

- malisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 1045–1066.
- Leu, H. R. (2013): Vertikale Durchlässigkeit im Kontext bildungspolitischer Entwicklungen aus empirischer Sicht. In: P. Cloos u. a. (Hrsg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Wiesbaden, S. 45–64.
- Leygraf, J. (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF Studien Band 16. München.
- Malik, F. (2006): Führen. Leisten. Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt a. M.
- Rauschenbach, Th. (2007): Kindergarten oder Schule? Antworten auf ein ungeklärtes Neben-
einander. In: A. Diller u. a. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten. München, S. 21–42.
- Rudolf, B. (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. WiFF Studien Band 2. München.
- Schulze-Krüdener, J. (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081.
- Tenorth, H.-E. (1989): Aporien Pädagogischen Handelns – »Persönlichkeitsbildung« als Ausweg. In: Persönlichkeitsförderung als Ausbildungsauftrag. Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.). Frankfurt a. M., S. 28–91.

Seiteneinstiege in die Ausbildung und in den Beruf

Detlef Diskowski

Bereits 1994 stellte der Neunte Bundesjugendbericht fest, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit wesentlich von der Qualifikation der Fachkräfte abhängt¹. Wenn die Qualifikation der Fachkräfte auch nicht durchgängig die Aufmerksamkeit hatte, die ihr gebührt, hat das Thema doch nun wieder Konjunktur – zum Glück! Anscheinend im Widerspruch dazu stehen jedoch Vorhaben, die im Zusammenhang mit dem Personalmangel in Kindertagesstätten diskutiert, geplant oder bereits durch-

geführt werden. In der Fachdebatte wird daraus ein einfacher Konflikt konstruiert – zwischen Bestrebungen zur Verbesserung der Qualifikation (insbesondere unter dem Schlagwort »Akademisierung« geführt) einerseits und vorgeblichen Notmaßnahmen andererseits, wie zum Beispiel die Öffnung der Kitas für Seiteneinsteiger. Mit dieser Vereinfachung vergeben wir uns, meine ich, die Chance, die Qualifikationsfrage radikaler zu stellen (Diskowski 2013).

Eine aktuelle Debatte voller Missverständnisse

Die erste erforderliche Differenzierung in dieser aktuellen Debatte voller Missverständnisse wäre die Klärung, über welche Seiteneinstiege jeweils genau geredet wird:

- ▶ Geht es um Seiteneinstiege in die Regelausbildung
- ▶ oder in die Regeltätigkeit als erzieherische Fachkraft?
- ▶ Wird als Seiteneinstieg der Zugang zu einer Tätigkeit als nicht-pädagogische Fachkraft oder

- ▶ gar die Beschäftigung als pädagogische Hilfskraft bezeichnet?

Jeder Seiteneinstieg meint anderes, bietet unterschiedliche Möglichkeiten, schafft verschiedene Probleme und hat andere Voraussetzungen (AV1 2012). Eine Qualifikationsdebatte, die ernst genommen werden will, wird sich der intellektuellen Anforderung unterziehen müssen, bei diesen Sachfragen zu differenzieren.

Auch in den Bewertungen zu differenzieren, wäre die zweite Aufgabe, denn es gibt jeweils mehr als ein einfaches »Richtig« oder »Falsch«. Zweifel an den geraden Wegen als allein möglichem Zugang zu ei-

¹ »Jugendhilfe kann nur so gut sein, wie ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, kann nur so gut sein, wie die Fachlichkeit ihres Personals« (9. Bundesjugendbericht 2009, S. 344).

ner qualifizierten Tätigkeit in einer Kita bedeuten **nicht** zwangsläufig, dass alle geraden Wege falsch sind. Zweifel an der Wirksamkeit der gegenwärtigen Ausbildung bedeuten **nicht** zwangsläufig, man sei gegen Ausbildung überhaupt. Ich halte Erziehung (aus eigener Erfahrung) für einen der anspruchsvollsten Berufe. Und ich bin ausdrücklich **nicht** der Meinung, als Qualifikation reiche ein gutes Herz aus.

Seiteneinstiege in die Regelausbildung und in die Regeltätigkeit als erzieherische Fachkraft

Gute Gründe, die Regel infrage zu stellen

Woher kommt der felsenfeste Glaube an die alleinqualifizierende Fach-Hoch-Schule² bei Vertretern einer Bildungsinstitution, die vorgibt, so viel von informellen Bildungsprozessen und non-formalen Settings zu halten?

Sind wir mit den bisherigen Ergebnissen der fach-hoch-schulischen Ausbildung so zufrieden, dass alle anderen Wege unter den Generalverdacht des Qualitätsdumpings gestellt werden müssen?

Können wir uns neben den curricular-geordneten Qualifikationswegen auch die individuelle Anerkennung von Vorkenntnissen und Vorerfahrungen außerschulisch erworbener Kompetenzen vorstellen und darauf aufbauende spezifische Qualifizierungswege?

Können wir vom erfolgreichen Modell der dualen Handwerker Ausbildung, dem praxisintegrierten Studium an Fachakademien, vom »Training on the job« ... lernen? Warum denken wir, dass ein der praktischen Tätigkeit vorgelagerter Aus-Bildungsprozess der einzig richtige Weg und tätigkeitsbegleitende Ausbildungen nur Notlösungen sind?

Diese Fragen müssen ernsthaft diskutiert wer-

den, denn die Antworten könnten neue Wege eröffnen. Häufiger aber ist reflexhafte Abwehr auf diese Fragen zu erleben. Sicherlich, es gibt gute Gründe, neue Wege genau und kritisch zu hinterfragen. Vieles ist halbgar, offensichtlich nicht durchdacht oder gar fahrlässig – was allerdings auch denjenigen vorzuwerfen wäre, die sich die Zukunft nur als Verlängerung der Gegenwart vorstellen können; nur viel mehr, besser, länger, höher und teurer! Zuweilen aber muss es grundsätzlich anders werden, wenn es besser werden soll.

Schaut man hinter viele Abwehrargumente, so geht es nicht wirklich um eine kritische Einschätzung der Möglichkeiten des Qualifikationserwerbs; vielfach liegt ihnen die Angst vor Abwertung und Statusverlust des Feldes der Kindheitspädagogik zugrunde. Tatsächlich haftet ja der Kindheitspädagogik in der Öffentlichkeit zuweilen der Status gehobener Mütterlichkeit an, und es ist mehr als nachvollziehbar, dass sich die Fachkräfte um ihre Anerkennung und ihren Status sorgen (wenn man auch zuweilen den Eindruck hat, dass die Sorge bei den Fachwissenschaftlern noch größer ist als bei den Praktikern). Nur leihen wir uns Status und Anerkennung von der Schulpädagogik, wenn wir als Maßstab für Qualifikation allein Abschlüsse des formalen Bildungssystems anerkennen. Müsste nicht eine selbstbewusste Kindheitspädagogik³ auch eigene Qualifikationsmaßstäbe entwickeln und vertreten? Die müssen nicht wiederum reflexhaft nicht-schulisch sein; sie bräuchten aber eine Grundlegung und damit Begründung im eigenen Bildungs- und Berufsverständnis.

