

Arbeitspapier **162**

Christina Stockfisch

Monika Stricker | Annette Meyer

Ergebnisse der Studie
„Qualitätsanforderungen an ein
Fort- und Weiterbildungskonzept
für Erzieherinnen und Erzieher“

Arbeitspapier 162

Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher“

Christina Stockfisch

Monika Stricker

Annette Meyer

Dr. Christina Stockfisch, Jg. 1971; Ausbildung zur Außenhandelskauffrau, Studium der Journalistik in Leipzig und Athens/Ohio/USA (Diplom-Journalistin); Masterstudium in Schottland (MSc in Public Relations); Promotion zur Öffentlichkeitsarbeit von Gewerkschaften; Langjährige Berufserfahrung in der Projektleitung zum Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie beim DGB-Bundesvorstand; seit 2007 in der bfw-Hauptverwaltung zuständig für den Bereich Fort- und Weiterbildung von Erzieher/innen. verh., 2 Kinder, Berlin

Dr. Monika Stricker, 41 J., verh., 3 Kinder, Studium der Betriebswirtschaft (Schwerpunkt Personal-Management). Promotion über Ansätze zur beruflichen Neuorientierung bei Personalabbau, Langjährige Berufserfahrung in der Leitung von Projekten zu den Themen Bildung, Arbeitsmarkt, berufliche (Neu-)Orientierung; besondere Erfahrungen: Profilinginstrumente; Monitoring (Arbeitsmarkt-; Branchen-); Durchführung von Evaluationen Entwicklung und Umsetzung europäischer Bildungs- und Arbeitsmarktprojekte, aktives Mitglied in europäischen Netzwerken

Annette Meyer, Jahrgang 1954, Studium der Germanistik und Anglistik, 1. und 2. Staatsexamen für das Höhere Lehramt in Hamburg Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin. Freiberuflich tätige Seminarleiterin für Literatur, Theater für Kinder und Jugendliche 1984 – 1994 Dozentin an der Fachschule für Sozialpädagogik Itzehoe in Vollzeit seit 1994 Konzeptentwicklung und Kursleitung für Weiterbildung für Erzieherinnen ‚Pädagogin für Sprech- und Sprachkompetenz für Kinder‘ seit 2002.

Impressum

Herausgeber: **Hans-Böckler-Stiftung**
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-108
Fax (02 11) 77 78-283
E-Mail: Erika-Mezger@boeckler.de

Redaktion: Dr. Erika Mezger, Leiterin der Abteilung Forschungsförderung in der Hans-Böckler-Stiftung
Best.-Nr.: 11162
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, September 2008
€ 10,00

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Gesellschaftliche Relevanz der Studie	7
2 Zielsetzung der Studie	9
3 Methodik, Sample und Fragestellungen der Studie	11
4 Ergebnisse der Studie	15
4.1 Veränderungen von Aufgaben und Kompetenzen in der Frühpädagogik und Anforderungen an ein Fort- und Weiterbildungssystem	15
4.1.1 Kontextveränderungen im Bereich der frühkindlichen Bildung	15
4.1.2 Neue Aufgabenfelder für Erzieherinnen	16
4.1.2.1 Innenorientierte interaktionsbezogene Arbeit: Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern	17
4.1.2.2 Außenorientierte interaktionsbezogene Arbeit – Elternarbeit, Arbeit mit anderen Berufsgruppen und Fachkräften sowie der Öffentlichkeit	19
4.1.2.3 Innenorientierte organisationsbezogene Arbeit	20
4.1.2.4 Außenorientierte organisationsbezogene Arbeit (mit Behörden, anderen Einrichtungen und Diensten Akteuren im Gemeinwesen)	20
4.1.3 Kompetenzen der Erzieherinnen	20
4.1.3.1 Fach-/Sachkompetenzen	22
4.1.3.2 Überfachliche Kompetenzen (sog. „Schlüsselqualifikationen“)	22
4.2 Fort- bzw. Weiterbildung für Erzieherinnen mit dem Schwerpunkt ‚Frühpädagogik‘ im Kontext der als notwendig erachteten Kompetenzen	25
4.2.1 Begriffsklärung Fortbildung/Weiterbildung	25
4.2.2 Spezifische Aspekte der beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen	26
4.2.3 Stellenwert der Fort- bzw. Weiterbildung und Kernziele eines Fort- bzw. Weiterbildungskonzeptes für Erzieherinnen	28
5 Fokussierung der notwendigen Reformen und des weiteren Untersuchungsbedarfs	45
5.1 Politische Ansatzpunkte	45
5.2 Inhaltliche und strukturelle Ansatzpunkte zur Verbesserung der Transparenz und Qualität der Angebote	46
6 Literatur	49
7 Gesprächspartner und -partnerinnen im Rahmen der Interviews und der Fokusgruppe	53
8 Über die Hans-Böckler-Stiftung	55

Einleitung

Die Pisa-Ergebnisse haben Entscheidungen zum Ausbau der frühkindlichen Förderung und der Ganztagsangebote ausgelöst. Damit verbunden sind höhere Anforderungen an die Kompetenzprofile der Arbeitnehmer/innen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Der Bedarf an Qualifizierung steigt also.

In der vorliegenden Studie werden die aus dieser Entwicklung abzuleitenden Qualifikationsanforderungen an Erzieher und Erzieherinnen für Kinder im Alter von 0 – 6 Jahren analysiert und Schlussfolgerungen sowohl für die Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte in der Erstausbildung und in grundständigen Studienangeboten als auch für die Schaffung eines anerkannten, modernen Fort- und Weiterbildungsangebots gezogen. Ein Aspekt sind dabei auch die gestiegenen Anforderungen an die Leitungskräfte von Einrichtungen.

Das Weiterbildungsangebot für Erzieher und Erzieherinnen in Deutschland ist unübersichtlich und nicht aufeinander abgestimmt – Qualitäts- oder Gütesiegel existieren nicht. Diese diffuse Ausgangslage zeigt, wie wichtig eine Reform der Weiterqualifikation der 240.000 Erzieher und Erzieherinnen in Deutschland ist. Weiterbildung sollte Recht und Pflicht zugleich für Erzieher und Erzieherinnen sein – und belohnt werden. Ein inhaltlich aufeinander abgestimmtes Angebot, das bestimmten Qualitätsanforderungen gerecht wird, ist Voraussetzung für den Erfolg aller Reformbemühungen.

Die Studie erörtert Herausforderungen und zentrale Eckpunkte auf dem Weg zu einer bundesweit vergleichbaren, qualitativ hochwertigen Weiterbildung. Dabei werden auch Fragen der Durchlässigkeit der Bildungswege und der entsprechenden Anerkennungsverfahren an konkreten Beispielen erläutert.

Die Forschungsstudie verknüpft somit die gestiegenen Anforderungen an den Beruf der Erzieherin und die berufliche Bildungsarbeit miteinander. Sie ermittelt Qualitätskriterien für ein Fort- und Weiterbildungskonzept – entsprechend den Bildungsplänen der Länder und den neuen professionellen Anforderungen an die berufliche Bildung in diesem Bereich.

In zwei Arbeitsschritten wurde das Themenfeld ergründet:

- Situationsanalyse: Beschreibung und Klassifizierung der gestiegenen professionellen Anforderungen an das Berufsfeld für die Arbeit mit Kindern von 0 – 6 Jahren,
- Erarbeitung und Spezifizierung von strukturellen und übergeordneten inhaltlichen Qualitätsanforderungen für die Fort- und Weiterbildung.

Forschungsarbeiten direkt zu standardisierten Qualitätskriterien eines Fort- und Weiterbildungskonzepts für Erzieher und Erzieherinnen entsprechend den neuen professionellen Anforderungen an das Berufsfeld existieren noch nicht, gleichzeitig besteht ein zunehmender Bedarf an fundiertem Wissen für die Praxis. Insofern schließt die Studie nicht nur eine Forschungslücke.

Querschnittsthemen, die mit der Ausrichtung der Studie ebenfalls berührt werden, sind die Genderperspektive, Gleichstellung von Frauen und Männern und nachhaltigkeitsgerechtere Zukunftsgestaltung.

Angesichts der aktuellen Datenlage ist es durchaus angemessen, das Berufsbild Erzieher und Erzieherinnen, insbesondere im Elementarbereich, als „Frauenberuf“ zu bezeichnen: Männer sind in Kindertageseinrichtungen immer noch eine kleine Minderheit und ihr Anteil stagniert auf sehr niedrigem Niveau. Nur jeder sechsundzwanzigste Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen ist männlich. Zudem arbeitet über ein Drittel

der in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Männer im wirtschaftlich-technischen Bereich; dort stellen sie mit 16 % einen erheblichen Anteil der Beschäftigten.¹

Insofern ist es nicht überraschend, dass Jungen bzw. junge Männer diesen Beruf selten wählen. Insbesondere eine Ausbildung zum Erzieher scheint für die meisten Männer nicht in Frage zu kommen. Allerdings gibt auch die Beschreibung des Berufsbildes durch die Bundesagentur für Arbeit keine wesentliche Hilfe: „Erzieher/innen sind in der vorschulischen Erziehung, in der Heimerziehung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Im Kindergarten betreuen sie die Kinder in Gruppen, fördern das soziale Verhalten und helfen dem einzelnen Kind bei seiner Entwicklung. Sie regen die Kinder zu körperlich, geistig und musisch ausgerichteten Betätigungen an. Dabei malen, spielen, basteln und singen sie mit den Kindern, erzählen ihnen Geschichten und machen Ausflüge.“

Man kann davon ausgehen, dass diese Beschreibung die gesellschaftliche Wahrnehmung und Erwartung an den Beruf des/der Erzieher/in widerspiegelt, auch wenn sie sehr wenig mit den aktuellen Bildungsplänen und der Realität in den Kindertagesstätten zu tun hat. Das „Beschäftigen“ durch Malen, Spielen, Basteln etc. tritt mehr und mehr zugunsten konkreter frühkindlicher Bildungsaufträge in den Hintergrund (z. B. Sprach- und Sprachenerwerb).

Nach wie vor sind also gezielte Bemühungen für mehr Beteiligung von qualifizierten Männern an der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen erforderlich.

Die Untersuchung zu Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen bezieht sich deshalb auf die Genderperspektive und auf das Querschnittsthema „Gleichstellung von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen“. Die Untersuchung von Fort- und Weiterbildungskonzepten für Erzieherinnen will die Praxis gleichstellungsorientierter Bildungsmaßnahmen erforschen und gezielte Rahmenfaktoren analysieren, die zu einem Anstieg des Männeranteils im Erzieherberuf führen würden.

Außerdem nimmt die Studie Bezug zum Querschnittsthema nachhaltigkeitsgerechtere Zukunftsgestaltung. Fort- und Weiterbildungsarbeit vermittelt den Erzieherinnen größere Handlungskompetenz, um gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden bzw. diese mit zu gestalten.

Diese Studie wäre ohne die finanzielle Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung nicht zustande gekommen. Besonderer Dank gebührt Dr. Erika Mezger, Leiterin der Abteilung Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, die diese Studie betreut hat.

1 Nur knapp die Hälfte der männlichen Beschäftigten arbeitet im pädagogischen Bereich. Der Männeranteil im pädagogischen Bereich beträgt daher nur 2,67 % und hat sich damit seit 1998 (2,56 %) kaum verändert. Am wenigsten Männer arbeiten mit Krippenkindern (in Gruppen für 0 – 3jährige Kinder beträgt der Männeranteil 0,88 %), vergleichsweise viele im Hort (7,53 %) und in der Betreuung behinderter Kinder (9,61 %). alle Angaben: Statistisches Bundesamt zum Geschlechterverhältnis bei Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen zum 31.12.02. Aus diesem Grunde verwenden wir in dieser Studie ausschließlich die weibliche Form, ohne damit eine Wertung vorzunehmen; männliche Erzieher sind aber ausdrücklich eingeschlossen.

1 Gesellschaftliche Relevanz der Studie

In den letzten Jahren sind im Bereich der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen vielfältige Entwicklungen angestoßen worden. Die Zahl qualitativ hochwertiger Angebote, die immer mehr dem Bedarf von Kindern und Familien entsprechen, wächst kontinuierlich.

Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist die zukunftsweisende Gesetzgebung. Eine wesentliche Leistung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) und des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) liegt in der Verbindung des Rechts der Kinder auf Entwicklungsförderung in der gemeinsamen Verantwortung von Familien und Gesellschaft sowie der Verantwortung der Kommunen, sich an den Bedürfnissen von Kindern und Familien zu orientieren.

Seit Mitte der neunziger Jahre wurden folgende Fortschritte erzielt:

- **Quantitativer Ausbau:** Es konnte ein Konsens darüber erzielt werden, dass Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder jeden Alters erforderlich sind. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab 3 Jahren ist weitgehend realisiert. Der Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren wird vorangetrieben.
- **Konzeptentwicklung:** Viele Kindertageseinrichtungen haben heute ein pädagogisches Konzept. Die Kindertageseinrichtungen haben so nicht nur innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch insgesamt im Bildungssystem eine Vorreiterrolle übernommen.
- **Nationale Qualitätsinitiative:** Die vom Bund initiierte und von den Verbänden getragene Nationale Qualitätsinitiative hat erfolgreich Kriterien für die Qualität von Tageseinrichtungen entwickelt sowie Verfahren für ihre Evaluation. Diese werden von Trägern angenommen und im Rahmen ihrer Qualitätsmanagementverfahren effektiv eingesetzt.
- **Reform der Ausbildung:** Die Einrichtung erster Studiengänge für Erzieherinnen an Fachhochschulen und Universitäten ist ein wichtiger Schritt zur grundlegenden Reform der Ausbildung. Es ist zudem ein Weg zur formalen Anpassung an europäische Standards, zur inhaltlichen Anhebung und zur gesellschaftlichen Aufwertung der Profession.
- **Umsetzung des Bildungsauftrags:** In allen 16 Bundesländern liegen nunmehr Bildungsprogramme und -empfehlungen vor. Sie konnten in kürzester Zeit entwickelt werden, weil unter Fachleuten mittlerweile ein breiter Konsens über Bildung in früher Kindheit besteht.
- **Qualitätsoffensive Betreuung:** Nach der Einigung auf den Ausbau der Krippenplätze und dem Gesetz für ein Sondervermögen für Investitionen in die Betreuungsinfrastruktur hat Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen eine Qualitätsoffensive für die Betreuung angekündigt, v.a. für die 0–3-Jährigen. Diese gilt es nun mit konkreten Maßnahmen für die Erzieherinnen im Beruf umzusetzen.

