofession *Erzieher* aufzulösen. Wer als Erzieherin derart spezialisiert auf FH-Niveau ausgebildet werden will, muss bereit sein, sein potenzielles Tätigkeitsfeld einzuschränken, in einem Beruf, der gemeinhin sowieso als Sackgassenberuf dargestellt wird. So erscheint als privates Entscheidungsproblem, was eigentlich fachpolitisch entschieden werden müsste. Das ist die Frage im Hinblick darauf, ob es weiterhin einen Allroundberuf Erzieher geben soll oder nicht. Wie die eingangs zitierte Empfehlung des Deutschen Bildungsrates zeigt, ist das Problem schon längere Zeit bekannt.

Ist es denn sinnvoll – vielleicht sogar nur strategisch – eigenständige Studiengänge zu kreieren? Kurzfristig mögen dafür finanzielle Ressourcen zu erschließen sein, langfristig wird dies mit einer Fortführung der Zersplitterung der sozialpädagogischen Berufe erkaufte. Schon im Zweiten Jugendbericht wurde darauf hingewiesen, dass eine frühe Spezialisierung weniger sinnvoll ist als eine breit angelegte Grundausbildung.

(Wieder) in die Diskussion eingeführt wurde ein gemeinsames Grundstudium für Pädagoginnen und Pädagogen des Elementar- und des Primarbereichs. Es muss geklärt werden, ob zwischen diesen beiden Feldern eine Integration herbeigeführt werden oder die Spezialisierung unter den Erzieherinnen zunehmen soll. Sinnvoll ist Letzteres vor allem dann, wenn man den Elementarbereich aus der Jugendhilfe bzw. aus der Sozialpädagogik herauslösen möchte. Doch

gerade dieses Konzept ist die Tradition und die Stärke des deutschen Kindergartens.³⁶

Die teilweise beabsichtigte Spezialisierung zu einem Berufsprofil *Erzieherin im Elementarbereich* ist keine unerwünschte Nebenfolge der begonnenen Übernahme dieser Ausbildung durch Fachhochschulen. Auch bisher stand den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit FH-Diplom der Elementarbereich grundsätzlich offen, falls sie eingestellt wurden. Gegen diese Berufsperspektive allerdings sprach häufig die Vergütungsgruppe, deren Grundlage die ausgeübte Tätigkeit und nicht der formale Ausbildungsabschluss ist, so dass die Sozialpädagoginnen nicht unbedingt bereit waren, im Elementarbereich zu arbeiten. Dagegen sprach die Befürchtung der Anstellungsträger, dass diplomierte Sozialpädagoginnen besser bezahlt werden müssten, wären sie erst einmal eingestellt. Dieses Problem ist auch für die neuen Studiengänge längst nicht gelöst. Doch es war auch in der Vergangenheit keineswegs das Tarifrecht, das den Einsatz von Diplom-Sozialpädagoginnen im Elementarbereich behinderte, vielmehr war es die Ausbildung selbst, die diesen Studienschwerpunkt nur an wenigen Orten anbot. So muss für die Zukunft sowohl geklärt werden, ob statt der Einrichtung neuer Studiengänge nicht eine Erweiterung der bestehenden günstiger wäre, als auch die Frage beantwortet werden, ob und wie die Fachhochschulen nach Jahrzehnten der Abstinenz in der Lage sind, entsprechende Ausbildungskompetenzen für die Elementarpädagogik zu sichern.

3.4 Ausbildung der Ausbilder

Für die Praxis des Erzieherinnenberufes (bzw. ihre Qualität) ist einerseits entscheidend, an welchen Orten die Ausbildung stattfindet, andererseits auch, in welcher Weise die Ausbilder an Fachschulen und Fachhochschulen qualifiziert sind. Wann und wodurch gelten Lehrkräfte als qualifiziert? Wie erlangen sie ein Qualifikationsprofil (für Fachschulen der Sozialpädagogik) mit schulpädagogischen, fachtheoretischen, fachdidaktischen und berufspraktischen Anteilen³⁷ sowie die Zugangsvoraussetzung für eine Tätigkeit an den Fachhochschulen?