»Praxis und Theorie sind sich nicht so fremd wie Praktiker und Theoretiker«⁴

Seitdem die Ausbildungsdebatte die Bedeutung der Praxis für den Erwerb beruflicher Qualifikation

² Ich meine jeweils Hochschulausbildung wie Fachschulausbildung, wenn ich nicht ausdrücklich unterscheide.

³ Ich vermeide den Begriff »Frühpädagogik«, weil er die Tendenz verstärkt, die größeren Kinder zu vergessen (Diskowski 2009b). Dafür leiste ich mir aus Gründen der Lesbarkeit eine sprachliche Vereinfachung und verwende zuweilen entweder die männliche oder die weibliche Form.

⁴ Hans-Jürgen Quadbeck-Seeger.

entdeckt hat, wird das »Theorie-Praxis-Verhältnis« zum zentralen Erklärungsstopp. Leider aber wird zumeist aus dem »Theorie-Praxis-Verhältnis« das Verhältnis der Ausbildungsorte – ganz so, als ob jedes »Darüber-reden« zur Theorie wird, nur weil es an der Fach-Hoch-Schule stattfindet; als ob jedes rein normative Konzept zur »Theorie« wird, wenn es von Wissenschaftlern vertreten wird.

Dieses Nichtbegreifen der Begriffe würdigt nicht nur Theoriebildung in der Praxis herab und verschenkt die praktischen Erfahrungsräume am Ausbildungsort Schule; folgenreicher ist das Nichtbegreifen des Wertes von Theorie. Wo alles Normative oder Konzeptionelle eine Theorie sein soll, kann der Wert einer erklärenden, das Verstehen ermöglichenden und orientierenden Theorie nicht erfahren werden. Das vermeintlich Theoretische, tatsächlich aber Normative oder Konzeptionelle, tritt dann Praktikerinnen als Anforderung der Lehrer und der Wissenschaft gegenüber, die sie »umzusetzen« hätten. Man kann aber ein System von Aussagen zur Erklärung von Sachverhalten und zur Entwicklung von Prognosen (denn das ist Theorie) nicht »umsetzen«, und es ist auch nicht die Aufgabe und nicht die Kompetenz von Fach-Hoch-Schule, den Auszubildenden Vorgaben zur Umsetzung in die Praxis zu machen, die die Lehrkräfte in der Regel nicht einmal hinreichend kennen.

Ich habe mich an anderer Stelle mit den Folgen dieses Missverständnisses für die Qualifizierung etwas ausführlicher auseinandergesetzt (Diskowski 2010a, 2011); hier soll der Hinweis ausreichen, dass die Erfahrung des praktischen Tuns Ausgangspunkt und Zielpunkt der Qualifizierung sein muss. Damit kehrt sich das Verhältnis der Bedeutung der Lernorte um, und es wird fraglich, ob der Fach-Hoch-Schule tatsächlich die Verantwortung für die Berufsausbildung aufgelastet werden kann. Der Ausbildungsort Fach-Hoch-Schule muss sich darauf besinnen, dass sein Wert nicht in der Verbreitung

der pädagogischen Vorstellungen seiner Lehrer liegt, sondern vorrangig darin, biografische Prägungen der Auszubildenden aufzuarbeiten, praktisches Tun zu reflektieren und Erklärungsmodelle bereitzustellen, um Verstehen zu ermöglichen. Für die Vermittlung von Konzepten und normativen Vorstellungen (Bildungspläne etc.) bleibt dann immer noch genug Zeit. Solange es der Fach-Hoch-Schule (mit Unterstützung des Lernorts Praxis) nicht gelingt, den Wert von Theorien zum Erkennen und Verstehen sowie die Notwendigkeit der Aufarbeitung biografischer Prägungen zum Erwerb von Handlungskompetenz zu vermitteln, so lange wird »die Berufspraxis weitgehend ohne expliziten Rückgriff auf wissenschaftliches und methodisch-didaktisches Wissen realisiert« (Thole 2010, S. 214) werden. Werner Tholes Resümee der Ausbildung fällt entsprechend negativ aus: »Das fachschulische Lernsetting ist bis in die Gegenwart hinein anscheinend nicht darauf ausgerichtet, die erfahrungsgesättigten, alltäglichen Deutungen der angehenden Erzieher/innen über wissenschaftliches Wissen in einer Art und Weise zu irritieren, dass sie als entscheidende Ressource für die Gestaltung beruflicher Praxis an Bedeutung verlieren« (ebd.).⁵ Den Vorwurf, sie handelten weitgehend aus dem Bauch heraus, darf man den Auszubildenden und Ausgebildeten am wenigsten machen. Sie müssen die Paralleluniversen der Ausbildungsorte irgendwie zusammenbringen, und dass sie bei fehlender Handlungssicherheit auf biografische Prägungen und Erfahrungswissen zurückgreifen, ist nachvollziehbar. Auch den Lehrenden unterstelle ich höchstes Engagement und keineswegs Versagen. Das Kernproblem liegt meiner Einschätzung nach in der ungenügend verstandenen Rolle der beiden Lernorte sowie der Theorie und Praxis, die jeweils an beiden Lernorten unterschiedlich zu erfahren und zu entwickeln ist. Seiteneinstiege bringen eine neue Dynamik in dieses mehr oder weniger unverbundene Nebeneinander der Lernorte.

⁵ Bis zum Beleg des Gegenteils behaupte ich, dass die Befunde für die fachhochschulische Ausbildung nicht grundsätzlich anders aussehen werden, ist doch hier der Anteil praktischer Ausbildungsabschnitte noch geringer und die Verbindung von Fach-Hoch-Schule und Praxisort eher noch schwächer ausgeprägt.

Wenn Seiteneinstiegen der Vorwurf gemacht wird, hier würde zu wenig Theorie vermittelt, offenbart sich in einer solchen Aussage das Missverstehen von Theorie und das Nichtverstehen der Aufgabe des Lernorts Fach-Hoch-Schule. Keine Zeit für Reflexion, für Bearbeitung der eigenen Prägungen zu haben, ist ein schweres Versäumnis einer Erzieher/innenausbildung – und leider Alltag in Regelausbildungen wie Seiteneinstiegen.

Unklarheit über die Wege zum Erwerb der speziellen erzieherischen Kompetenz

Die Besonderheit erzieherischer Kompetenz, nämlich spontan, ohne Vorwarnzeit, möglichst richtig zu handeln und das Handeln nachträglicher Reflexion zugänglich zu machen, ist bislang nur ungenügend im Fokus der Qualifizierungsdebatte angekommen. Diese spezifische Kompetenz wird von Reinhard Wolff sehr zutreffend als »reflektiert natürlich sein« (2000, S. 13 f.) beschrieben. Eine Haltung, in der sich »die reflektierte Praktikerin (...) gewissermaßen immer wieder selbst über die Schulter schaut« in ihrem Bemühen, die »Unsicherheit, Komplexität, Instabilität, Einzigartigkeit« des Alltags zu gestalten (ebd.). Wie und an welchen Lernorten diese besondere Kompetenz aber herauszubilden ist, ist noch wenig entfaltet.