In diesem Zusammenhang sind in zahlreichen Modellprojekten Konzeptionen entwickelt und Erfahrungen in der Fortbildung von Multiplikatoren und Multiplikatorinnen und der Begleitung von Teams in ihrer professionellen Weiterentwicklung gemacht worden. So sind „Inseln“ herausragender Qualität von Fort- und Weiterbildung für die Praxis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen entstanden. Doch für die große Mehrzahl der Teams in den Kindereinrichtungen ist dies noch nicht Realität geworden. Die Mehrzahl der Erzieherinnen wird heute überfordert, weil ihnen in so genannten „Crashkursen“ neue Leitlinien o.ä. vermittelt werden, die als Handlungsgebot vorgestellt werden ohne ausreichend in die Verzahnung von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen und Praxisbeispielen eingebettet zu sein. Auf diese Weise können die Leitlinien nicht in der notwendigen Breite adäquat umgesetzt werden, sondern es entsteht eine vielfach unsichere Praxis, die von Versuch und Irrtum gekennzeichnet ist. So führt derartige Weiterbildung

weder zu Zufriedenheit bei den Erzieherinnen noch zur Qualitätssicherung der Bildungsangebote in den Einrichtungen.

In Deutschland existiert heute ein unüberschaubarer Markt von Angeboten der Fort- und Weiterbildung für Erzieherinnen teils herausragender, teils fragwürdiger Qualität. Das Spektrum ist durch eine Vielzahl fachwissenschaftlicher, pädagogischer, methodischer und erwachsenenbildnerischer Ansätze gekennzeichnet und die Vielfalt der Angebote ist kaum erforscht. Zugangsvoraussetzungen, Abschlüsse, Dauer und Umfang sowie Inhalte sind höchst unterschiedlich. Es mangelt an struktureller und inhaltlicher Koordination und so führt das häufig hohe (auch finanzielle) Engagement der Erzieherinnen und Träger kaum zu systematischer Anerkennung der erworbenen Qualifikationen und zu beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten.

Die Politik ist deshalb aufgefordert, folgende systematischen Voraussetzungen zu schaffen:

- Anerkennung des Fachschulabschlusses als Hochschulzugangsberechtigung;
- Anerkennung von qualitativ hochwertigen Weiterbildungsmodulen zur Verkürzung der Hochschulausbildung;
- Flexibilität bei der stufenweisen Erprobung neuer Studienkonzepte;
- Unterstützung für die Prägung eines neuen Berufsbildes.

Die Nationale Qualitätsinitiative hat zwar wichtige Impulse für die Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen gegeben, allerdings wurde versäumt, die Qualität der Fort- und Weiterbildung in die Initiative einzubeziehen. Dabei steht die Qualifizierung der Akteure in der Praxis im Zentrum jeder Qualitätsentwicklung. Darüber gibt es einen breiten fachlichen und fachpolitischen Konsens, ohne dass hieraus bis heute von Politik, Verwaltung und Aus- und Fortbildung umfassend und nachhaltig Konsequenzen gezogen worden wären. Nun stellt die Einführung von Bildungsprogrammen die Erzieherinnen vor zusätzliche, hohe professionelle Herausforderungen – zumeist ohne dass sie systematisch unterstützt werden.

In den letzten Jahren ist allerdings Bewegung in das Feld der Fort- und Weiterbildung gekommen, nicht zuletzt durch die Etablierung von Studiengängen für Erzieherinnen an Fachhochschulen. Diese kooperieren in Einzelfällen bereits mit Trägern der Fort- und Weiterbildung in ihrem Einzugsbereich.² Mit diesen Aktivitäten eröffnen sie einzelnen Erzieherinnen einen noch ungewöhnlichen Weg in die Hochschule, denn sie gewährleisten, dass bei den Fort- und Weiterbildungen erworbenen credit points von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen bei der Aufnahme weiterführender Studiengänge an einer Hochschule eingebracht werden können.

Die Weiterbildungsqualifikationen sollten für Interessierte darüber hinaus auch eine Möglichkeit zur Verkürzung eines evtl. folgenden Studiums darstellen. Voraussetzung dafür ist ein Studien-Curriculum, in dem die Module eigenständig sind, damit eine Anrechnung erfolgen kann. Dazu müssen die Weiterbildungsangebote als eigenständige Module zertifiziert und entsprechende Anrechnungsverfahren entwickelt werden.³

Während diese Kooperationen mit dem Ziel der Durchlässigkeit verallgemeinert werden müssen, geht es in der Breite gleichzeitig darum, allen Erzieherinnen Qualifizierungsmöglichkeiten zu eröffnen, die unmittelbare Relevanz für ihre berufliche Arbeit in der Praxis haben.

2 Eine solche Kooperation wurde auf Initiative des bfw und der GEW zwischen der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und der bfw-Fachschule Itzehoe vereinbart. Erste Fortbildungsangebote für Erzieherinnen wurden in den Seminarplan 2007 aufgenommen. Die erarbeiteten credit points werden von der FH Emden anerkannt und auf ein evtl. folgendes Bachelor-Studium angerechnet.

3 Die Forderung eines durchlässigen Ausbildungssystems, in dem auch die Fachschul- und Weiterbildungsinhalte anerkannt werden können, wurde von der Jugendministerkonferenz im Mai 2005 fixiert. Daraus ergibt sich, dass es Verfahren der Anerkennung geben muss.

2 Zielsetzung der Studie

Die vorliegende Studie soll Transparenz und Verständigung über die Qualitätsanforderungen herstellen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die aktuellen Anforderungen an Erzieherinnen und die Qualität der Weiterbildungsangebote in diesem Berufsfeld.

Bei aller Vielfalt, die durch die länderspezifischen Bildungsprogramme, durch die Orientierungen der Träger und die Konzepte der Weiterbildungsinstitutionen entstehen, soll durch eine Einigung auf Standards Transparenz, Durchlässigkeit und Qualität gesichert werden. Voraussetzung dafür sind Kooperationen von politischen Entscheidern, Fachverbänden, Fachhochschulen, Fachschulen und Weiterbildungsträgern.⁴

Im Rahmen der Studie wird deshalb auch an konkreten Beispielen erläutert, welche Verfahrensregelungen in verschiedenen Bundesländern in bestehenden Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Fachschulen/ Weiterbildungsträgern bezüglich modularer Fort- und Weiterbildung getroffen wurden zu Fragen der Durchlässigkeit, Studierbarkeit, Mobilität und der Finanzierbarkeit.

Die Studie entwickelt daran anknüpfend Kriterien, wie man die Kooperationen von Fachhochschulen und Fachschulen/Weiterbildungsträgern ausgestalten kann:

- auf der strukturellen Ebene (z.B. Zugangsvoraussetzungen; Akkreditierung)
- auf der rechtlichen Ebene (Verfahrensebene)
- auf der fachlich-inhaltlichen Ebene (curriculare Abstimmung)

um ein anerkanntes Fort- und Weiterbildungsangebot für Erzieherinnen in Deutschland zu schaffen.

Ziel der bfw-Initiative ist deshalb über die Studie hinaus eine zielgerichtete Vernetzung der Anbieter, Träger und der politischen Entscheider/innen, um Wege einer Modularisierung und Standardisierung der Fort- und Weiterbildungsangebote hin zu transparenten, anerkannten Angeboten auszuloten.

4 Das bfw arbeitet mit in der bundesweiten Arbeitsgruppe „Werkstatt Weiterbildung“ zu Fragen der Koordination, Qualitätssicherung und Akkreditierung von Fort- und Weiterbildungen für Erzieherinnen. Deren Positionspapier umreißt die Lage, inhaltliche und strukturelle Herausforderungen und notwendige nächste Handlungsschritte. Dazu gehört als erstes die Schaffung eines Forums, auf dem Vorstellungen über gute Fort- und Weiterbildung im Dialog der Akteure – zwischen Praxis und Wissenschaft – entwickelt werden. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse dieses Dialogs sollen Standards freiwillig und verbindlich vereinbart und Kriterien für eine Akkreditierung formuliert werden, die den institutionellen Rahmen für die Gestaltung guter Praxis in der Fort- und Weiterbildung im Elementarbereich bilden.

3 Methodik, Sample und Fragestellungen der Studie

In zwei Arbeitsschritten wurde das Themenfeld im beantragten Forschungsvorhaben bearbeitet:

A) Situationsanalyse: Beschreibung und Klassifizierung der gestiegenen professionellen Anforderungen an das Berufsfeld für die Betreuung der Altersgruppe 0 – 6 Jahre.

Eine Literaturrecherche der aktuellen professionellen Anforderungen an Erzieherinnen und daraus resultierend an die Fort- und Weiterbildungsangebote für dieses Berufsfeld diente als erster Überblick.

Mittels zwölf telefonischer und persönlicher Experteninterviews auf der Basis eines halbstandardisierten Leitfadens wurden Verantwortliche in Landesministerien, Gewerkschaften, bei Trägern der Kita-Einrichtungen, bei Fachschulen, Fachhochschulen und Weiterbildungseinrichtungen sowie zum Thema forschende Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen befragt, wie sich die Anforderungen an den Beruf der Erzieherin gewandelt haben, wie die Weiterbildung von Erzieherinnen aktuell gestaltet ist und optimalerweise strukturiert werden sollte.

- Zu welchen Aspekten hat sich das Aufgabenfeld von Erzieherinnen in Bezug auf gesellschaftliche Bedarfe und aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse konkret gewandelt?
- Welche strukturellen und fachlichen Anforderungen muss demzufolge ein umfassendes Fort- und Weiterbildungskonzept erfüllen?
- Welche bereits etablierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zeigen aus Sicht von Experten positive Auswirkungen auf die Kompetenz von Erzieherinnen und ihre pädagogische Praxis?
- Wie lässt sich die Qualität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen messen, verbessern und sichern?

Das systematisierende Experteninterview wurde deshalb gewählt, weil es sich an Expertinnen und Experten richtet, „die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren“ (Bogner/Menz 2002). Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei Experteninterviews nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, „d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs“ (Meuser/Nagel, 2002), vielmehr werden die befragten Personen als Funktionsträger begriffen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht nicht der biografische Einzelfall, sondern das gemeinsam geteilte Wissen der Experten zur Fragestellung.

Da eine Vollerhebung angesichts der Vielzahl der verantwortlichen Akteure fast unmöglich ist und die Möglichkeiten dieser Studie deutlich überstiegen hätte, wurde in einer Diskussionsrunde mit Experten und Expertinnen vorab sondiert, welche Akteure sinnvollerweise einbezogen werden sollten.

Leitend für die Auswahl waren die vermutete bzw. tatsächliche Relevanz und Expertise der Akteure. Forschungspragmatische Gründe spielten bei der Auswahl ebenso eine Rolle. Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, eine möglichst aussagefähige Streuung innerhalb der Bandbreite der verantwortlichen Akteure zu erzielen. Wir haben uns zunächst vom Prinzip größtmöglicher Vielfalt leiten lassen und im Verlauf der Erhebung immer gezielter nach bestimmten Experten und Expertinnen gesucht.

Diese methodische Vorgehensweise kann als erfolgreich betrachtet werden. Es konnten aus allen relevanten Akteursfeldern Expert/innen für ein Interview gewonnen werden. Die angefragten Experten waren durchweg zu einem ca. einstündigen Interview bereit.

Die Interviews dienten dazu, die aus der Literatur zur Situationsanalyse gezogenen Erkenntnisse zu überprüfen bzw. zu validieren. Aus diesem Erhebungsmix wurden dann Schlussfolgerungen gezogen, d.h. erste Anforderungen und Eckpunkte für ein qualitätsgesichertes Fort- und Weiterbildungssystem formuliert.

B) Mit Hilfe einer moderierten Gruppendiskussion (Fokusgruppe) mit 10 Experten (Dauer: zwei Stunden) wurde anschließend die ermittelten Anforderungen und Eckpunkte eines qualitätsgesicherten Fort- und Weiterbildungssystem „abgesichert“: Mit Verantwortlichen aus den Ländern, den Gewerkschaften, Fachhochschulen und Fachschulen, die Erzieherinnen ausbilden, Weiterbildungsanbietern sowie Trägerorganisationen von Kindertagesstätten wurde im Rahmen dieser Gruppendiskussion eine Verständigung über Anforderungen bzw. Kriterien für Qualitätsstandards, Transparenz und Durchlässigkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Berufsfeld Erzieherinnen herbeigeführt.

Die Auswahl der Fokusgruppe erfolgte nach demselben Prinzip wie die Auswahl der interviewten Experten.

Alle Interviewpartner und die Gesprächspartner im Rahmen der Fokusgruppe sind im Anhang aufgeführt.

Noch eine Anmerkung zur Wiedergabe der Expertenmeinungen im folgenden Text:

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wurde in der Wiedergabe der Expertenmeinungen in der Ergebnisdarstellung auf die Verwendung des Konjunktivs weitestgehend verzichtet. Es handelt sich dabei in jedem Fall um die Meinung des einzelnen oder mehrerer im Rahmen dieser Studie befragten Experten und Expertinnen.

Die forschungsleitenden Fragestellungen zur Analyse der Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen waren:

a) Wandel des Aufgabenfeldes und der erforderlichen Kompetenzen von Erzieherinnen:

- Zu welchen Aspekten hat sich das Aufgabenfeld von Erzieherinnen im Elementarbereich in Bezug auf gesellschaftliche Bedarfe und wissenschaftliche Erkenntnisse gewandelt?
- Welche persönlichen und fachlichen Kompetenzen von Erzieherinnen werden im Kontext der notwendigen Veränderungen als zentral erachtet und bedürfen einer Ausweitung oder müssen möglicherweise neu erworben werden?
- Welche Kernziele muss ein umfassendes Fort- und Weiterbildungskonzept dementsprechend verfolgen?
- Welche strukturellen Bedingungen und welche fachlichen Anforderungen an Weiterbildner müssen demzufolge in einem solchen Konzept erfüllt werden?
- Wie schätzen Sie den Stellenwert der Fort- und Weiterbildung im System der Bildung von Erzieherinnen (Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung, Praxis) ein?
- Wie schätzen Sie die Qualitätsoffensive „Frühkindliche Bildung“ und die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ der Bundesregierung ein bezüglich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen?

b) Durchlässigkeit:

- Welche Verfahrensregelungen wurden in verschiedenen Bundesländern in bestehenden Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Fachschulen/Weiterbildungsträgern bezüglich modularer Fort- und Weiterbildung getroffen zu den Fragen der Durchlässigkeit, Studierbarkeit, Mobilität und Finanzierbarkeit?
- Wie kann man die Kooperationen von Fachhochschulen, Fachschulen und Weiterbildungsträgern ausgestalten?