36 Vgl. Fußnote 23.

37 Rabe-Kleberg, Ursula u. a. (Hrsg.) (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit, Band 2. München, S. 301.

»Eine Erzieherausbildung, die grundsätzlich praxisorientiert ausgerichtet sein soll, erfordert Dozenten mit hinreichend praktischer Erfahrung und Kenntnis der Arbeitsfelder der Erzieher ... Ein erheblicher Teil der ... Dozenten verfügt aber nicht über ausreichende praktische Erfahrungen in einem oder mehreren sozialpädagogischen Arbeitsfeld(ern) ...«³⁸ Wenn diese Aussage noch oder wieder gilt, muss sie auch für die Dozentinnen und Dozenten der neuen Studiengänge an den Fachhochschulen gelten. Es sollte von Beginn der neuen Studiengänge an vermieden werden, dass ein beklagenswerter Zustand mit neuen Akteuren fortgesetzt wird.

Ein Teil der Ausbildung findet in der Fachpraxis statt. Am Lernort Praxis sollte das theoretisch Erlernte unter Anleitung qualifizierter Praxisanleiterinnen angewandt, ausprobiert und vertieft werden. Zumindest für eine gewisse Übergangszeit muss ein Verfahren gefunden werden, den Widerspruch zu überbrücken bzw. vielleicht sogar mit ihm produktiv umzugehen; ein Widerspruch, der darin liegt, dass Erzieherinnen, die wegen benötigter höherer Qualifikationen an Fachhochschulen ausgebildet werden, durch angeblich nicht ausreichend qualifizierte Erzieherinnen (Absolventen von Fachschulen) angeleitet werden. Das Problem zielt auf die Qualität der praktizierten pädagogischen Arbeit, trifft aber auch den Umgang mit der Bewertung der Praktikantenleistung. Eine Fachschulabsolventin dürfte – nach all der vorgetragenen Kritik – kaum das Praktikum einer Fachhochschulstudentin angemessen beurteilen können. Besonders schwierig wird sich der Fall gestalten, wenn die Vertreterinnen der Praxisstelle das Testat »praxistauglich« verweigern, die Fachhochschule jedoch die Fortsetzung des Studiums ermöglicht.

4 Schlussbemerkung

Die Kritik an der Erzieherinnenausbildung ist nicht nur so alt wie die Ausbildung selbst, sie scheint vor allem beliebig zu sein. Mal hieß es, die Ausbildung sei zu theorielastig und praxisfern, mal wurde beklagt, sie sei zu wenig theoretisch fundiert. Wird es den neuen Studiengängen anders ergehen? Die Parallelen zur ersten Reform sind offensichtlich: ein heterogener Beginn. Manche Bun-

38 Derschau, Dietrich von u. a. (1981): Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals. In: Derschau D. v. (Hrsg.): Entwicklungen im Elementarbereich (Materialien zum Fünften Jugendbericht). München, S. 227f.

desländer sind vorgeprescht, andere ziehen nach; eine allgemeine, formale Anerkennung wird es durch die geschaffenen Fakten geben, nicht durch eine politische Willensbildung und Konsens.

Ebenso beliebig wie die Kritik an der Erzieherinnenausbildung wird Kritik an der Erzieherinnenarbeit geäußert. Wichtig wäre, endlich einen Konsens über die Aufgaben herzustellen, die Erzieherinnen erfüllen müssen und für die sie auszubilden sind. Kritik an ihrem Tun und Lassen könnte ihnen nämlich nur dann angelastet werden, wenn es erstens einen breiten gesellschaftlichen Konsens über den Anspruch an die Erzieherinnentätigkeit gäbe und wenn zweitens die Voraussetzungen (Rahmenbedingungen) geeignet wären, den Anspruch zu erfüllen. Im Ergebnis müssten Erzieherinnen sich an den allseits akzeptierten Erwartungen messen lassen, könnten im Gegenzug aber unberechtigte Ansprüche abwehren; beispielsweise solche, die sich hinter Aufzählungen verbergen, wozu sich Kindertageseinrichtungen eignen. Tageseinrichtungen für Kinder *können* vielen Zwecken dienen: als Familienbildungsstätte, als Elterntreffpunkt, Beratungsstelle, Nachbarschaftszentrum, Early Excellence Center und anderes mehr. Doch die Feststellung einer grundsätzlichen Eignung heißt noch lange nicht, dass die materiellen Voraussetzungen hierfür gegeben sind oder dass Erzieherinnen die Funktion der *Bildungseinrichtung Kindergarten* erweitern müssen, damit die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit anerkannt wird.