Der neue »Länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher« verzichtet weitgehend auf den Anspruch, relevantes Wissen oder gar Kompetenzen vermitteln zu wollen und trägt damit der Tatsache Rechnung, dass Wissen und Kompetenzen kaum vermittelt, wohl aber in der Auseinandersetzung in Ernstsituationen erworben werden können. Je mehr man sich aber der konkreten Ausbildungspraxis nähert, wird aus einem »produktiven Interaktionsprozess, der berufliche Handlungskompetenz fachrichtungsbezogen und fachrichtungsübergreifend fördert« (Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher, S. 12) eine nach Lerninhalten und Stundentafeln gegliederte Aufgabe der Wissens- und Haltungsvermittlung. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen So-Sein und Geworden-

Sein, mit den eigenen Erfolgen und Misserfolgen in der Gestaltung von Beziehungen und Alltagssituationen mit Kindern, also die unverzichtbare Kenntnis des Hauptwerkzeugs einer Erzieherin bzw. eines Erziehers, nämlich der eigenen Person, kommt in der Ausbildung kaum bis überhaupt nicht vor. Wie diese personalen Kompetenzen, wie sie Kurt Gerwig in seinem Film »Erzieherin – Beruf oder Berufung« (AV1 2010) darstellt, erworben werden können, ist eher ein Nebenthema – im Gegenteil handelt man sich mit der Betonung dieser Kompetenz schnell den Vorwurf ein, die Professionalität infrage zu stellen.

Die tendenzielle Vernachlässigung gilt ebenso für die Frage, wie die als bedeutsam erachteten Wissensbestände so angeeignet werden können, dass sie als Hintergrundwissen für das zumeist spontane Handeln zur Verfügung stehen können. Wenn es als unprofessionell beschrieben wird, dass Erzieherinnen und Erzieher aus dem Bauch heraus handeln, dann hat es die Ausbildung bislang offenbar nicht vermocht, den Bauch klug und den Kopf empfindsam zu machen!

Für die Erzieher- wie für die Lehrerausbildung gilt das »Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis« als »State of the art«. »Die Unterrichtsprozesse sind im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis so zu gestalten, dass die angewandten Lehr- /Lernformen auch in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte mit dem Ziel eingesetzt werden ...« (Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher, S. 11). Gemeint ist damit eine Spiegelbildlichkeit, nämlich dass die Lernenden in ähnlicher Weise als Erziehende in den Kontakt zu Kindern und Jugendlichen treten, wie die Lehrenden zu ihnen.

Ich möchte einen Schritt weitergehen und fordern, dass in der Berufsausbildung der Erzieherinnen und Erzieher dieselben Grundsätze als richtig und wegweisend anerkannt werden, wie sie für die Bildungsprozesse der Kinder heute als Standard gelten – Bildung als eigenaktiver Aneignungsprozess mit allen Sinnen, im handelnden Auseinandersetzen mit der Welt, in sozialen Beziehungen und bedeutungsvollen Zusammenhängen! Durch prak-

tisches Handeln, dieses reflektierend, eigene Theorien bildend, sich mit Kollegen und Kolleginnen austauschend, andere theoretische Modelle zur Erklärung heranziehend, Handlungskonzepte für die Zukunft machend, erneutes praktisches Handeln ... – in solcherart zirkulären Prozessen aufeinander bezogenen Tuns und Reflektierens kann »reflektierte Natürlichkeit« entstehen.

Aus der Beratung, der Supervision, der Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern könnte die Hoch-Schul-Ausbildung die Gestaltung solcher Prozesse lernen; wenn man überhaupt an der unproduktiven Trennung von einer relativ langen vorbereitenden, vorgelagerten Ausbildung und gelegentlicher späterer Fortbildung festhalten will.

Ein Zwischenfazit

Es scheint unzweifelhaft und ist inzwischen fast Allgemeingut, dass der Lernort Praxis eine zentrale Rolle bei der Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz hat. Dies erfordert eine entsprechende Ausstattung der Praxis mit Zeitkontingenten und mit Ausbildungskompetenz. Es erfordert eine Klärung, was die jeweilige (besondere) Aufgabe beider Lernorte ist (AV1 2013), und es erfordert eine inhaltliche wie strukturelle Verzahnung; am besten durch eine zeitliche Parallelität der Ausbildung an beiden Orten (also eine »tätigkeitsbegleitende Ausbildung«). Eine solche systematische Verzahnung muss nicht erst durch Modellversuche wie in Baden-Württemberg hergestellt werden, sondern ist als Möglichkeit meines Wissens nach in allen Ausbildungsordnungen der Fach-Hoch-Schulen verankert – sie muss nur genutzt werden. Die Einrichtung tätigkeitsbegleitender Qualifizierungen schafft Seiteneinstiege in den Beruf, weil nicht mehr nur 18jährige Real- und Gymnasialschülerinnen und -schüler diese Ausbildung wählen. Sie eröffnet eine zweite Chance in der Berufswahl zum Beispiel auch für Männer, denen als 18jährige eine Erzieher Tätigkeit vielleicht noch völlig »uncool« erschienen war.

Ein Ausbildungssystem, das nicht vorrangig auf das systematische Durcharbeiten vorgegebenen

Lernstoffs angelegt wäre, böte die Möglichkeit, als relevant erachtete Vorkenntnisse und Vorerfahrungen von lebens- und berufserfahrenen Menschen als erbrachte Vorleistungen und damit als absolvierte Ausbildungsabschnitte anzuerkennen. Seiteneinstiege in die Ausbildung sind also möglich, wenn die Vorstellung homogener Lerngruppen, die sich gleichzeitig Lernstoff aneignen, auch in der Berufsausbildung aufgegeben wird.

Schließlich ist es durchaus möglich – und wird schon praktiziert – unter bestimmten Voraussetzungen der Individualisierung von Lernprozessen soweit Raum zu geben, dass a) passend zu den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen, b) passend zu den individuellen Lernmöglichkeiten und -interessen, c) bezogen auf das aktuelle und angestrebte Arbeitsfeld individuelle Bildungsprozesse zu einer Fachkraftqualifikation und einem entsprechenden Fachkraftstatus führen. Das geht allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Kindheitspädagogik nicht allein der Schulpädagogik die Definitionsmacht über den Fachkraftbegriff überlässt.

Es gibt neben den schulischen Qualifizierungsregelungen einen eigenen Regelungsrahmen, der zu nutzen wäre. Diesen Rahmen bieten die Fachkraftregelungen in den Kita-Gesetzen und Verordnungen, die Aufsichts- und Erlaubnistätigkeit nach § 45 SGB VIII und gegebenenfalls auch die Landesregelungen zur Verleihung der staatlichen Anerkennung, die keineswegs nur Nachvollzug fach-hochschulischer Abschlüsse sein müssen.

Ich plädiere für eine selbstbewusste, von den eigenen Maßstäben der Kindheitspädagogik mitgeprägte Bestimmung der Fragen »Wer ist kindheitspädagogische Fachkraft?« und »Welche Wege führen dorthin?«

- ▶ Selbstbewusst gegenüber der Schulpädagogik, weil die Bildungseinrichtung Schule nur teilweise kompetent ist, für die Arbeit in der Bildungseinrichtung Kita zu qualifizieren.
- ▶ Selbstbewusst gegenüber der Wissenschaft, die sich auf ihre Kernkompetenz besinnen sollte und darüber die Produktion von Konzepten und Ideen etwas zurückstellen darf.