- auf der strukturellen Ebene (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Akkreditierung)
- auf der rechtlichen Ebene (Verfahrensebene)
- auf der fachlich-inhaltlichen Ebene (curriculare Abstimmung)?

c) Fort- und Weiterbildung in der Praxis:

- Welche bereits etablierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zeigen positive Auswirkungen auf die Kompetenz von Erzieherinnen und ihre pädagogische Praxis?
- Woran lässt sich die Qualität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen messen und welche Maßnahmen können zur Verbesserung und Sicherung bereits vorhandener positiver Ansätze führen?

d) Qualitätsanforderungen an Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen:

- Was macht die Qualität einer Bildungsmaßnahme aus? (Rahmenbedingungen, Konzepte, Inhalte, Methoden, Instrumente)
- Wie gut gelingt der Transfer von Bildungsmaßnahmen in den beruflichen Alltag?
- Welche Arbeitsmaterialien und Unterlagen existieren und haben sich bewährt?
- Welche pädagogischen Methoden sind gut geeignet?
- Welche Anforderungen an die Weiterbildungsinstitutionen bestehen?
- Wie wird die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen gemessen, evaluiert und verbessert?

Es wird vermutet, dass zu den relevanten Qualitätsdimensionen von Weiterbildungsmaßnahmen Faktoren der Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität gehören.

Die Strukturqualität kennzeichnet die Rahmenbedingungen, unter denen Dienstleistungen erbracht werden. Man kann hier auch von Inputfaktoren sprechen (z.B. Qualifikation der Lehrenden, Räume und Ausstattung, Anerkennungsgrundlagen für die Module).

Die Prozessqualität beschreibt die Art und Weise, wie eine Dienstleistung erbracht wird. Es kann hier auch vom Kernprozess gesprochen werden (z.B. Theorie-Praxis-Vermittlung, Relation der Komplexität des Themas und des Stundenumfangs, Aspekte der Arbeitsmethodik: didaktisch, inhaltlich und bezogen auf Erwachsenenbildung).

Die Ergebnisqualität zeigt die Resultate einer erbrachten Dienstleistung auf. Man kann hier auch vom Output sprechen (z. B. Methoden der Ergebnissicherung, Auskunftsfähigkeit der Zertifikate, Evaluierung der inhaltlichen Aspekte).

4 Ergebnisse der Studie

4.1 Veränderungen von Aufgaben und Kompetenzen in der Frühpädagogik und Anforderungen an ein Fort- und Weiterbildungssystem

4.1.1 Kontextveränderungen im Bereich der frühkindlichen Bildung

In den vergangenen Jahren hat sich das Arbeitsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung stark gewandelt. Ausgelöst durch grundlegende gesellschaftliche Veränderungen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und internationale Erfahrungen wird der Anspruch an das Berufsfeld der Erzieherinnen immer komplexer und anspruchsvoller. Besonders maßgebliche interne und externe Kontextveränderungen, die zu einer Veränderung des Aufgabenfelds der Erzieherinnen führen, sind z. B.:

Gesellschaftliche Veränderungen:

Aufbrechende Familienstrukturen sowie verbesserte Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bedürfen ausgedehnter und flexibler Kinderbetreuungsangebote mit höherem Bildungs- und Erziehungsanspruch. Darüber hinaus erfordern flexiblere und individuell abgestimmte Angebote eine engere Zusammenarbeit mit den Eltern. Dieser Anspruch ist bei gleichzeitig wachsender Heterogenität in den Gruppenstrukturen der Kindertageseinrichtungen umzusetzen: Ein hoher Anteil von sozial benachteiligten Kindern sowie Kindern mit (unterschiedlichstem) Migrationshintergrund und zum Teil gravierenden sprachlichen Defiziten führen zu hohen Anforderungen in Bezug auf die Sprachförderung, Bildungsarbeit und Integrationsförderung. Darüber hinaus erfordern Aspekte wie Verhaltensauffälligkeiten sowie die Berücksichtigung besonderer Familiensituationen eine individuell angepasste Gestaltung innerhalb der Gemeinschaft. „Kindertageseinrichtungen haben sich auf diese Aufgaben zunehmend eingestellt und verstehen sich mittlerweile als Familienzentren, die Eltern auf vielfältige Weise in ihrer Erziehungskraft stärken.“⁵

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse:

Ausgelöst durch die PISA-Studie und die folgenden Debatten ist die veränderte Rolle der Erzieherin/des Erziehers in Bezug auf die Förderung der frühkindlichen Bildung in den Vordergrund getreten. Aber auch zuvor spielten Fragen von Qualität der Arbeit, die pädagogische Konzeption der Kindertageseinrichtungen sowie der Bildungsaspekt eine ganz entscheidende Rolle.

Die Nutzung von internationalen Erfahrungen in der frühkindlichen Bildungsarbeit sowie neue Erkenntnisse in Wissenschaft und Forschung im Bereich der Entwicklungspsychologie und Neurobiologie mündeten in einem Paradigmenwechsel, Kinder eher zu eigenaktivem, forschenden Lernen zu motivieren. Dies führt zu einer großen Rollen- und Aufgabenveränderung für Erzieherinnen (Wandel von der „Angebotspädagogik“ zur „kindorientierten Pädagogik“).

Neue politische Entwicklungen:

Die Bundesländer haben Bildungsleitlinien entwickelt, in denen sie die Anforderungen an die frühkindliche Bildung strukturiert und in einen inhaltlichen und methodischen Zusammenhang gebracht haben. Diese müssen die Erzieherinnen – je nach Bundesland mit mehr oder weniger praktischer Handlungsanleitung – umsetzen.⁶ Hieraus erwachsen neue Anforderungen in der täglichen Arbeit (z. B. umfangreiche Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben).

5 Kasüschke, D. (2008), S. 1f.

6 Einen Einblick aus der Perspektive der Beschäftigten über die Umsetzung in drei Bundesländern vermittelt die Untersuchung von Altgeld, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2007), S. 2ff.

In der vorliegenden Studie wird das Augenmerk auf die Herausarbeitung der notwendigen Anforderungen an ein Fort- und Weiterbildungssystem für Erzieherinnen im Bereich Frühpädagogik gelenkt, die zum einen an den veränderten pädagogischen und gesellschaftlichen Bedarfen ausgerichtet ist, zum anderen den Erwartungen von Erzieherinnen an Weiterbildung gerecht wird. Allerdings wird in den Expertengesprächen, die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt wurden, nachdrücklich darauf hingewiesen, dass nicht nur bei der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen anzusetzen ist, sondern dass insgesamt eine „öffentliche Lernkultur“ entstehen muss: Es muss ein Raum für Kinder und ihre Belange entstehen, und die Entwicklung und das Lernen der Kinder sollte nicht in Kindertagesstätten und Schulen „ausgelagert“ werden. Kinder müssen stärker in den Blick des Gemeinwesens gelangen, auch z. B. in der örtlichen Politik. Es müsste dringend für eine bessere Integration gesorgt werden, insbesondere der sozial benachteiligten Familien und der Familien mit Migrationshintergrund.

4.1.2 Neue Aufgabenfelder für Erzieherinnen

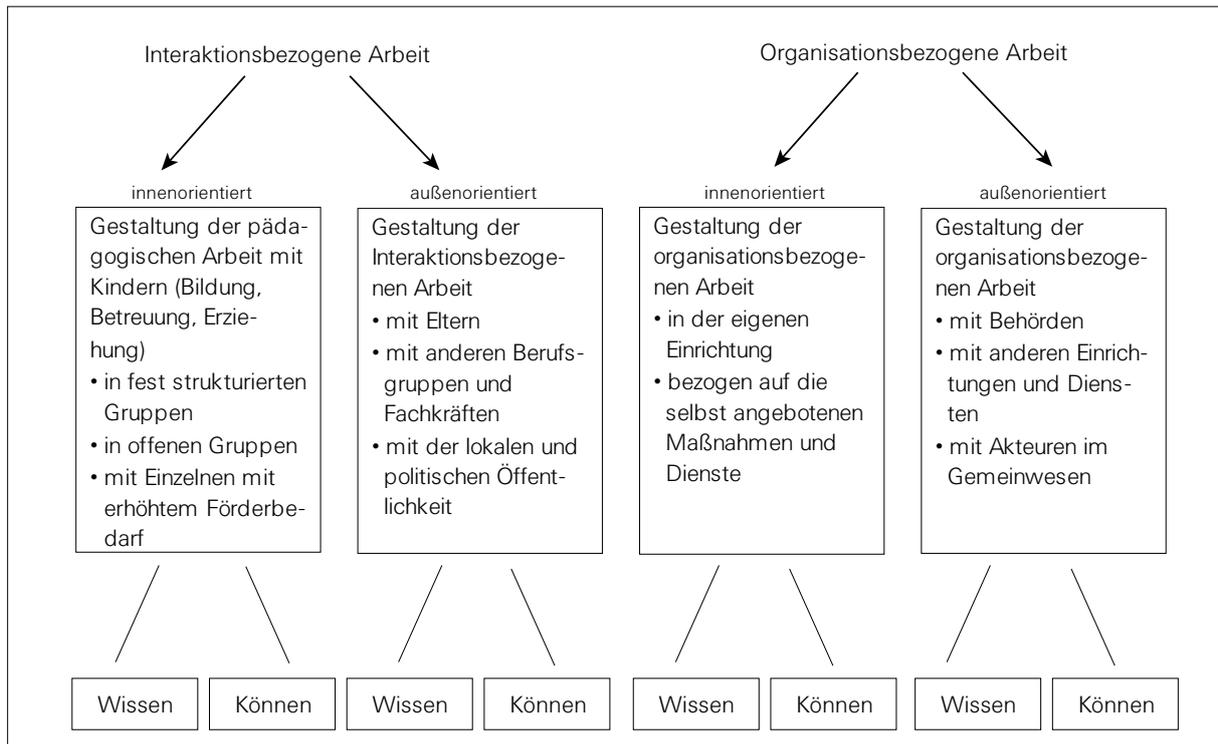
Aus den beschriebenen Umfeldveränderungen entstehen neue Herausforderungen und Aufgabenfelder für die Fachkräfte, die in diesem Feld tätig sind.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführte Literaturrecherche sowie die Expertengespräche ergaben ein umfangreiches und vielschichtiges Bild von neuen Aufgaben und Herausforderungen, die für die heutigen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen von Bedeutung sind. Um diese zu bündeln und zu systematisieren wurde der folgenden Einteilung von Rauschenbach gefolgt:

Nach Rauschenbach kann eine grundlegende Einteilung von Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen in interaktionsbezogene und organisationsbezogene Tätigkeiten vorgenommen werden. Bei ersterer steht die direkte Interaktion mit Personen im Vordergrund, bei letzterer die vornehmlich auf die Institution bezogenen Tätigkeiten. Beide Tätigkeitsbereiche können wiederum eine innenorientierte und außenorientierte Dimension bzw. Ausrichtung haben.⁷ Hieran anknüpfend teilt Rauschenbach grundlegende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen wie folgt ein:

7 vgl. Rauschenbach, Th. (2005), S. 13..

Abb. 1: Interaktions- und organisationsbezogene Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen.
 Aus: Rauschenbach, Th. (2005), S. 13



Auf der Basis dieser Einteilung kann näher aufgeschlüsselt werden, in wie weit sich im Hinblick auf die Bezugspunkte grundlegende Veränderungen im Aufgabenfeld der Erzieherinnen ergeben haben.

Die folgenden Ausführungen stützen sich dabei auf Darstellungen in der Fachliteratur und/oder in den Expertengesprächen, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden.

4.1.2.1 Innenorientierte interaktionsbezogene Arbeit: Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern

Im Bereich der pädagogischen Arbeit mit den Kindern lassen sich – ausgehend von veränderten wissenschaftlichen Erkenntnissen oder gesellschaftlichen Veränderungen – folgende Aufgabenveränderungen bzw. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit feststellen:

– Veränderte pädagogische Sichtweisen auf das Kind:

„Kindorientierte Pädagogik statt Angebotsorientierung“

– „Rolle“ der Erzieherin im Hinblick auf die Förderung des Kindes (aufgabenbezogener Aspekt):

An die Stelle von methodisch-didaktisch gut aufbereiteten Angeboten für das Kind („Angebotspädagogik“) ist eine „kindorientierte“ Pädagogik getreten: Entwicklungspsychologische und neurobiologische Erkenntnisse haben Vorteile des eigenaktiven, forschenden Lernens des Kindes gezeigt. Dadurch bedarf es eines veränderten „Bildes vom Kind“⁸, was wiederum die Rolle der Erzieherin entscheidend verändert: Sie muss die Selbstbildung des Kindes begleiten und fördern, indem sie das Kind beobachtet, Unterstützungs- und Lernbedarf wahrnimmt, flankierend eingreift und den Lernprozess immer wieder neu anregt und weiter gestaltet. Dies führt zu anderen Anforderungen an die Erzieherin. Sie muss ihre Haltung, ihre eigene Rolle, ihr Selbstverständnis stets reflektieren, sie muss für sich selbst immer wieder neue Wege finden, wie sie

8 vgl. hierzu ausführlicher auch das aktuelle Grundlagenpapier zum gemeinsamen Bildungsverständnis „Bild vom Kind“, Robert Bosch Stiftung (2008).

den Prozess der Selbstbildung immer wieder neu anregen und weiter gestalten kann. Dies – so die Expertenmeinung – erfordert ein völlig verändertes professionelles Selbstkonzept, einen anderen „Habitus“ der Erzieherin. Diese kindorientierte Pädagogik sei für Erzieherinnen in der Praxis schwieriger umzusetzen als die „schablonenhafte“ Vorbereitung und Darbietung eines bestimmten Themas, wie sie typisch sei für die „Angebotspädagogik“. Hinzu komme, dass die kindorientierte Pädagogik im Alltag in gruppenpädagogische Arrangements übertragen werden müsse. Die Erzieherin muss überlegen, wie sie erfahrungsorientierte Bildungsarrangements z. B. in Form von Projekten planen, gestalten und umsetzen kann und wie sie eine geeignete Lernumgebung schaffen kann (z. B. durch Lernwerkstätten, Bewegungsräume). Dies setzt andere Schlüsselkompetenzen voraus, auf die Erzieherinnen derzeit nicht genügend durch die Ausbildung vorbereitet werden.