Ein Gesamtkonzept muss entwickelt werden, nicht noch weitere isolierte Einzelvorschläge. Daraus wären die konkreten Aufgaben und Tätigkeiten abzuleiten, für die die Erzieherinnen ausgebildet werden sollen. In Ergänzung dazu müsste geklärt werden, was im Wege der beruflichen Fort- und Weiterbildung später zusätzlich erworben werden kann. Ein umfassendes Konzept beruflichen Lernens würde berechtigte Kritik an der – bestehenden und zukünftigen – Erzieherinnenausbildung bezogen auf die Prozessqualität zulassen, die Eignung der Erzieherinnenausbildung für die Praxis nicht stets grundsätzlich in Frage stellen. An der Entwicklung eines Gesamtkonzeptes sollten alle Ausbildungsstätten interessiert sein. Sie können sich nicht darauf beschränken, den Ausbildungsbetrieb in den eigenen vier Wänden reibungslos zu gestalten. Die Kritik kommt von außen, ihr muss man sich stellen. Eine bloße Verlagerung der Ausbildung an die Fachhochschulen zieht die Kritik mit und führt, solange Fach- und Fachhochschulen parallel ausbilden, eine weitere Konkurrenzbeziehung als zusätzliches Problem ein.

»Lediglich eine Anhebung der Erzieherausbildung z.B. auf das Fachhochschul- bzw. Gesamthochschulniveau der Sozialpädagogen- und Sozialarbeiterausbildung oder eine an den letztgenannten Ausbildungsgängen orientierte Angleichung der Diplompädagogenausbildung mit Schwerpunkt Sozialpädagogik trifft nicht den Kern solcher Reformüberlegungen. Denn bei näherer Betrachtung muß berücksichtigt werden, daß z.B. der Theorie-Praxis-Bezug einschließlich der berufspraktischen Ausbildungsanteile derzeit im Rahmen der Erzieherausbildung noch am besten gewährleistet zu sein scheint.

Erforderlich wäre vielmehr die Entwicklung eines (Rahmen-)Konzepts und -curriculums, die die mittlerweile erprobten und bewährten Elemente der verschiedenen Ausbildungsgänge – orientiert an antizipierten sozialpädagogischen Handlungskompetenzen – auf einer angemessenen Ausbildungsebene in sich vereinigen.«

Richter-Langbehn, Rüdiger (1983): Entwicklungstendenzen in der Erzieherausbildung: Ein Überblick über Reformansätze der vergangenen 15 Jahre. In: Rabe-Kleberg, U. u.a. (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit Band 2. München, S. 144f.

Dabei ergibt sich durch die neuen Aktivitäten durchaus die Chance, viele der alten Fragen zur Erzieherinnenausbildung neu zu stellen und nun Antworten darauf zu finden, um die Ausbildung praxistauglich und anspruchsvoll zugleich zu gestalten.

Auch das Thema der Anerkennung der bisherigen Ausbildung zur Erzieherin und langjähriger Berufspraxis als Zugangsvoraussetzung zu einem einschlägigen Studium und Äquivalent für bestimmte Studienleistungen kann neu diskutiert und entschieden werden. Anzuknüpfen wäre an Vorhaben, die Fachschulausbildung in Kombination mit Praxiserfahrung als gleichwertig mit dem Grundstudium anzuerkennen oder beides – als Minimum – offiziell mit dem Fachabitur gleichzusetzen.

Wenn die Kritik an der bestehenden Erzieherinnenausbildung nun verstärkt zur Entwicklung neuer Studiengänge führt, d.h. das Problem vorerst mit zusätzlichen Angeboten auf einer höheren Ebene angegangen werden soll, so ist nicht zu vergessen, dass – je nach Rechnungsart – im Elementarbereich noch immer mindestens ein Viertel des Erziehungspersonals gar nicht oder unterhalb der Fachschulausbildung qualifiziert ist. Und wenn über die Bildungsqualität in den Kindergärten gesprochen wird, taucht dieses Problem, wie hier, meist nur am Rande auf.