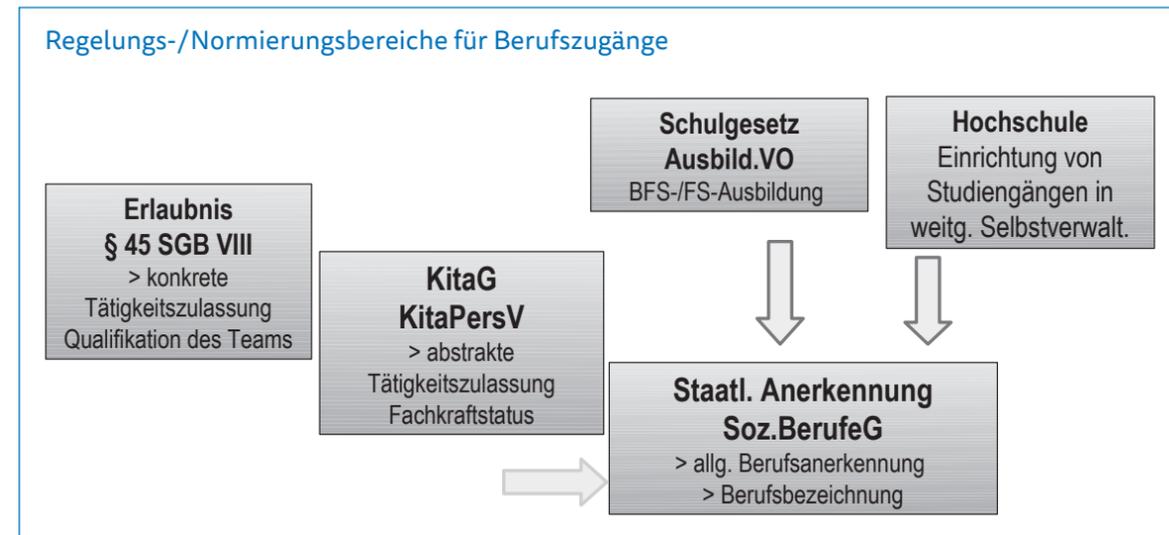


Abbildung 1: Regelungsbereiche 1

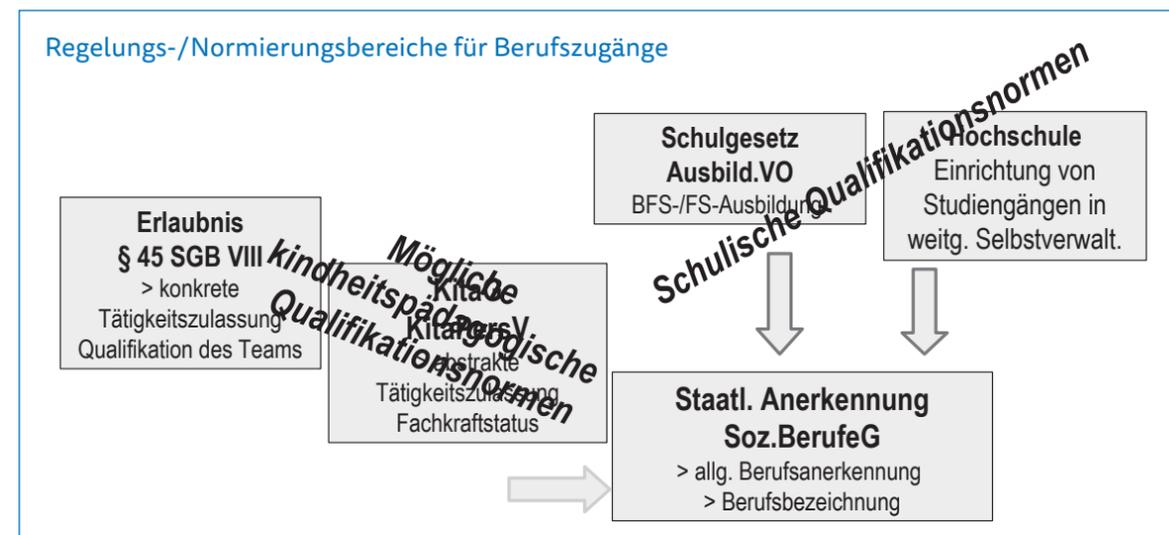


Abbildung 2: Regelungsbereiche 2

- Selbstbewusst auch gegenüber der Bildungsadministration, die glaubt, die Ausbildungsaufgabe der Praxis sei zum Nulltarif zu haben.

Seiteneinstiege in die Kita als nicht-pädagogische Fachkraft oder als Hilfskraft

Betrachtet und bewertet man die Frage nach dem Seiteneinstieg von Fachkräften, die Nicht-Pädago-

gen sind, oder von Ergänzungs- oder Hilfskräften, so ist zuerst zu klären, von welcher Ist-Situation dabei eigentlich ausgegangen wird –, denn es gibt mindestens 16 verschiedene Ist-Situationen. Wäre eine weitere Öffnung des Berufsfeldes angesichts von 44 Prozent Nicht-Fachkräften in Bayern ein problematisches Unternehmen, könnten die 94 Prozent Fachkräfte mit Fach-Hoch-Schulabschluss in Sachsen-Anhalt meines Erachtens dringend eine Ergänzung gebrauchen. Es ist also angeraten, auch diese

Diskussion etwas zu entemotionalisieren und sich den konkreten Rahmen, auf den sich Vorschläge beziehen, anzuschauen.

Vielfalt ... oder lieber doch nicht?

Alle kennen das vielfach strapazierte afrikanische Sprichwort: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.« Bezogen auf die Kindertagesbetreuung wird man wohl hinzusetzen müssen: »... aber doch kein ganzes Dorf von Erzieherinnen!«

Scurril wird die Vorstellung eines Dorfes voller Erzieherinnen dadurch, dass wir natürlich wissen, welche wichtigen Begegnungen, Erfahrungen, Eindrücke Kindern entgehen würden, wenn sie nur mit dieser Berufsgruppe Kontakt hätten, und wie wichtig die Aufgabe der Kindertagesbetreuung ist, Kindern die Welt und neue Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen.

In der Fachdiskussion taucht immer häufiger der Begriff »Multiprofessionalität« auf, der – schaut man näher hin – häufig nur meint, dass in der Einrichtung neben den Fachschulabsolventen auch Bachelors und Kinderpflegerinnen arbeiten. Wer das für Multiprofessionalität hält, meint Hierarchie statt Vielfalt. Ebenso eingeschränkt ist ein Blick auf alle nicht-pädagogischen Fachkräfte als Laien, wo sie doch vermutlich Professionelle in anderen Professionen sind, nur eben nicht gerade in der Pädagogik.