– „Rolle“ der Erzieherin im Hinblick auf die Bindung zum Kind (Beziehungsaspekt):

Erkenntnisse aus dem Vergleich der Erfolgsraten verschiedener Therapieansätze zeigen, dass diese – relativ unabhängig vom Ansatz – dann erfolgreich sind, wenn die Bindung zum Therapeuten gelingt. Diese Erkenntnisse – so die Expertenmeinung – können für die Elementarpädagogik genutzt werden, indem die „Bedeutung der Bindungsprozesse für Bildungsprozesse“ stärker beachtet werde: Es bedarf eines größeren Augenmerks darauf, „wie Erzieherinnen Bindung zu Kindern herstellen – Elternhaus, Erzieher/in und das sonstige Umfeld hängt an der Qualität der Bindung“. Dieser individuelle Beziehungsaufbau muss Erzieherinnen allerdings bei zunehmend heterogenen Sozialisations- und multikulturellen Gruppenstrukturen gelingen, bei gleichzeitig steigenden organisationsbezogenen Anforderungen (z. B. flexible Öffnungszeiten, Managementaufgaben, etc.). Insgesamt sehen sich Erzieherinnen immer mehr der Anforderung gegenüber, die unterschiedlichen „Grundausstattungen“ der Kinder im Hinblick auf Bildung und Erziehung, die Eltern – aus welchen Gründen auch immer – nicht leisten (können), aufzufangen und auszugleichen.

– Neue inhaltliche Schwerpunkte und Themenstellungen in der pädagogischen Arbeit

– Fokussierung auf eine „ganzheitliche“ Förderung des Kindes:

Die grundlegende Neuausrichtung bezieht sich auf eine „Bildungsqualität“, die umfassend zu verstehen ist: Im Mittelpunkt steht die „ganzheitliche“ Förderung des Kindes⁹ und nicht nur die frühzeitige Förderung in bestimmten Themenfeldern. Dabei gilt es, die Förderung auf die folgenden vier unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu fokussieren, die im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung aufgeführt werden:¹⁰

- *kulturelle Kompetenzen*, verstanden als die sprachlich-symbolische Fähigkeit, sich das akkumulierte kulturelle Wissen, d. h. sich die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten und zu verstehen;
 - *instrumentelle Kompetenzen*, verstanden als die objektbezogene Fähigkeit, sich die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur, der Materie und der Gegenstände in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihr umzugehen und sich in ihr zu bewegen;
 - *soziale Kompetenzen*, verstanden als die intersubjektiv-kommunikative Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, an ihr teilzuhaben und sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen;
 - *personale Kompetenzen*, verstanden als eine ästhetisch-expressive Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, mit seiner Körperlichkeit, Emotionalität, Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen, sich als eigene Person wahrzunehmen und einzubringen.
- Um diese Kompetenzen vermitteln zu können, benötigen die Erzieherinnen selbst neben dem Fach- und Sachwissen auch *diagnostische, reflexive und didaktische Kompetenzen*.¹¹ Es gilt den jeweiligen

9 vgl. hierzu auch Wehrmann, I. (2008), S. 51f.

10 vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005), S. 87; vgl. auch Rauschenbach, Th. (2005), S. 14f.

11 vgl. Rauschenbach, Th. (2006), S. 15.

Entwicklungsstand des Kindes im Blick zu haben, zu beobachten und zu dokumentieren, zu diagnostizieren, Schlussfolgerungen zu ziehen und individuell abgestimmte Maßnahmen zu ergreifen. Dabei fließen weitere Aspekte mit ein, wie das gesamte Feld der sozialen Unterstützung, z. B. Unterstützung der Familien, das Erkennen und der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten etc. Hier muss im Umgang mit neuen Instrumenten geschult werden und im Bereich Diagnostik und Interventionsmöglichkeiten stärker aus- bzw. fortgebildet werden.

– Frühkindliche Bildung mit speziellen inhaltlichen Schwerpunkten

Komplementär zur „ganzheitlichen“ Förderung des Kindes werden im Zuge des neuen Bildungsverständnisses verschiedene konkrete inhaltliche Schwerpunkte zu Bestandteilen der frühkindlichen Bildung in den Kindertageseinrichtungen: z. B.

- *Sprachförderung*: Durchführung von Sprachstandserhebungen und sprachliche Förderung als Teil der pädagogischen Arbeit.
- *Mathematik und naturwissenschaftliche Bildung*: Kindgerechte Vermittlung des Umgangs mit Zahlen, frühzeitiges Heranführen an naturwissenschaftliche Fragestellungen, etc.
- Gestiegener Stellenwert von Musikpädagogik und Kunsterziehung.

Auch diese speziellen inhaltlichen Schwerpunkte müssen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen Berücksichtigung finden und z. B. Schwerpunktbildungen ermöglichen.

4.1.2.2 Außenorientierte interaktionsbezogene Arbeit – Elternarbeit, Arbeit mit anderen Berufsgruppen und Fachkräften sowie der Öffentlichkeit

Mit Blick auf die interaktionsbezogene Arbeit nach außen hat insbesondere die Elternarbeit einen sehr hohen Stellenwert bekommen. Es geht darum, die Eltern mehr in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen einzubeziehen und den Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern zum Wohle des Kindes gezielt zu fördern. Die Kindertageseinrichtungen entwickeln sich in dieser Hinsicht zunehmend zu Kompetenzzentren frühkindlicher Bildung und Erziehung. Letztlich geht es darum, einen partnerschaftlichen Erziehungs- und Bildungsansatz zu verwirklichen und die Eltern durch Beratung und Bildung in ihrer Rolle hierbei zu unterstützen. Formal geschieht dies z. B. über Elternabende, gemeinsame Aktionen der Kindertageseinrichtungen, durch Tür- und Angel-Gespräche bis hin zu gezielten Entwicklungsgesprächen über das Kind.¹²

Ein Teil der Gesellschaft hat den hierdurch entstehenden Wandel in der Rolle der Erzieherin („weg von der „Spieltante“ zur „Bildungsmöglicherin“ erkannt und sucht den Austausch gezielt, um die Bildungs- und Erziehungsaufgaben Hand in Hand zu bewältigen. Allerdings gilt dies nicht durchgängig: Es herrschen noch immer unterschiedliche Sichtweisen seitens der Eltern und/oder Träger im Hinblick auf die Rolle der Erzieherin vor. Diese wiederum hätten (haben) nicht gelernt, mit diesen vielfältigen Sichtweisen auf sich selbst und ihre Arbeit umzugehen und ihr professionelles Selbstverständnis bzw. ihren „Habitus“ nach „außen“ selbst angemessen darzustellen.

In Bezug auf den Austausch mit anderen Berufsgruppen und Fachkräften müssen Erzieherinnen zukünftig stärker die Chancen der Vernetzung (noch weiter) nutzen, um Erfahrungsaustausch zu ermöglichen, voneinander zu lernen und sich auf diesem Weg selbst weiter zu entwickeln.

Im Hinblick auf die interaktionsbezogene Ebene in der Öffentlichkeit ist eine gezielte Öffentlichkeits- und Imagearbeit durch die Leitungskräfte notwendig. Aber auch die Erzieherin muss sich nach außen öffnen und eine Transparenz ihrer eigenen Arbeit ermöglichen.

12 vgl. hierzu ausführlicher Wehrmann, I. (2008), S. 105ff.

4.1.2.3 Innenorientierte organisationsbezogene Arbeit

Mit Blick auf die innenorientierte organisationsbezogene Arbeit haben sich vor allem im Bereich der Managementtätigkeiten neue Aufgaben bzw. ein neuer Stellenwert bisheriger Tätigkeiten ergeben:¹³

Neue Finanzierungsstrukturen (z. B. durch die kindbezogene Förderung) erhöhen die Komplexität der Aufgaben im Bereich der Finanzierung und Abrechnung.

Andere Aufgaben und Schwerpunkte entstehen durch eine konsequente Ausrichtung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen unter Qualitätsgesichtspunkten (Aufgaben der Qualitätsentwicklung, -sicherung und -management).

Die Anforderungen der Wirtschaft erfordern mehr Spielraum in Bezug auf die Öffnungszeiten. Dies erfordert z. B. Bedarfspläne für den eigenen Standort zu entwickeln und auch Lösungen umzusetzen, die vielleicht nicht dem pädagogischen Idealfall entsprechen (z. B. Schaffung von guten Versorgungsmöglichkeiten bei Vollzeitarbeit beider Elternteile).

Die Aufgaben im Bereich des Personalmanagements werden komplexer und gleichzeitig differenzierter: Infolge verlängerter Öffnungszeiten müssen Personaleinsatzpläne entwickelt werden, die sowohl den organisationsbezogenen als auch individuellen Interessen gerecht werden. Durch die neuen Abrechnungsregelungen finden immer weniger junge Fachkräfte eine Vollzeitstelle, die Verweildauer der älteren wird länger. Dadurch kommt es nicht mehr ausreichend zur altersbezogenen Durchmischung und damit auch nicht zu einem ausreichenden Wissenstransfer.

Für Führungskräfte besteht hier eine große Herausforderung in Bezug auf die Arbeitsstrukturierung im Team. Die neuen Anforderungen verlangen insbesondere auch ein neues Führungsverständnis, in dem statt Hierarchie mehr Demokratie und Offenheit zugelassen wird.

4.1.2.4 Außenorientierte organisationsbezogene Arbeit (mit Behörden, anderen Einrichtungen und Diensten/Akteuren im Gemeinwesen)

Für die Einrichtungen ist aufgrund der kindbezogenen Förderung sowie knapper werdender Ressourcen die Existenzsicherung zu einem wichtigen Thema geworden. Hier ist ein Auseinanderdriften von politischen Interessen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und Elterninteressen erkennbar. Insbesondere Fragen in Bezug auf die Angebotsgestaltung, das pädagogische Konzept sowie die Profilierung nach außen stellen neue Herausforderungen für die Träger und Führungskräfte dar.

4.1.3 Kompetenzen der Erzieherinnen

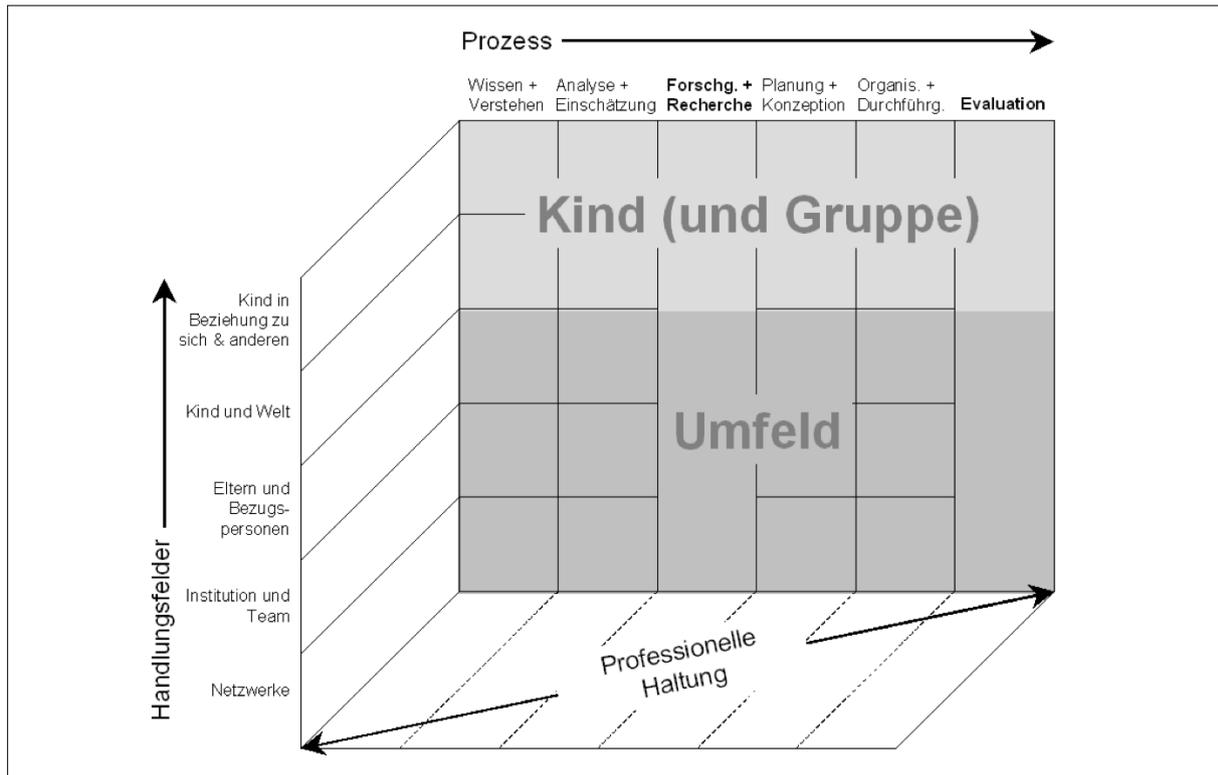
Aus den oben beschriebenen vielfältigen Aufgabenveränderungen lassen sich Veränderungen in Bezug auf die zur Bewältigung der Aufgaben erforderlichen Kompetenzen für die Erzieherinnen ableiten.

Eine sehr differenzierte Strukturierung und Einteilung von Kompetenzarten bietet der von der Robert-Bosch-Stiftung aktuell veröffentlichte Qualifikationsrahmen Frühpädagogik für die Bachelor-Ebene. Die folgende Abbildung liefert hierzu einen Überblick:¹⁴

13 vgl. hierzu ausführlicher Altgeld, K./Klaudy, E. K./Stöbe-Blossey, S. (2007), S. 4ff.

14 vgl. Robert-Bosch-Stiftung (2008)

Abb.2 Übersicht Qualifikationsrahmen (Bachelor Ebene). In: Robert-Bosch-Stiftung (2008), S. 1.



Ähnlich wie in der Unterscheidung nach Rauschenbach (Einteilung der Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen, s. Abb. 1) werden Handlungsfelder unterschieden, die sich zum einen auf die Arbeit mit den Kindern beziehen und zum anderen auf das Umfeld (Eltern, andere Bezugsgruppen, Institution, Team, Netzwerke). Innerhalb dieser Handlungsfelder sind vielfältige Kompetenzen von Erzieherinnen erforderlich, um das Aufgabenspektrum bewältigen zu können. Der Qualifikationsrahmen wählt bei der Beschreibung der Kompetenzen von Erzieherinnen dabei eine prozessorientierte Einteilung in Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Forschung und Recherche, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung, Evaluation.

Diese Kompetenzen werden im Qualifikationsrahmen jeweils auf das Handlungsfeld bezogen detaillierter beschrieben. Darüber hinaus verdeutlicht der Qualifikationsrahmen, dass über alle Dimensionen hinweg die professionelle Haltung der Erzieherin eine entscheidende Grundlage in allen Handlungsfeldern und –prozessen ist.¹⁵

Kompetenzen werden in der Fachliteratur häufig auch nach ihrer Wesensart unterschieden, und zwar zunächst grundlegend in fachbezogene und fachübergreifende Kompetenzen (sog. „Schlüsselqualifikationen“). Innerhalb des letzteren Kompetenzbereichs können wiederum personale, soziale und methodische Kompetenzen unterschieden werden. Gemäß dieser Einteilung, die für den vorliegenden Zweck eine komprimierte Darstellung der veränderten Kompetenzen erlaubt, lassen sich die folgenden Veränderungen der Kompetenzen beschreiben. Dabei fließen in den folgenden Ausführungen auch wesentliche der im Qualifikationsrahmen genannten Kompetenzen mit ein.

¹⁵ vgl. Robert-Bosch-Stiftung (2008), S. 2ff.

4.1.3.1 Fach-/Sachkompetenzen

Um auf der innenorientierten interaktionsbezogenen Ebene den Bildungsanspruch umzusetzen, ist ein breiteres Fachwissen Voraussetzung, z. B. systematisches Wissen über Theorien, Modelle und Methoden der Frühpädagogik, Grundlagen für eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung, Wissen über pädagogische Konzeptionen, Bildungsprogramme, bildungspolitische Entwicklungen, etc.. Erzieherinnen müssen sich inhaltlich in vielen unterschiedlichen Themenbereichen bewegen können, d. h. über ein breites Allgemeinwissen verfügen, andererseits ist für die gezielte Förderung (z. B. Sprachförderung) auch eine Spezialisierung erforderlich. Allerdings ist nach einer Expertenmeinung die Einteilung in Fächern, die Verfächerung, abzulehnen. „Die ganze Welt kommt im Kindergarten vor“. Es geht in der pädagogischen Arbeit weniger darum, fachliches Wissen „richtig“ weiterzugeben, sondern eine Themenvielfalt zu bieten und Kinder an die Welt heranzuführen.

Voraussetzung für die außenorientierte interaktionsbezogene Arbeit sind Kompetenzen in Bezug auf die Eltern- und Trägerarbeit sowie in Bezug auf die Gestaltung der Interaktion und Zusammenarbeit z. B. mit Grundschullehrern. Insbesondere mit Blick auf die Elternarbeit sind Kenntnisse neuer Sozialisationsforschungsansätze hilfreich, um mit unterschiedlichen Eltern(gruppen) zusammen arbeiten zu können und ein komplexes Verständnis der Lebenssituationen von Familien entwickeln zu können. Darüber hinaus sind Kenntnisse über Modelle und Methoden der Elternarbeit sowie über Eltern- und Familienbildung erforderlich.

In Bezug auf die organisationsbezogene Arbeit – innenorientiert – sind Managementkompetenzen notwendig (z. B. im Hinblick auf die Bereiche Finanzen, Organisation, Personalführung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, etc.) sowie Wissen über veränderte gesetzliche Grundlagen, über neue Methoden und Verfahren (z. B. zur Qualitätsentwicklung, Beobachtungs- und Dokumentationshilfen, etc.), die für die Erfüllung der organisationsbezogenen Arbeit erforderlich sind. In Bezug auf die Zusammenarbeit im Team sind Wissen über Formen und Prozesse der Teamarbeit unerlässlich und z. B. Kenntnisse über die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen. In außenorientierter Perspektive sind Kenntnisse über die sinnvolle organisationsbezogene Vernetzung erforderlich (z. B. mit andern Institutionen, Vereinen etc.) sowie Wissen über Kommunal- und Sozialpolitik.

4.1.3.2 Überfachliche Kompetenzen (sog. „Schlüsselqualifikationen“)

– Personale Kompetenzen

Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Experten sehen in den personalen Kompetenzen die zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der neuen Anforderungen im Berufsfeld der Erzieherin. Es wird immer wieder die Wichtigkeit der Arbeit an dem eigenen professionellen Selbstkonzept, an der professionellen Haltung (siehe Qualifikationsrahmen) bzw. an dem „Habitus“ betont. Die Erzieherin muss die Fähigkeit besitzen, sich selbst ständig weiter zu entwickeln, eine große Offenheit, Neugier für die Welt und ihre Mitmenschen besitzen und Toleranz, Akzeptanz und Verständnis für Heterogenität und Individualität mitbringen. Sie muss eine ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen zeigen und eine hohe Achtsamkeit und Respekt gegenüber Vielfalt und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entwickeln können. Sie muss die Fähigkeit zum erfahrungsorientierten forschenden Lernen entwickeln, und dies sowohl bei sich selbst als auch in der Arbeit mit den Kindern einfließen lassen, um das Kind immer wieder neu anregen zu können. Sie muss Verantwortungsbewusstsein entwickeln können aber auch eigene Grenzen erkennen und sich ggf. Unterstützung holen können.

Eine wichtige Voraussetzung – insbesondere in Bezug auf die interaktionsbezogene Ebene – ist dabei die Fähigkeit zur Selbstreflexion: Die Erzieherin muss in der Lage sein, die eigene Persönlichkeit sowie die eigene Rolle und das eigene Handeln ständig zu reflektieren. Sie muss sich mit der eigenen (Bildungs-)biografie auseinandersetzen können sowie mit dem eigenen professionellen Verständnis. Erzieherinnen brauchen eine Bereitschaft zur Selbstentwicklung sowie zum lebensbegleitenden Lernen. Sie benötigen eine bestimmte

„Haltung“ gegenüber dem Kind, um dieses im Selbstbildungsprozess individuell zu fördern, und eine entsprechende Haltung gegenüber den Eltern. Sie müssen die Kinder und Eltern „da abholen können, wo sie stehen“. Dazu müssen sie an ihrer persönlichen Haltung, ihren Werten und Einstellungen arbeiten (können).

Dies stärker in den Mittelpunkt von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu rücken, ist eine große Herausforderung, da Erzieherinnen häufig große Schwierigkeiten haben, ihre eigene Professionalität und Kompetenzen darzustellen und nicht sicher in dem sind, was sie können. Da dies hohe personale Anforderungen sind, die ein Stück Lebenserfahrung voraussetzen, werden von Experten z. B. wie in anderen Ländern „Eignungsfeststellungen“ vorgeschlagen oder die Festsetzung eines Mindestalters für den Beruf der Erzieherin. Insgesamt nimmt nach Expertenansicht in diesem Zusammenhang auch die Akademisierung eine wichtige Rolle ein, weil diese die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit anregt und zur notwendigen Erhöhung des Selbstbewusstseins bei Erzieherinnen beiträgt.¹⁶

– Soziale Kompetenzen

Die Kommunikationsfähigkeit und sprachlichen Fähigkeiten der Erzieherinnen erhalten einen völlig neuen Stellenwert, und zwar sowohl auf der innenorientierten interaktionsbezogenen Ebene (sie müssen lernen, auf der Grundlage von Beobachtungen und Dokumentationen mit Kindern in den Dialog zu kommen, Gespräche mit Kindern führen zu können, um hieraus entsprechende Themenfelder abzuleiten) als auch auf der außenorientierten Ebene, insbesondere zu den Eltern einen positiven Kontakt herzustellen. Sie benötigen die Fähigkeit die Beziehungen zu Eltern und anderen (außenorientierten) Bezugsebenen neu zu gestalten und eine größere Transparenz herzustellen, über das, was sie tun und wie und warum sie es tun. Sie müssen lernen, auch unterschiedlich sozialisierten Eltern(-gruppen) oder Fachkräften (z. B. Lehrer und Lehrerinnen) die beobachteten Entwicklungsverläufe des Kindes verständlich zu machen. Dies verlangt z. B. auch in Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund das Vorhandensein von interkulturellen Kompetenzen. Neben der Kommunikationsfähigkeit ist darüber hinaus die Zusammenarbeit mit den Eltern als solches, die Fähigkeit zur Integration, zur Einbindung der Eltern in die Arbeit der Tageseinrichtung von Bedeutung. Sie müssen Aufgeschlossenheit mitbringen und das Umfeld des Kindes (Familien, Netzwerke) ansprechen können.

In Bezug auf die organisationsbezogene Arbeit ist die Zusammenarbeit im Team zunehmend von Bedeutung. Es sollen Tagesabläufe für Kinder gestaltet, das gesamte Spektrum vom Spiel über Kleingruppenangebote und Projekte bis hin zu Großgruppenangeboten entwickelt werden. Hier sind ausgeprägte Teamfähigkeiten unerlässlich.

– Methodische Kompetenzen

Erzieherinnen benötigen in allen Handlungsfeldern hohe Fähigkeiten zur Analyse und Einschätzung (vgl. hierzu ausführlicher den Qualifikationsrahmen Frühpädagogik). Eine besonders hohe Relevanz erhält diese Fähigkeit auf der innenorientierten interaktionsbezogenen Ebene der Arbeit mit dem Kind: Abgesehen von dem Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationstechniken bedarf es einer Analyse- und Reflexionsfähigkeit, des „forschenden Blicks“, der Fähigkeit zum Auswerten und Einordnen des beobachteten Verhaltens des Kindes. Es geht um den „verstehenden Zugang“ zum Kind, das Verstehen des kindlichen Bildungsprozesses. Auf der Basis der Erkenntnisse gehe es dann darum, die Selbstentwicklung des Kindes zu begleiten, seine Neugier wach zu halten, z. B. die Bildungsthemen hieraus abzuleiten und diese dann z. B. in Form von Projekten umzusetzen. Hierfür sind insbesondere auch Kompetenzen in Bezug auf Forschung und Recherche, konzeptionelle sowie methodisch-didaktische Fähigkeiten unerlässlich (siehe ausführlicher den Qualifikationsrahmen Frühpädagogik).

In der außenorientierten interaktionsbezogenen Arbeit mit den Eltern und Familien sind insbesondere Fähigkeiten zur Planung und Konzeption sowie zur Organisation und Durchführung von Projekten und Praxisvor-

16 vgl. zu diesen Aspekten auch Wehrmann, I. (2008), S. 95f.

haben notwendig. Besonders wichtig sind dafür Kenntnisse und Umgang mit Moderationstechniken (z. B. für die Moderation von Elternabenden). Dies mussten sich Erzieherinnen bisher selbst aneignen.

Auf der außenorientierten organisationsbezogenen Eben geht es verstärkt um die Fähigkeit, der Einrichtung ein Profil zu geben und dies in der Öffentlichkeit oder im Stadtteil darzustellen, um die Attraktivität und damit (Über-)Lebensfähigkeit der Einrichtung sichern zu können. Hierfür benötigen Leitungskräfte, aber auch das Team, Analysefähigkeiten sowie Fähigkeiten zur Planung, Organisation und Durchführung einer eigenen Konzeption. Insbesondere muss das Team dieses Profil auch durch eine entsprechende Haltung und Einstellung „leben“, d. h. sie müssen Leitbild, Selbstverständnis und pädagogische Konzeption täglich in ihre Arbeit einfließen lassen und mittragen.

In der folgenden Abbildung sind zusammenfassend wichtige Kompetenzen der Erzieherinnen überblicksartig dargestellt:

Abb. 3: Wichtige Kompetenzen im Berufsfeld der Erzieherin

Kompetenzen:	Interaktionsbezogene Aufgaben:	Organisationsbezogene Aufgaben:
Fachkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Breites pädagogisches Fachwissen (z. B. Theorie, Modelle der Frühpädagogik, Bildungsprogramme, bildungspolitische Entwicklungen, die sich auf die Interaktion mit dem Kind und dem Umfeld auswirken, etc.) • hohes Allgemeinwissen (Themenvielfalt), aber auch Spezialkenntnisse (z. B. Musikpädagogik) • Kompetenzen in Bezug auf die Eltern- und Trägerarbeit: Kenntnisse neuer Sozialisationsforschung, Modelle und Methoden von Elternarbeit und Familienbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Managementkompetenzen (z. B. Finanzen, Organisation, Personalführung, Marketing) • „Wissen“ über: z. B. <ul style="list-style-type: none"> > neue bildungspolitische Entwicklungen (z. B. Richtlinien, Bildungsleitlinien etc.), die sich auf die organisationsbezogenen Aufgaben auswirken <ul style="list-style-type: none"> – Formen und Prozesse der Teamarbeit – Organisation von Fortbildungsveranstaltungen – Organisationsbezogene Vernetzung – Kommunal- und Sozialpolitik
Personale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstentwicklung (Arbeit am Selbstkonzept, an den Werten und Einstellungen, Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung, Entwicklung von Offenheit, Toleranz, aber auch Verantwortungsbewusstsein, Abgrenzung und Entwicklung des eigenen „Habitus“) • Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion • Bereitschaft zum Lebensbegleitenden Lernen, insbesondere Entwicklung der Fähigkeit zum erfahrungsorientierten, forschenden Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer „Haltung“ zur Außer-darstellung und Kompetenz zur Ermöglichung von Transparenz der eigenen Arbeit • Fähigkeit und Bereitschaft zum organisationalen Lernen
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Kompetenzen • Fähigkeit und Bereitschaft zum Aufbau und zur Pflege von Beziehungen • Kommunikationsfähigkeit • interkulturelle Kompetenzen • Integrationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • (Selbst-)Präsentationsfähigkeit
Methodische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse- und Diagnosefähigkeit • Reflexionsfähigkeit • Beobachtungs- und Dokumentations-techniken • Forschungs- und Recherchetechniken • Konzeptionelle Fähigkeiten • Methodisch-didaktische Fähigkeiten • Moderationstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten zur Profilbildung (Fähigkeit zur Analyse, Planung, Konzeption, Organisation und Durchführung einer eigenen pädagogischen Konzeption) • (Organisationale) Präsentationsfähigkeit

4.2 Fort- bzw. Weiterbildung für Erzieherinnen mit dem Schwerpunkt ‚Frühpädagogik‘ im Kontext der als notwendig erachteten Kompetenzen

4.2.1 Begriffsklärung Fortbildung/Weiterbildung

Bisher ist deutlich geworden, in welchem hohem Maße die gesellschaftliche und fachliche Notwendigkeit gesehen wird, Erzieherinnen in einen umfassenden Prozess der professionellen Weiterbildung einzubinden, der sich an den verschiedenen oben entwickelten Bedarfen ausrichtet. Bevor wir uns den spezifischen Zielen und Kriterien einer solchen Fort- und Weiterbildung zuwenden, ist es notwendig, dieses Vorhaben im Kontext der allgemeinen Weiterbildungslandschaft zu sehen.