Nimmt man also den Begriff Multiprofessionalität ernst, so wäre zuerst das Konzept der Einrichtung in den Blick zu nehmen um daraus abzuleiten, welche Impulse, Erfahrungen und Kompetenzen die Kinder brauchen; es wäre das Verhältnis von pädagogischen Profis zu pädagogischen Laien mit anderen Kompetenzen zu klären – organisatorisch, pädagogisch, in der Kooperation (vgl. Roth 2009).

Pädagogisch tätige Personen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikationsniveaus am 01.03.2012

	Insgesamt	(Einschlägiger) Hochschulabschluss	(Einschlägiger) Fachschulabschluss	»Fachkraft«	(Einschlägiger) Berufsfachschulabschluss	Sonstige Ausbildungen	In Ausbildung	Ohne Abschluss	»keine Fachkraft«
Baden-Württemberg	62.433	3,3	74,1	77,4	10,3	4,9	4,9	2,5	22,6
Bayern	67.016	3,6	51,8	55,3	37,3	1,6	4,2	1,6	44,7
Berlin	22.106	5,4	80,5	85,9	1,5	6,1	4,0	2,5	14,1
Brandenburg	16.397	2,8	89,3	92,1	0,8	4,4	1,4	1,3	7,9
Bremen	4.098	9,8	62,9	72,6	8,9	5,8	6,7	6,0	27,4
Hamburg	11.704	8,4	59,2	67,6	18,8	7,2	1,9	4,4	32,4
Hessen	39.700	8,6	70,1	78,6	5,5	6,4	5,9	3,5	21,4
Mecklenburg-Vorpommern	10.187	2,7	92,1	94,8	1,6	1,9	0,5	1,3	5,2
Niedersachsen	40.337	4,7	71,7	76,4	15,3	4,2	0,6	3,5	23,6
Nordrhein-Westfalen	89.958	3,8	72,6	76,4	11,5	5,3	4,4	2,5	23,6
Rheinland-Pfalz	24.794	2,9	76,7	79,6	10,5	3,7	3,2	3,0	20,4
Saarland	5.001	2,1	68,0	70,1	19,4	4,0	3,8	2,8	29,9
Sachsen	27.826	7,3	84,3	91,6	1,2	4,2	1,5	1,4	8,4
Sachsen-Anhalt	14.676	3,0	91,3	94,2	1,8	2,2	0,7	1,0	5,8
Schleswig-Holstein	14.756	5,2	63,2	68,5	22,5	5,0	0,7	3,3	31,5
Thüringen	13.266	5,9	87,8	93,7	0,9	1,9	2,2	1,2	6,3
Ostdeutschland (m. B.)	104.458	5,0	86,5	91,4	1,3	3,8	1,9	1,5	8,6
Westdeutschland (o. B.)	359.797	4,5	67,9	72,4	16,6	4,5	3,9	2,7	27,6
Deutschland	464.255	4,6	72,1	76,7	13,1	4,3	3,4	2,5	23,3

Quelle: Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2012; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund

Tabelle 1: Pädagogisch tätige Personen in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikationsniveau

Als in den 1970er Jahren im Westen Deutschlands, vorrangig bewegt durch den Situationsansatz, die Öffnung der Einrichtung zur Lebenswirklichkeit der Kinder auf der Tagesordnung stand, wurde dies vorrangig als pädagogisch didaktisches Vorhaben diskutiert. Es handelt sich dabei aber sicherlich auch um ein Vorhaben im Rahmen der Personalstruktur, um ein Vorhaben im Hinblick auf die Öffnung zu den Erfahrungsbereichen innerhalb der Einrichtung. Die Reinigung, die Bereitung des Essens, der Erhalt des baulichen und organisatorischen Rahmens gehören zum Leben und könnten den Kindern eröffnet werden. Wie wäre es, wenn der Wirtschaftsbereich und das Nähen und Gestalten von Kleidung, die Körperpflege, Musik und bildende Kunst zu den in der Kita vorhandenen Bildungsgelegenheiten zählten? In Reggio halten wir die Künstler und Handwerker als Atelierleiter für ein wesentliches und besonderes Qualitätsmerkmal und sind begeistert! In den meisten Bundesländern wären sie nicht als Fachkräfte in Kitas zugelassen; was uns eigentlich nachdenklich hinsichtlich unserer Maßstäbe machen sollte.⁶ Wir müssen Qualifikation eher als ein Merkmal des gesamten Teams auffassen – als das der einzelnen Mitarbeiterin bzw. des einzelnen Mitarbeiters.⁷ Damit würde nicht mehr der Ausbildungsabschluss der einzelnen Kraft alleiniges Merkmal der Qualifikation sein, sondern im Rahmen der Erlaubniserteilung nach § 45 SGB VIII wäre die Qualifikation des Teams einzuschätzen.

Hilfs- oder Ergänzungskräfte – ein blinder Fleck

Viele Bundesländer decken wie selbstverständlich einen Teil ihrer Personalausstattung mit Kräften ab, die keine oder eine pädagogische Ausbildung unterhalb des Fachschulabschlusses haben. Es mag interne Fachdiskussionen um das Verhältnis von Erst- zu Zweitkraft geben; es mag ausformulierte

Konzepte über die Arbeitsteilung von Fach- und Hilfskräften geben. Eine große Öffentlichkeit haben sie nicht erreicht, obwohl diese Organisationsstruktur einer Gruppenleitung mit Zweitkraft doch Realität in weiten Teilen der Republik ist. Dabei wären diese Fragen durchaus interessant, wenn sie aus dem Abseits systematischer Nichtbeachtung herausgeholt würden.

Es stellt sich die Frage, welcher Anteil von pädagogischen Laien und Hilfskräften bereichernd und welcher verkräftbar ist – bei jeweils welchen pädagogisch-organisatorischen Konzepten? Beim klassischen Gruppenprinzip werden andere Formen und Inhalte der Arbeitsteilung angemessen sein, als bei offenen Konzepten. Fachlich besonders brisant scheint mir die Arbeitsverteilung zwischen Erst- und Zweitkraft zu sein, wenn sich hier überholte pädagogische Konzepte unter der Hand Bahn brechen. Wird den Hilfs- oder Ergänzungskräften zum Beispiel das Wickeln oder die Mittagessensituation überlassen (obwohl doch bekannt sein sollte, dass dies die sprachförderlichsten Situationen sind) und ist die Fachkraft für die »pädagogische Beschäftigung« als »Bildungszeit« zuständig (und folgt sie damit der schulpädagogisch geprägten Überbewertung inszenierter Anregungen)? In der Arbeitsteilung zwischen Erst- und Zweitkraft drückt sich vielleicht deutlicher als in den geschriebenen Konzepten das Bildungsverständnis aus.

Gibt es eigentlich Kriterien für die Unterscheidung von Aufgaben für Fach- und Hilfskräfte, die dem aktuellen Stand der Fachdiskussion entsprechen? Jedenfalls muss die Fachdiskussion die Realität in weiten Teilen Deutschlands anerkennen und sich damit auseinandersetzen. Die Aufgaben- und Verantwortungsdifferenzierung in einer Kita wird mit der Akademisierung, der Übertragung von Spezialaufgaben etc. noch zunehmen, und verschie-

⁶ Das Argument, Nicht-Pädagogen dürften nur zusätzlich zum Personalschlüssel in Kitas arbeiten, ist m. E. nur bedingt nachvollziehbar. Sicherlich muss eine Grundausrüstung von Pädagogen vorhanden sein; nur ab welcher Personalausstattung, die in Deutschland um fast 100 Prozent differiert, könnten Nicht-Pädagogen in den Personalschlüssel eingerechnet werden? Das wäre konkret und nicht allgemein zu bestimmen.