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 wurde der Bereich der Weiterbildung erstmals als gleichberechtigter Teilbereich des Bildungssystems definiert und in die Teilbereiche der allgemeinen, beruflichen und der politischen Weiterbildung untergliedert. Hierbei wird unter dem Oberbegriff ‚berufliche Weiterbildung‘ die Fortbildung von der Umschulung abgegrenzt, d.h. der Begriff ‚Fortbildung‘ wurde und wird als Synonym für alle Formen beruflicher Weiterbildung verwendet, die nicht zur Umschulung auf einen anderen Beruf zählen. Dennoch zeigten sich im Laufe der Zeit immer wieder Bemühungen in der informellen Diskussion, Fortbildung in Abgrenzung zu Weiterbildung inhaltlich als qualitativ geringwertigeres Angebot bzw. als Angebot mit geringerer Reichweite einzustufen. Ein Beispiel hierfür:

„Während man unter einer Fortbildung eine zeitlich eher kurze Maßnahme versteht, ist eine Weiterbildung in der Regel vom Zeitaufwand her erheblich umfangreicher. Bei Fortbildungen geht es normalerweise um ein spezielles Thema, das die Vertiefung oder Erweiterung berufsspezifischer Fertigkeiten oder auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zum Ziel hat. In einer Weiterbildung setzt man sich hingegen meist mit einem Themenkomplex auseinander, um eigene Handlungskompetenzen zu erweitern und so z.B. berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu erhalten. Hierunter fallen Umschulungen und Zusatzausbildungen und vielfach wird der Begriff auch für allgemein orientierte Erwachsenenbildung verwendet. Veranstalter von Fortbildungen sind öffentliche und freie Träger, Verbände, Fachschulen, Hochschulen und private Anbieter.“¹⁷

Diese inhaltliche Abgrenzung hat jedoch keine gesetzliche Grundlage. In die Kritik hingegen geriet die als künstlich wahrgenommene Dreiteilung in allgemeine, berufliche und politische Weiterbildung, zumal zunehmend Formen des informellen Lernens in allen Bereichen als gleichrangig zu Formen des formellen Lernens gesehen wurden. Die Definition von Weiterbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) versucht dieser Entwicklung Rechnung zu tragen:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit.

Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch dann vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern.

Weiterbildung umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2001, S.4¹⁸)

17 www.Erzieher/in-online.de/beruf/fortbildung.php

18 Schiersmann, Ch. (2007), S. 40

Als Untergruppen der Fortbildung werden die Anpassungsfortbildung und die Aufstiegsfortbildung voneinander unterschieden.

„Fortbildung wird als planmäßige Aktualisierung, Vertiefung oder Ergänzung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden. Anpassungsfortbildung dient der Erhaltung und Anpassung des Qualifizierungsniveaus. Aufstiegsfortbildung kann zu einer höheren Verwendungsstufe führen und somit Voraussetzung für einen beruflichen Aufstieg sein.“¹⁹

Die gesetzliche Grundlage für Kriterien und Finanzierung von Aufstiegsfortbildungen bilden die Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetze der Länder, in denen die Grundlagen zur Gewährung des MeisterBaföGs geregelt sind. Die klassische Zielgruppe von Maßnahmen der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung waren bisher Handwerker, Techniker und Absolventen kaufmännischer Berufe.

Im Folgenden wird statt Fort- und Weiterbildung entweder der Begriff Fort- bzw. Weiterbildung verwendet oder Fortbildung respektive Weiterbildung als einzelne Begriffe, um die synonyme Funktion herauszustellen.

Neben der neuen Sicht auf Weiterbildung, die auf eine strenge Trennung in allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung verzichtet und die Lebenslanges Lernen sowie Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen anstrebt, zeigt sich die zunehmende Bereitstellung und Anerkennung formaler und informeller Lernwege. Diese führen zu einer Ausbildung einer neuen Lernkultur und von neuen Lernarrangements.

Neben traditionellen Angebotsstrukturen in Seminaren und Kursen treten verstärkt prozessorientierte Formen hervor, die auf die ‚Selbststeuerung von Lernprozessen‘ abzielen, und zwar wird zum einen der Lernprozess selbst als ein Selbststeuerungsprozess beschrieben oder Selbststeuerung als pädagogisch-didaktische Dimension verstanden oder zum anderen als Selbstmanagement der Lernenden.²⁰

Derzeit boomt das Angebot an beruflichen Weiterbildungsangeboten und es ist fast unmöglich, einen Überblick über die Anbieter und deren Programme zu erhalten. So verzeichnet KURSNET als führende Datenbank für berufliche Aus- und Weiterbildung, welche von der Bundesagentur für Arbeit geführt wird, derzeit fast 600.000 deutschsprachige oder in Deutschland durchgeführte Veranstaltungen von ca. 20.000 Bildungsanbietern (www.kursnet.arbeitsagentur.de).

Selbst im Segment der auf Erzieherinnen fokussierten Anbieter ist die Anzahl noch immer enorm. Das Spektrum reicht von freien Trägern, über verbandsgebundene Einrichtungen bis hin zu Einrichtungen der Kirchen und Wohlfahrtsverbände. Unter ihnen herrschen große quantitative und qualitative Unterschiede und Konkurrenzkämpfe.

4.2.2 Spezifische Aspekte der beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen

Die aktuelle Diskussion um die berufliche Weiterbildung von Erzieherinnen im oben vorgestellten Kontext weist einige Besonderheiten auf:

- Erzieherinnen und insbesondere diejenigen, die in Kindergärten und Kindertagesstätten tätig sind, fallen aus dem Raster der Aufstiegsfortbildungsförderung weitgehend heraus. Zwar gibt es im Budget der verschiedenen Träger ein Kontingent für die Finanzierung oder Teilfinanzierung von Fort- bzw. Weiterbildungen, aber es gibt keine länder- und trägerübergreifenden Regelungen. Zudem sind die Aufstiegsmöglichkeiten in Einrichtungen der Elementarpädagogik begrenzt, entweder man ist Gruppenleiterin, stellvertretende Leiter/in oder Leiter/in. Eine tarifliche Höhergruppierung aufgrund einer spezialisierenden Fortbildung mit einem anerkannten Abschluss (Motopädagogik, Integrationspädagogik u. ä.) ist nicht vor-

19 www.bmbf.de/pub/studie_weiterbildungsmarkt.pdf, S.16

20 Theoretische Grundlage dieser Neuorientierung in Richtung auf selbst gesteuertes Lernen ist der subjektwissenschaftliche Ansatz der Betrachtung von Lehren und Lernen, der aus dem Konstruktivismus hervorgeht.

gesehen. Daher zahlen Erzieherinnen, die zu den aktivsten Teilnehmerinnen an Fortbildungen gehören, vielfach ihre Fortbildungen selbst, darunter auch langfristige und weiter qualifizierende.

- aus den vielfältigen Veröffentlichungen und den hier dargestellten Expertenmeinungen zum Bedarf einer Neuausrichtung der frühen Bildung wird ersichtlich, dass nicht – wie in anderen Berufszweigen – die Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten des Einzelnen im Fokus stehen sondern die umfassende Weiterbildung einer ganzen Profession, wobei zugleich die Qualität der Grundausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik mit in den Blickpunkt gerät. Dabei müssen verschiedene Perspektiven eingenommen werden:
 - die Perspektive der einzelnen Erzieherinnen mit ihrem Interesse, der Komplexität ihres Berufes angemessene soziale und finanzielle Anerkennung zu erhalten sowie die eigenen Kompetenzen zu erweitern und möglicherweise eine der Aufstiegsfortbildung vergleichbare Fortbildung zu absolvieren, die sie mit einer neuen staatlich anerkannten Qualifikation ausstattet (Zusatzqualifikation im Rahmen einer Spezialisierung wie ‚Heilpädagoge‘, ‚Motopädagoge‘ etc. oder einer wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem Abschluss als B.A.).
 - die Perspektive der Träger von Kindertagesstätten, die zum einen den Qualitätsstandards und -kriterien gerecht werden wollen und müssen und in einem veränderten Markt, in dem Eltern als Kunden mit unterschiedlichen Interessen auftreten, wettbewerbsfähig bleiben wollen und müssen.
 - die Perspektive der Fachöffentlichkeit mit ihrer Forderung nach einer umfassenden Reform der Krippen- und Elementarpädagogik nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu ‚Bindung‘ und ‚Bildung‘ im frühen Kindesalter und nach der Analyse der gesellschaftlichen Bedarfe hinsichtlich internationaler Wettbewerbsfähigkeit, Integration von randständigen gesellschaftlichen Gruppen sowie Vereinbarkeit von Beruf und Erziehung für Eltern.

Wenn man auch von deutlichen Überschneidungen in den Interessen ausgehen kann, so ist dennoch ersichtlich, dass keine Deckungsgleichheit vorliegt. Während Erzieherinnen durchaus einen Fortbildungsbedarf benennen und entsprechende Motivation zum Ausdruck bringen, geht dennoch eine Mehrheit davon aus, dass sie in den Kindertagesstätten überwiegend gute Arbeit leistet.²¹ Aus der Perspektive der Fachöffentlichkeit werden die Leistungen und die Ausprägung der notwendigen Kompetenzen von Erzieherinnen gemessen an den neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Anforderungen – teils implizit teils explizit – als nicht ausreichend angesehen.

Eine weitere Besonderheit der (Aus- und) Weiterbildung von Erzieherinnen (wie generell von Pädagogen und Pädagoginnen) liegt darin, dass alle weiterbildenden Maßnahmen in einem übergreifenden pädagogischen Kontext stehen: Die Weiterbildung, welche in der Regel zugleich Erwachsenenbildung ist, muss selbst als ein pädagogisches Teilsystem innerhalb eines bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Systems gesehen werden, welches auf eine Kompetenzerweiterung der Erzieherin zielt, die wiederum in adäquates pädagogisches Handeln mit dem und für das Kind münden soll. Das heißt letztlich für die Qualitätsdiskussion, dass die in der Weiterbildung angebotenen Lernarrangements und angewendeten Methoden – so die Annahme – teils mittelbar teils unmittelbar Modellcharakter haben für die Arbeit mit den Kindern.

Die hier benannte Besonderheit betrifft alle psychosozialen Berufe und in Teilen alle mit ‚Kundenkontakt‘ arbeitenden Professionen. Professionen, die vornehmlich mit Material und Objekten arbeiten, haben in der Regel am Ende ein ‚vermessbares‘ Produkt, dessen Qualität überprüfbar ist. Die Auswirkung von Weiterbildung in Bezug auf neu erworbene, z. B. technische oder handwerkliche Kompetenzen ist an einer besseren Qualität des Produktes nachweisbar. Das ‚Produkt Kind/Kindergruppe‘ am Ende der Kette: *Weiterbildung → durch Weiterbildung veränderte Erzieherin → Anwendung des in der Weiterbildung Erworbenen mit*

21 Gewerkschaft Erziehung Wissenschaft (2007)

und am Kind → im Sinne der Intentionen der Weiterbildung erwünschte Veränderung des Kindes, ist keineswegs in gleicher Weise nachweisbar. Wenn auch verschiedenartige Tests zu Leistungen oder Verhalten von Kindern vor oder nach einer pädagogischen Maßnahme dies nachzuweisen suchen, zeigt sich dies nur als bedingt überprüfbar.

Wie bereits erwähnt, unterliegt Weiterbildung insgesamt – wie alle Bereiche der Bildung derzeit – einem Reformprozess, in dem parallel zur Bildungsdiskussion im Zusammenhang mit früher Kindheit aber auch Bildungsprozesse in allgemein bildenden und beruflichen Schulen sich konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Sichtweisen auf das Lernen und Lernprozesse durchsetzen. Dabei zeigen sich inhaltlich wie methodisch parallele Bewegungen in der Sichtweise auf frühe Bildung und Erwachsenenbildung, wobei sich die Problematik sowie auch die Chance ergibt, dass das sich selbst im Prozess der Reform und Klärung befindende Weiterbildungssystem die Reform der Elementarpädagogik zu erreichen strebt.

Vor diesem Hintergrund sind die im Folgenden vorgestellten Überlegungen und Meinungen der Experten zu Fragen der Fort- bzw. Weiterbildung von Erzieherinnen zu verstehen.

Zunächst geht es erst einmal um die Vorstellungen zu den Kernzielen von Fort- bzw. Weiterbildung.

4.2.3 Stellenwert der Fort- bzw. Weiterbildung und Kernziele eines Fort- bzw. Weiterbildungskonzeptes für Erzieherinnen

Über berufsbegleitende und grundständige Studiengänge schrittweise zur Akademisierung der Ausbildung im Bereich Frühpädagogik

Experten sind sich einig, dass es, neben der Zielrichtung ein geeignetes Weiterbildungskonzept zu entwickeln zu einer umfassenden Reformierung der Ausbildung im Bereich der Frühpädagogik kommen muss und dass die Akademisierung hier eine tragende Rolle spielen wird. Ziel müsse dabei sein, die in Abschnitt 1 zusammengestellten Kompetenzen und Haltungen so umfassend wie möglich aufzubauen.

Es gibt zurzeit bundesweit 54 Studiengänge bezogen auf frühe Bildung u.ä., davon sind die meisten bereits grundständig. Es gibt auch bereits viele Studiengänge mit Anrechnungsmöglichkeiten für die vorhergehende Fachschulausbildung.

Die zunehmende (Teil-)Akademisierung bietet aus Expertensicht keine Gewähr für eine grundsätzlich bessere Praxis in den Kindertageseinrichtungen – vor allem mit Verweis auf die Probleme der Lehrerausbildung und die Defizite schulischer Bildung. Aber die Akademisierung

- führt gesellschaftspolitisch zu mehr Anerkennung für die Profession der ‚Erzieherinnen‘, insbesondere mit Blick auf die Notwendigkeit, mit Lehrern auf „gleicher Augenhöhe“ zu stehen
- und führt gesellschaftspolitisch zu mehr Anerkennung für die Wertigkeit frühkindlicher Bildung, die bisher unterschätzt wurde. Denn es ist mit Blick auf das Alter der Kinder am schwierigsten, die Kinder zwischen 0 und 6 Jahren in Bildungsprozessen zu unterstützen, zumal bei den Kleinsten (0 – 2 Jahre) nicht-sprachliche Prozesse im Vordergrund stehen und der Ausgangspunkt für das Hineinziehen in Bildungsprozesse im Wesentlichen das gemeinsam Erlebte von Erwachsenem und Kind sein muss, auf das in der Interaktion

mit dem Kind referiert werden sollte. Erfahrungen aus dem Ausland, z. B. aus Japan, zeigen, dass Pädagogen für Kleinkinder dort vielfach besser ausgebildet sein müssen als Gymnasiallehrer.²²

- legt die Grundlagen bei den Erzieherinnen, das kritische Reflexionspotential zu erhöhen, einen selbstreflexiven wie verstehenden „Habitus“ zu entwickeln und diesen in die tägliche Arbeit mit einfließen zu lassen. Dies kommt an den Fachschulen meist zu kurz, da hier der Schwerpunkt weniger auf dem „Reflektieren“ liege, sondern stärker auf der Vermittlung des „Tuns“.

Der Blick der verschiedenen Experten auf die Arbeit der Erzieherinnen, die an Fachschulen ausgebildet wurden, differiert. Einige Experten, und zwar vornehmlich jene, die in Weiterbildungseinrichtungen oder politischen Funktionen tätig und die sehr eng an die Kindertagesstätten und ihrer alltäglichen Praxis angebunden sind, vertreten die Ansicht, dass die Erzieherinnen mit einer fachpraktischen Ausbildung nicht wegzudenken seien, da sie besonders praxisorientiert ausgebildet und „nah am Kind“ seien.

Grundsätzlich sollte man aus Sicht eines Experten die Fachschulen daher auch bestehen lassen. Es gibt viele, qualitativ sehr hochwertige Fachschulen in Deutschland, die Fachhochschulen in nichts nachstehen würden. Trotzdem ist eine Förderung der Erzieherinnen auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene und in sozial-kommunikativen Aspekten sehr wünschenswert. In Bezug auf die spätere Arbeit in der Praxis ist es daher aus Expertensicht vorteilhaft, ein gutes Mischungsverhältnis von Fachschul- und Fachhochschulabsolventinnen und –absolventen mit je unterschiedlichen Aufgabenfeldern im Team zu erreichen. Experten aus dem Bereich der Fachhochschulen und Universitäten benennen stärker die Notwendigkeit, die Ausbildung grundsätzlich an den Hochschulen anzusiedeln, wenn auch einige von ihnen auf die Leistung guter Fachschulen verweisen.

Neben grundständigen Ausbildungen mit Bachelor-Abschluss bedarf es aus Expertensicht weiterer Kooperationsmodelle mit Anrechnungsverfahren, z. B. Anerkennung von Vorerfahrungen, von Fachschulabschlüssen und dadurch verkürzten Studiengängen, Entwicklung von dualen Studienmodellen etc.²³ Allerdings muss dabei die Durchlässigkeit stärker sichergestellt werden. Unterschiedliche Zugänge müssen möglich sein und z. B. durch Eignungsfeststellungsverfahren eröffnet werden. Rheinland-Pfalz z. B. beabsichtigt den Lehrplan der Fachschule zu novellieren, so dass schließlich 50 % der Fachschulausbildung auf den Studiengang an der Fachhochschule anerkannt werden könnten. Darüber hinaus sind in Rheinland-Pfalz auch noch ein Master- und ein Promotionsstudiengang geplant. Diese Zielsetzungen sind noch nicht für alle Bundesländer vorhanden. Stattdessen zeigt sich nach Auffassung eines Experten insgesamt aufgrund des Föderalismus eher eine Tendenz zum „Verschließen“. So haben z. B. in Rheinland-Pfalz Erzieherinnen automatisch die fachbezogene Hochschulreife. Diese werde aber in Bayern nicht anerkannt.

Die Experten sind sich einig, dass im Zuge einer stärkeren Akademisierung von vornherein eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung gewährleistet sein muss. Es müssen begleitete Praxissemester mit integrierter Praxisreflexion vorgesehen sein, um den Studierenden erfahrungsorientiertes, reflektierendes Lernen an Universitäten und Fachhochschulen zu ermöglichen. Dies werde bisher nicht durchgehend berücksichtigt.

22 In Japan wird unterschieden zwischen Kindergarten (youchien 幼稚園) und Kindertagesstätte (hoikuen 保育園) oder *Day Care Center* oder *Nursery School*. Hoikuen nehmen Kinder ab 0 Jahren auf, wobei die meisten Einrichtungen ein Mindestalter von zwei Monaten vorsehen. Die Betreuung wird meist von Montag bis Samstag angeboten und richtet sich nach dem Schulkalender. Der Kindergarten nimmt Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren auf. Die Kinder werden nach Alter (2–3 Jahre und 4–5) in Gruppen eingeteilt. Es gibt einen festen Tagesablauf, um den Kindern die Eingewöhnung zu erleichtern. Die Gruppen werden von zwei Lehrern bzw. Lehrerinnen (sensei 先生) und eventuell einer Assistentin oder einem Assistenten betreut. Die Lehrer und Lehrerinnen sind durch einen Hochschulabschluss qualifiziert. Der Grad der Professionalität ist mit der Ausbildung deutscher Erzieherinnen kaum vergleichbar. Beispielsweise gehört das Erlernen des Klaviers zur Ausbildung. Musik und Kunst spielen im japanischen Kindergarten eine große Rolle. Meist gibt es neben dem normalen Personal eine zusätzliche Kunstlehrer/in bzw. einen zusätzlichen Kunstlehrer (und Sportlehrer bzw. Sportlehrerin). Der Beruf ist in Japan ähnlich hoch angesehen wie der einer Hochschulprofessorin oder eines Hochschulprofessors.

23 so auch Wehrmann, I. (2008), S. 91ff.

Darüber hinaus

- müssten genügend Dozentenstellen vorhanden sein und die Dozenten müssten selbst einen pädagogischen Studiengang o.ä. absolviert haben oder es sollten alternativ mit den Dozenten individuelle Zielvereinbarungen getroffen werden über Inhalte, die sie sich noch aneignen sollten,
- Methoden aus dem Lehramtsstudium sollten nicht einfach übertragen werden
- der derzeit noch eher eklektizistische Zugang müsste durch weitere konzeptionelle Arbeit überwunden werden; es müsse ein gemeinsam von den Dozenten getragenes Konzept entwickelt werden, dagegen sollten derzeitig noch festzustellende isolierte, einzelwissenschaftliche Zugänge überwunden werden,
- die Zahl der Studierenden dürfe nicht zu groß sein, um eine intensive und individuelle Reflexionsarbeit zu gewährleisten,
- es müssten Möglichkeiten zur Selbsterfahrung und zu forschendem Lernen in naturwissenschaftlichen und ästhetischen Kontexten geboten werden und eine positive Haltung zu „Fehlern“ vermittelt werden.

Gegenwärtiger Stellenwert von Fort- bzw. Weiterbildung für Erzieherinnen

In Bezug auf die Professionalisierung in der Frühpädagogik kann der alleinige Weg über eine Ausbildungsreformierung erst in vielen Jahren greifen und ist daher nicht ausreichend.²⁴ Für die bereits ausgebildeten und in der Praxis tätigen Erzieherinnen sowie für die zukünftigen Absolventinnen muss eine kontinuierliche Weiterentwicklung ermöglicht und die Rahmenbedingungen für Lebensbegleitendes Lernen geschaffen werden. Dazu ist ein qualitativ hochwertiges, übersichtliches und aufeinander abgestimmtes System der Fort- und Weiterbildung notwendig.

Vor der Darbietung der Qualitätskriterien, die von den Experten geäußert wurden, ist es sinnvoll zunächst einmal die Aussagen zu den Defiziten bisheriger Fort- bzw. Weiterbildung vorzustellen.

– Anerkennung von Fort- bzw. Weiterbildungen

An Weiterbildungsinstituten wird von Experten aus dem Bereich der außerhochschulischen Weiterbildung bemängelt, dass Spezialisierungen mit anerkannten staatlichen Abschlüssen oder aussagefähigen Zertifikaten zertifizierter Weiterbildungsinstitutionen nicht in eine tarifliche Höhergruppierung münden. Auch in Bezug auf Studiengänge ‚Frühe Bildung‘ u. ä. an Fachhochschulen mit anschließender staatlicher Anerkennung und entsprechend gehobenem Status sei die spätere tarifliche Einstufung noch unklar. Ein Experte äußerte, dass der Bildungstransfer und die Weiterarbeit mit den Bildungsinhalten von vornherein berücksichtigt werden müsse. Erzieherinnen seien eine sehr weiterbildungsmotivierte Berufsgruppe, aber die Rahmenbedingungen für den Transfer und für den „Return on Investment“ müssten verbessert werden.

„Es kann nicht sein, dass wir 40 % der Berufsgruppe mit Zweitausbildung im Feld haben, aber diese nicht tarifwirksam werden. Das ist ein Unding und in anderen Berufsgruppen so undenkbar.“

In dieser Hinsicht weist die gegenwärtige, stark fragmentierte Fort- bzw. Weiterbildungslandschaft erhebliche Defizite auf, wie Kloss näher beschreibt.²⁵ Dadurch, dass nebeneinander Angebote von Universitäten/Fachhochschulen, Bundesinstituten, Landesverbänden und kommunalen Einrichtungen etc. existierten, die sich auf keine einheitlichen Weiterbildungscurricula und Qualitätsstandards bezögen, bestehe eine starke Intransparenz. Es gäbe weder trägerübergreifende Vorschriften noch ausreichende trägerspezifische Regelungen. Dabei seien durchaus auch einige positive Beispiele vorhanden. Doch aufgrund mangelnder Vernetzung und fehlender trägerübergreifender Regelungen würden mehr als 90 Prozent der Erzieherinnen von diesen Programmen nicht erreicht.

24 so auch Kloss, M.(2005)

25 vgl. Kloss, M.(2005):

Ähnlich wie Kloss weisen die Experten auf das bisher unübersichtliche und qualitativ sehr unterschiedliche Angebot an Weiterbildungen für Erzieherinnen hin, dabei wird auf die hohe Zahl von Kurzfortbildungen (halb- bis eintägig) hingewiesen, die in der Regel eine geringe Nachhaltigkeit aufwiesen und kaum die Arbeit an der als zentral erachteten persönlichen Sichtweise resp. Haltung ermöglichten.

Darüber hinaus böten sich wenige Berufsfeld erweiternde Perspektiven für Erzieherinnen und die Unüberschaubarkeit der Zertifizierungen erschwere zudem eine Einschätzung der jeweiligen Qualität. Bemängelt wurde auch die grundsätzliche Schwierigkeit übergreifende systematische Kriterien zur Qualitätsbeschreibung und Festlegung von Standards zu entwickeln, zum einen aufgrund der föderalen Struktur und zum anderen aufgrund verschiedener politischer Interessen und daraus folgend der Besetzung und Förderung von Themen und Projekten, die von der Wirtschaft gesponsert werden. Eine Expertin sprach gar von einer derzeitigen ‚Überschwemmung‘ mit Projekten im Bereich früher Bildung.

– Inhaltliche Gestaltung

Zu einem der wesentlichsten Kritikpunkte inhaltlicher Art zählt bei den Experten der häufig mangelnde Theorie-Praxis-Transfer, wobei hier zwischen den Problemen für die einzelne Erzieherin und für die Einrichtung, in der sie arbeitet, unterschieden wurde.

- Im ersten Fall hängt die Schwierigkeit der Umsetzung in die Praxis oft damit zusammen, dass in den entsprechenden Weiterbildungen nur ein Theorie-Input mit geringer Eigenaktivität der Teilnehmer und Teilnehmerinnen stattfindet oder damit, dass der jeweilige Theorie-Input zu idealtypisch sei und nicht den Rahmenbedingungen der Erzieherinnen angepasst werden kann bzw. der Erzieherin keine Methoden vermittelt wurden, das Gelernte selbst an ihre Praxisbedingungen anzupassen.
- Oft seien Weiterbildungen zu kurz, um Erfahrenes mit dem bereits vorhandenen Wissen und den Erfahrungen zu verknüpfen, zu erproben, zu festigen. In der Kindertagesstätte zeigt sich dann häufig das Problem, dass es der Erzieherin, die das Aufgenommene selbst noch für sich verarbeiten müsste, nicht gelingt, das in der Weiterbildung Erfahrene ins Team einzubringen, d.h. dort überhaupt das Interesse für die Thematik zu wecken und im Weiteren die notwendigen Kenntnisse oder Methoden weiter zu vermitteln.
- Darüber hinaus entsprechen die angebotenen Themen nicht dem speziellen Bedarf der Einrichtung. Vor allem werden die sozial- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Einrichtung nicht ausreichend mit berücksichtigt und die Inhalte nicht daraufhin angepasst.

– Einschätzung der Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung 2008

Die Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung 2008 wird von vielen Experten grundsätzlich begrüßt, da hierdurch mehr berufsintegrierende und –begleitende Angebote entwickelt werden können. Insbesondere die Weiterbildung für Erzieherinnen, die mit unter Dreijährigen arbeiten, ist überfällig.

Die vorgesehene Vermittlung von Wissen in der Pädagogik ist über Online-Angebote in Teilen gut möglich und führt Erzieherinnen auch an neue Medien heran. Allerdings erfordert es vom Nutzer eine hohe Selbstdisziplin und Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen.