⁷ Katrin Bock-Famula in einer Anhörung des Landtags Brandenburg zur Novellierung der Kita-Personalverordnung.

denste Hierarchien werden das egalitäre Wunschbild immer mehr verschwimmen lassen.

Nicht-Pädagogen – eine Bereicherung?

Ein Fazit ist vorab zu ziehen: Ob Nicht-Pädagogen in der Einrichtung eine Bereicherung sind, hängt von den Rahmenbedingungen ab – vom Personalschlüssel, dem pädagogischen Konzept und vom Organisationsprinzip der Einrichtung, von den konkreten Personen ... Mir fallen folgende mögliche und denkbare Aufgabenbereiche für »Seiteneinsteiger« ein, wie in Abbildung 3 dargestellt.

Zweifellos ergeben sich eine Reihe von Chancen (falls man überhaupt bereit ist, sich dem Gedanken zu öffnen): die Entwicklung eines eigenen Profils der Einrichtung, die Erschließung zusätzlicher Personalressourcen, die Gewinnung zusätzlichen und speziellen Fachverständes und Anregungspotenzials für die Kinder, die Ausweitung des Angebotspektrums der Einrichtung ...

Aber ebenso zweifellos gibt es Risiken und Nebenwirkungen: Die Einfluss- und Bezahlungshierarchie in der Kita verändert sich, und die Teams müssen sich von dem Gedanken der Egalität lösen; die pädagogischen und die Organisationskonzepte der Kita müssen sich ändern; der Umfang der (anteiligen) Anrechnung dieser Kräfte auf den Personalschlüssel ist zu klären ...

Schließlich ist festzustellen, dass die Einbeziehung von Fachfremden und die Qualifizierung des Nachwuchses keine Aufgaben sind, die nebenbei zu erledigen sind. So wie Fachschulen Lehrerstunden für die Praxisbesuche brauchen, benötigen Praxisstellen Zeit für Anleitung. Ob dies im jeweiligen Personalschlüssel enthalten ist, wäre angesichts der im Bundesvergleich um rund 100 Prozent differierenden Personalschlüssel jeweils konkret zu entscheiden. In der Regel dürfte dies nicht so sein.

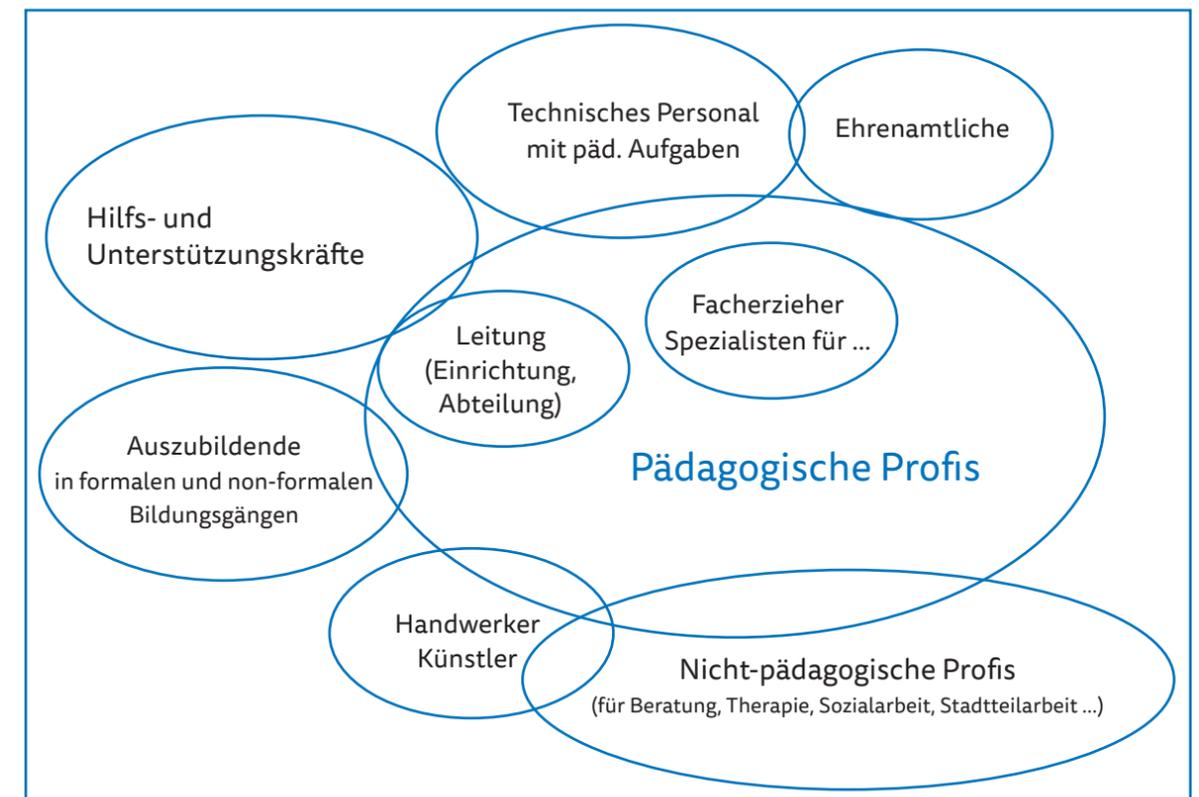


Abbildung 3: Aufgabenbereiche für »Seiteneinsteiger«

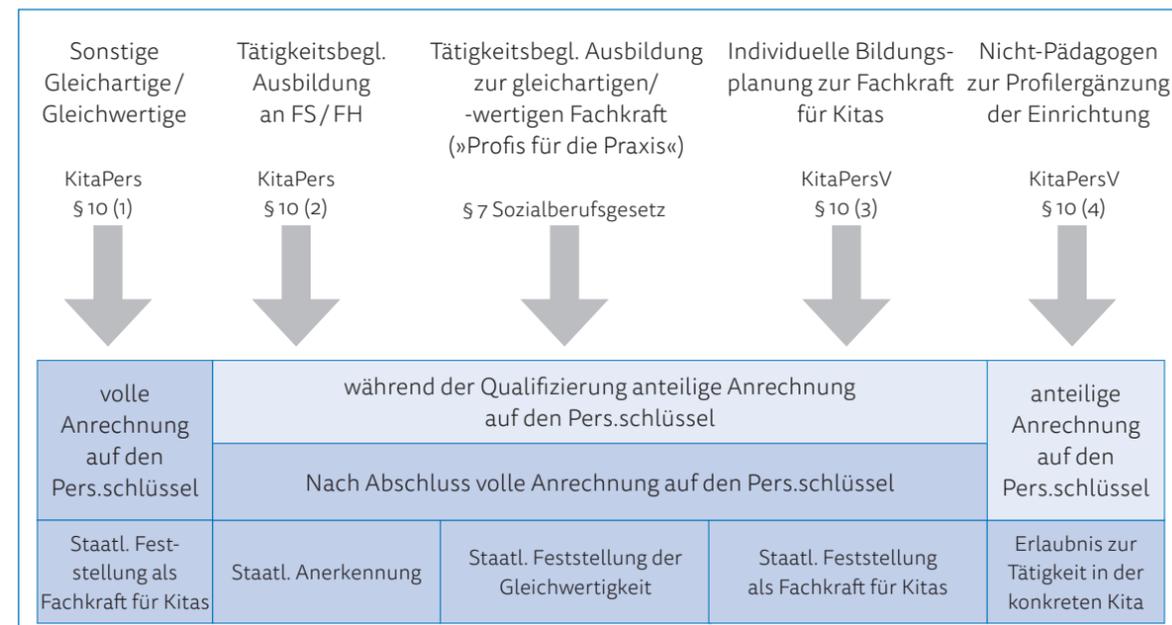


Abbildung 4: Beispiel Brandenburg

Realisierungsmöglichkeiten

Keineswegs für alle Schritte zur Öffnung des Berufsfeldes für Seiteneinsteiger sind Veränderungen der Ausbildungsordnungen der Fach-Hoch-Schulen oder Abstimmungen in der KMK erforderlich. Wie bereits im Zwischenfazit dargestellt, ist der Regelungsrahmen breiter. Hier sollen einige Schritte vorgestellt werden, die keineswegs alle Fragen beantworten oder alle Probleme lösen. Auch ist es an dieser Stelle nicht möglich, den Gesamtzusammenhang des Landesprogramms Fachkräftegewinnung und -qualifizierung in Brandenburg⁸ darzustellen; und nicht alles ist übertragbar oder übertragenswert. Ausreichend wäre, wenn die folgenden Beispiele Mut machten, dass es lohnen kann, die quantitativen und qualitativen Personalprobleme grundsätzlich anzugehen.

In dem **Ausbildungsmodell einer zweijährigen, auf das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung be-**

schränkten Qualifizierung für berufs- und lebenserfahrene Seiteneinsteiger⁹ wurden eine veränderte Rhythmisierung der Zeiten an beiden Ausbildungsstellen und die oben angedeuteten zirkulären Bildungsprozesse erprobt. Seit sieben Jahren werden diese Maßnahmen von Bildungsträgern durchgeführt, die nach festgelegten Kriterien zugelassen werden müssen. Diese Absolventen »Profis für die Praxis« erhalten die Gleichwertigkeit im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung nach Sozialberufsgesetz. Seit diesem Jahr wird die Übertragung der strukturellen, didaktisch-methodischen Grundkonstruktion auf die Fachschulbildung erprobt.

Die wesentlichen Regelungen zum Seiteneinstieg in das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung erfolgten in **Paragraf 10 der Kita-Personalverordnung**, die den Zugang zur Tätigkeit regelt:

- ▶ Absatz 1 bestimmt, wer trotz fehlendem Formalabschluss als gleichartige und gleichwertige Fachkraft gelten kann.

⁸ Eine umfassende Information bietet www.mbjs.brandenburg.de/kita-startseite.htm.

⁹ Statt einer dreijährigen Fachschulausbildung, die nach ihrem Anspruch für alle Erziehungsfelder qualifizieren soll (Ehmann/Bethke 2007).

- ▶ Absatz 2 bestimmt die anteilige Anrechnung auf den Personalschlüssel für Kräfte während ihrer tätigkeitsbegleitenden Ausbildung, sichert damit ihre Beschäftigung und eine Vergütung auf Hilfskraftniveau. Durch diese anteilige Einbeziehung in die Personalausstattung (und damit die Refinanzierung) wurde die zuvor nur mögliche, aber nicht realisierte tätigkeitsbegleitende Ausbildung massiv ausgeweitet.
- ▶ Absatz 3 eröffnet den Weg für eine individuelle Bildungsplanung bei relevanten Vorkenntnissen und Vorerfahrungen zur Erlangung des Fachkraftstatus. Ein bislang noch nicht sehr umfangreich genutzter Weg, der aber vielfältige Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzvervollständigung eröffnet, die gerade den Vorstellungen informeller Bildungsprozesse naheliegen sollten.
- ▶ Absatz 4 ermöglicht dem Träger in Einzelfällen, Nicht-Pädagogen zur Profilergänzung der Einrichtung einzusetzen und sie anteilig auf die Personalausstattung anzurechnen. Hierüber sind die bereits genannten Künstler, Handwerker, engagierten Laien einzubeziehen.

- ▶ Absatz 5 setzt diese Seiteneinstiege unter den Zustimmungsvorbehalt des Landesministeriums, um bei aller Öffnung die Sicherung der Qualität zu garantieren.

Durch die **Qualifizierung und Förderung von 50 bis 60 Konsultationskitas mit dem Schwerpunkt Ausbildung**, die Expertise in Ausbildungsfragen erwerben und weiter vermitteln, durch die Ausweitung der Kurse für Praxisanleiterinnen und -anleiter und durch die Einrichtung einer Beratungsstelle zum Seiteneinstieg werden die zuvor beschriebenen strukturellen Möglichkeiten fachlich vorbereitet und begleitet. Zur Verbesserung der Voraussetzungen in den Einrichtungen erfolgte ab 2013 eine personelle Entlastung für die Ausbildung am Lernort Praxis. Eine Erzieher-Wochenstunde, die die gesamte Ausbildungszeit durchfinanziert wird, wird landesweit für jede Seiteneinsteigerin bzw. jeden Seiteneinsteiger gezahlt, womit nicht nur symbolisch ein Einstieg in eine Anerkennung des Ausbildungsortes Praxis erfolgt ist.

So wichtig strukturelle und curriculare Veränderungen aufseiten der Fach-Hoch-Schulen für

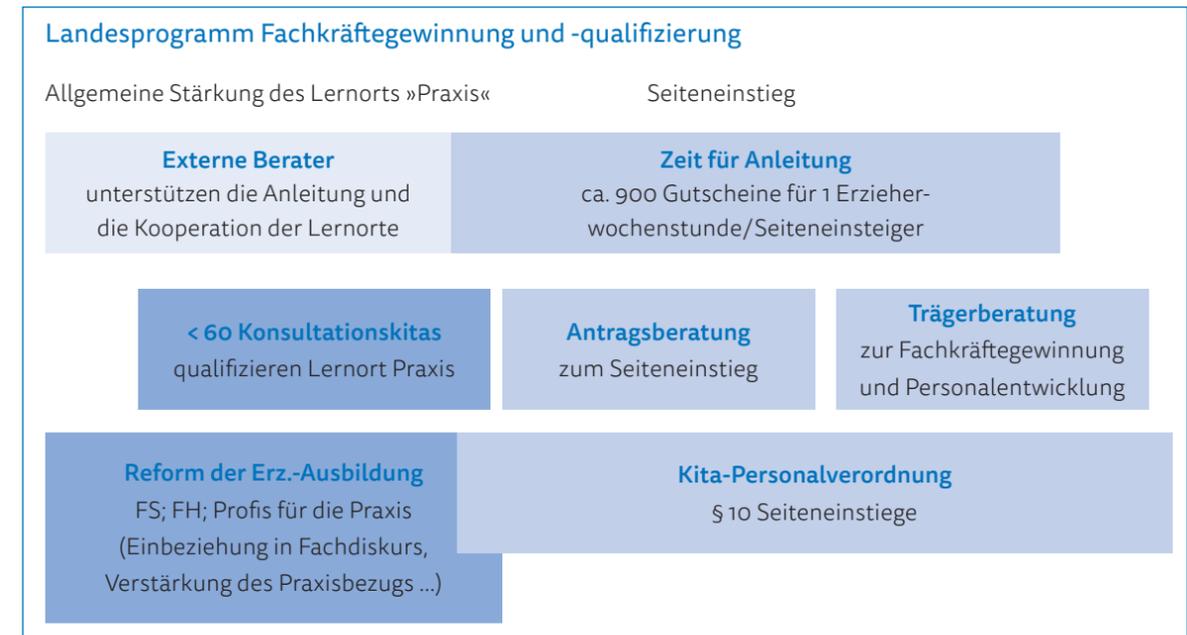


Abbildung 5: Übersicht Landesprogramm Brandenburg

eine Verbesserung der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas auch sind, wesentliche und unabdingbar erforderliche Schritte müssen am Lernort Praxis gemacht werden – und sie sind möglich.

Literatur

- AV1 Pädagogik-Filme (2010): ErzieherIn: Beruf oder Berufung? – Personale Kompetenzen für Beziehung und Bildung in der Elementarpädagogik und der Ausbildung von ErzieherInnen. www.paedagogikfilme.de/Fuer-Kitas--Traeger/Erzieherinnenfilm/.
- AV1 Pädagogik-Filme (2012): Wie viel Seiteneinsteiger braucht die Kita und wie viel Seiteneinsteiger verträgt die KiTa? www.paedagogikfilme.de/Fuer-Kitas--Traeger/Seiteneinsteiger-Diskussion/.
- AV1 Pädagogik-Filme (2013): Lernort Praxis – Lernort Schule. Möglichkeiten und Chancen für ein gelingendes Zusammenwirken in der ErzieherInnen-Ausbildung. www.paedagogikfilme.de/Fuer-Kitas--Traeger/Lernort-Praxis-Lernort-Schule/.
- BMFSFJ (Hrsg.): Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung – Eine Handreichung der Expertengruppe im Rahmen des 10-Punkte-Programms »Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung 2013« der Bundesregierung.
- Diskowski, D. (2009a): Sieben Thesen zur Veränderung der ErzieherInnen-Ausbildung. In: *betrifft: KINDER* 1–2/2009, S. 42–43.
- Diskowski, D. (2009b): Spricht eigentlich noch jemand über den Hort ... oder hat die Kinder- und Jugendhilfe die Kinder im Grundschulalter schon aufgegeben? In: *KiTa aktuell NRW* 11/2009, S. 230–233 (ebenso in *KiTa aktuell MO* 12/2009, *KiTa aktuell BY* 4/2010, *KiTa aktuell ND* 3/2008, *KiTa aktuell BW* 11/2009, *KiTa aktuell HRS* 1/2010).
- Diskowski, D. (2010a): Einwürfe zur Qualifikationsdebatte. In: *betrifft: KINDER* 3/2010, S. 24–27.
- Diskowski, D. (2010b): Kopf und Bauch – Ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. und Friedrich Verlage (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 3/2013, S. 26–27.
- Diskowski, D. (2011): Ist Akademisierung selbstverständlich Professionalisierung? Kopf und Bauch – ein unbegriffener Zusammenhang in der Handlungskompetenz von Erzieherinnen« In: Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. und Friedrich Verlage (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 4/2011, S. 48–52.
- Diskowski, D. (2013): Der Personalmangel in der Kindertagesbetreuung als Chance, die Qualifikationsfrage radikaler zu stellen. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ: *Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige*, S. 147–157.
- Ehmann, Ch.; Bethke, Ch. (2007): Männer in die Kita – ein Projekt. Tätigkeitsbegleitende Qualifizierung arbeitsloser Männer als Fachkräfte im Kita-Bereich. In: *KiTa aktuell MO* 12/2007, S. 244–246.
- Länderübergreifender Lehrplan Erzieherinnen/Erzieher. www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=50329.
- Roth, X. (2009): Vielfalt als Chance. In: *Welt des Kindes*, Heft 4, S. 8–11.
- Thole, W. (2010): Die pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, S. 206–222.
- Wolff, R. (2010): Reflektiert natürlich sein – Erzieherinnen sind reflektierte Praktikerinnen. In: *TPS*, Heft 4, S. 12–14.

Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich

Pamela Oberhuemer

Weiterbildungen haben für frühpädagogische Fachkräfte einen hohen Stellenwert, sowohl um die eigene professionelle Weiterentwicklung zu gewährleisten als auch den Anforderungen der Praxis gerecht zu werden. Dennoch gibt es in Deutschland kein gesetzlich verankertes Weiterbildungsrecht, und es fehlen Anreize, wie zum Beispiel die Aussicht auf beruflichen Aufstieg. Wie sieht hier die Si-

tuation in anderen europäischen Ländern aus? Dies untersuchte Pamela Oberhuemer in der gleichnamigen Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die Autorin vergleicht die Anerkennung und das Recht auf Weiterbildung in Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien und Ungarn mit den Rahmenbedingungen in Deutschland.

Systeme und Personalstrukturen der Kindertageseinrichtungen

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland und den sechs Ländern bezüglich der Kernpunkte von Systemen und Personalstrukturen der Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet. Die Darstellung erhebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit, sie will lediglich einige Strukturmerkmale im vergleichenden Blick kurz hervorheben.

Dänemark

Gemeinsamkeiten

Wie in Deutschland (aber im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern) ist die Anzahl der privat-

gewerblichen Tageseinrichtungen in Dänemark sehr gering. Ein Drittel der Kindertageseinrichtungen wird von frei-gemeinnützigen Trägern betrieben. Eltern finanzieren das Angebot durch Beiträge mit.

Kindertageseinrichtungen sind nicht (oder waren auf jeden Fall bisher nicht) im Bildungssystem integriert; sie gehören zum Sozialen Wohlfahrtssektor – in Deutschland zum Jugendhilfessektor –, werden aber ebenso wie in Deutschland als Institutionen der frühen Bildung gesehen. Mit der Zuordnung seit Oktober 2011 zum **Ministerium für Kinder und Bildung** ist eine weitere Eingliederung in das Bildungssystem zu erwarten.¹ Die verantwortlichen Fachkräfte in Tageseinrichtungen haben – wie der Beruf der Erzieherinnen und Erzieher in Deutsch-

¹ 2013 wurde die Kindertagesbetreuung wieder aus dem Bildungsressort herausgelöst und einem neu gegründeten Ministerium für Kinder, Geschlechtergerechtigkeit, Integration und Soziales zugeordnet (Ergänzung der Verfasserin).