Darüber hinaus müssen beziehungsrelevante Themen, welche einen hohen Stellenwert für die Entwicklung eines adäquaten Habitus und Berufsethos haben, ergänzend über Präsenzveranstaltungen erarbeitet werden, da diese nur über direkte Interaktion erfahrbar und wirksam werden. Nicht zuletzt geht es im Berufsfeld der Erzieherinnen auch um ein Durchdringen, ein Verstehen, ein Internalisieren und schließlich eine praktische Umsetzung, welche eine Internet-Plattform nicht bieten kann. Das Programm kann aber eine Chance für mehr Transparenz der Angebote bieten. Darüber hinaus aber benötigen Erzieherinnen Hilfen, um zu erkennen, was innerhalb des großen Angebots an Fortbildungsveranstaltungen und der von außen herangetragenen Erwartungen tatsächlich wichtig ist. Es gilt zu erkennen, dass es in der Frühpädagogik um die Gestaltung des Alltags geht und dass die ‚Bildungsthemen‘ nicht zwangsläufig von außen herangetra-

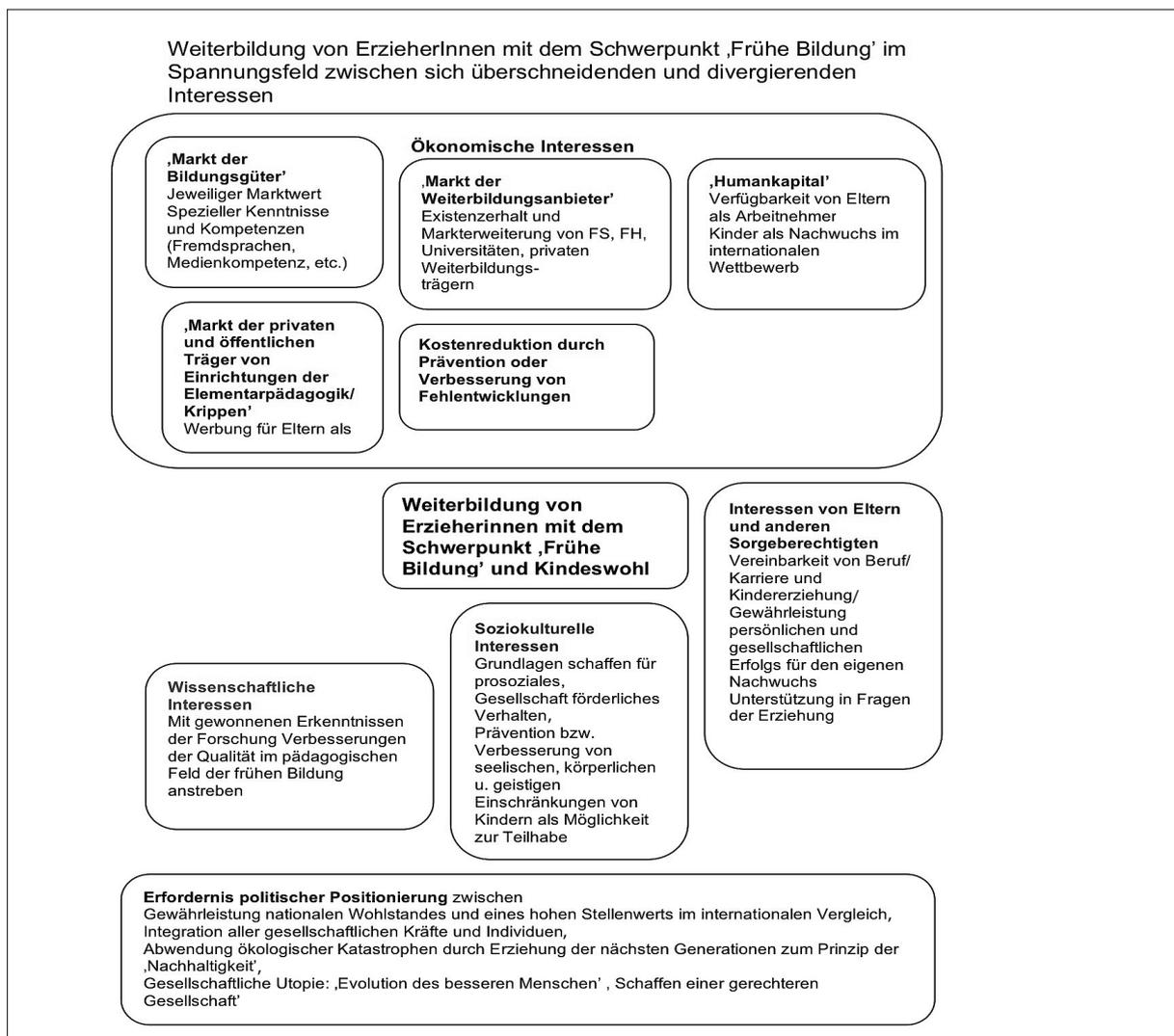
gen werden müssen, sondern dass sie überall im Alltagshandeln und –erleben enthalten sind und erkannt werden müssen.

Die Plattform kann ein Hilfsinstrument sein, Fort- und Weiterbildung mit Qualitätsstandards zu verknüpfen und die Einführung von ECTS-Credits auf den Weg zu bringen, um so Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit zu fördern. In diesem Zusammenhang könnte ein fruchtbarer Prozess entstehen.

Kernziele der Fort- bzw. Weiterbildung für Erzieherinnen mit dem Schwerpunkt ‚Frühe Bildung‘ außerhalb von komprimierten Studiengängen

Im Zuge der Literaturrecherche und Interviews mit Experten aus den verschiedenen Bereichen hat sich immer stärker die enorme Komplexität der Thematik eröffnet, zum einen in Bezug auf die Vielzahl und Vielschichtigkeit der erforderlichen Kompetenzen, zum anderen in Hinsicht auf die in Teilen übereinstimmenden, in Teilen aber auch divergierenden Interessen im Umfeld einer Weiterbildungsoffensive für Erzieherinnen. Hierzu folgendes Schaubild:

Abb. 4: Weiterbildung von Erzieherinnen mit dem Schwerpunkt ‚Frühe Bildung‘ im Spannungsfeld zwischen sich überschneidenden und divergierenden Interessen.



In dem dargestellten Schaubild zeichnet sich das Interesse an Weiterbildung von Erzieherinnen allgemein bzw. von einzelnen Erzieherinnen nur begrenzt und vor allem nicht explizit ab. Deutlich wird aber, dass es gilt die auf sie einwirkenden Interessen kritisch und differenziert zu betrachten. Insbesondere die Einflüsse aus den verschiedenen Sparten der ökonomischen Interessen führen zur Unüberschaubarkeit des Marktes um Weiterbildung und Bildungsgüter, der von Konkurrenz gekennzeichnet ist. Zudem erhöht sich der Anpassungsdruck auf die Kindertagesstätten und Erzieherinnen, z.B. über Verlängerung von Öffnungs- bzw. Betreuungszeiten den Anforderungen der Betriebe resp. der Eltern gerecht zu werden. Diese Aspekte sollen hauptsächlich in der abschließenden Diskussion im letzten Teil der Studie näher beleuchtet werden. Doch zum Verständnis bzw. zur Einordnung der im Folgenden aufgeführten Expertenmeinungen ist dieser Blickwinkel von Bedeutung.

Wie bereits erwähnt, steht also bisher im Fokus des öffentlichen Interesses nicht in erster Linie das Fortkommen der einzelnen Erzieher/in oder die Höherbewertung der Profession insgesamt mit Sicht auf die Erzieherinnen, sondern der umfassend gesehene Bedarf einer Reform der Frühpädagogik.

Kloss schlägt drei Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in Deutschland vor:

- erstens, die Verankerung von Weiterbildung als Recht und Pflicht für Erzieherinnen;
- zweitens, die Schaffung von starken finanziellen und Karrierefördernden Anreizen für Erzieherinnen für Weiterbildung und
- drittens, das „Weiterbildungsangebot muss qualitativ gut, transparent und überwiegend modular aufgebaut sein.“²⁶

Hierzu muss noch einmal hervorgehoben werden, dass die Bereitschaft der Erzieherinnen zur Fort- bzw. Weiterbildung als sehr hoch einzuschätzen ist, wie die bereits zitierte Untersuchung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) belegt.²⁷ Dennoch findet der Anspruch auf Veränderung bei Erzieherinnen nicht nur Beifall, teils wird dieser als Entwertung der bisherigen Arbeit aufgefasst, teils löst er Ängste aus, den neuen Anforderungen nicht gerecht werden zu können.

Stärker als in den Jahren vor der allgemeinen Bildungsdiskussion der 90iger und 2000er Jahre mit der daraus folgenden länderweiten Veröffentlichung von Bildungsplänen, orientiert sich die Auswahl von Weiterbildungsangeboten am Bedarf der einzelnen Kindertagesstätten (fehlende Kenntnisse und methodische Möglichkeiten, die Bildungspläne umzusetzen, fehlende Besetzung spezieller Themenbereiche, besondere Anforderungen der lokalen Klientel, u. a.). Es zählt also nicht mehr vornehmlich die inhaltliche Neigung der einzelnen Erzieher/in bei der Wahl des Angebotes, was in manchen Fällen dazu geführt hat, dass Weiterbildung auf äußeres Drängen erfolgte und erfolgt, und die Anforderungen als hoch und teilweise als beängstigend oder überfordernd empfunden werden.

Das bereits erwähnte GEW-Papier zur Zufriedenheit im Job weist darauf hin, dass 50 % der Frauen unter 30 Jahren im Bereich der Kindertagesstätten die Fachhochschulreife oder Hochschulreife erworben haben. Bei den über 30-Jährigen bis unter 50-Jährigen sind es in Umkehrung der dort genannten 40 % studierfähigen Frauen, 60 %, für die es zutrifft, dass sie in der Regel während ihrer Schullaufbahn und nur bedingt in ihrer Fachschulausbildung die notwendigen Kompetenzen für die eigenständige Erarbeitung von theoretischen bzw. wissenschaftlichen Texten haben erwerben können. Für sie sind die Anforderungen im Kontext der Aneignung von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen eine schwieriger zu bewältigende Aufgabe.

26 vgl. Kloss, M.(2005).

27 vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007).

Es wird zum Abschluss der Studie zu betrachten sein, in wie weit aus den Expertenäußerungen Wege sichtbar werden, in einem Weiterbildungsangebot außerhalb einer festen Struktur wie sie eine länger angelegte Zusatzausbildung bietet, der notwendigen Qualifizierung einer ganzen Berufsgruppe näher zu kommen.

Im Folgenden werden die Kernziele einer Weiterbildung für Erzieherinnen, wie sie von den Experten benannt wurden, aufgeführt.

– Kernziel I: Weiterbildung als Gewinn für Erzieherinnen

Es mangelt bisher an den abgestimmten Qualifizierungsangeboten und den organisatorischen Rahmenbedingungen zur Fort- bzw. Weiterbildung (z. B. im Hinblick auf Freistellung zur Fortbildung, Konsequenzen der Fortbildung im Hinblick auf Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten, etc.).

Laut Expertenmeinung müssen sich neue Berufsfeldperspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen, die mit einer Erhöhung des gesellschaftlichen Status einhergehen. Daraus ergäbe sich eine bildungspolitische Gleichstellung mit Grundschullehrer/innen und damit die Grundlage für eine Steigerung des Selbstbewusstseins von Erzieherinnen, welches bisher überwiegend schwach ausgebildet sei. Hierbei wird, wie bereits erwähnt, auf die Akademisierung als der klarste Schritt in diese Richtung hingewiesen. Daneben muss es jedoch – nach Meinung einzelner Experten – über Weiterbildung, die zu einer Spezialisierung in Einzelbereichen führe (Sprachförderung, Integrationspädagogik u.a.), ebenso die Möglichkeit eines erweiterten Einsatzes im Berufsfeld geben, die auch eine tarifliche Höhergruppierung nach sich ziehen müsse.

Generell ist aber auch die zunehmende Höherbewertung des Arbeitsfeldes ‚Elementarpädagogik‘ eine Aufwertung der Profession.

Darüber hinaus ist der Gewinn für Erzieherinnen nach Meinung einiger Experten auch darin zu sehen, dass diese innerhalb der Weiterbildung vielfach eine Bestätigung ihrer Erfahrungen in der Praxis erhielten und daraus mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein ziehen könnten, was sich wiederum positiv auf ihre Außendarstellung und Selbstpräsentation auswirke.

– Kernziel II: Inhaltliche Kernziele – übergreifende Aussagen

In Bezug auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung wird z. B. vorgeschlagen, breite Basiskompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus muss es laut Expertenmeinung Möglichkeiten geben, sich zu spezialisieren und sich in Bezug auf spezielle Themen weiterzubilden. So kann jede Einrichtung für sich überlegen, wer im eigenen Haus für welche Schwerpunktthemen „zuständig“ sein könne (z. B. im Bereich Musikpädagogik, Kunsterziehung, Bewegung, etc.). Dabei wurde jedoch noch nicht klar genug, wie diese Basiskompetenzen einzugrenzen sind, denn über Nennung einer Vielzahl von als notwendig erachteten Kompetenzen, lässt sich eine überschaubare Reduktion noch nicht erkennen. Immer wieder wurde der sehr komplexe Anspruch im Spannungsverhältnis zwischen dem Ermöglichen und Anstoßen von eigenaktiven Bildungsprozessen durch Strukturen, Rahmungen, Impulsen bzw. Aufgreifen kindlicher Themen einerseits und Zurückhaltung und Gewähren lassen andererseits sichtbar. Nach Aussagen der Experten ist dieser Ansatzpunkt für die Fort- bzw. Weiterbildung letztlich die notwendige Konsequenz aus dem Ansatz einer kindorientierten Pädagogik: Es geht eher darum, situativ die Voraussetzungen und Möglichkeiten zu schaffen, dass Kinder und Erwachsene im Alltag voneinander lernen (können) und nicht nur zu zuvor definierten Zeiten. Es geht darum, dass Erzieherinnen ihre Wahrnehmung und Sensibilität schulen für das kindliche Verhalten. Und dabei geht es oft um Klärungsprozesse, z. B. wo und auf welche Weise man dem Kind Struktur im Alltag bietet, wo Freiraum, wie man die unterschiedlichen Bedürfnisse und Prozesse innerhalb einer größeren Gruppe organisiert, etc.

Bei diesem Ansatzpunkt geht es daher nicht um das „Beibringen“, sondern darum eine „Lernkultur“ zu entwickeln. Im Vordergrund steht, eine „tolerante Institution“ zu schaffen, in der die Beziehung von Kindern und Erwachsenen im Vordergrund steht, und die Beteiligten aus Fehlern lernen können. Es geht um die „Professionalisierung von Beziehungsprozessen“, in dem über die wertschätzende Beobachtung und Dokumentation Themen von Kindern aufgegriffen werden, um über diesen Weg mit den Kindern in Beziehung zu treten.

Dafür ist laut Expertenmeinung auch ein anderes Verständnis des Bildungsbegriffs notwendig. Es ist darum nicht entscheidend im Sinne der schulischen Bildung, durch Tests Fähigkeiten des Kindes abzu prüfen, sondern Bildung durch andere Formen sichtbar zu machen (z. B. statt Sprachtests den kontinuierlichen Einsatz von Sprachlernstagebüchern, etc.). Dies bedeutet in der Konsequenz auch, dass man Kinder nicht „aussondert“ (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, körperbehinderte Kinder, hochbegabte Kinder etc.), sondern es eines integrierenden, eines inklusiven Bildungskonzeptes bedarf, d. h. die Aus-, Fort- und Weiterbildung muss auf den Dialog abzielen – mit den Kindern, aber auch z. B. mit den Eltern.

– Kernziel IIa: Weiterbildung zur Aneignung von Sach- und Fachwissen als Grundlage für die zu erwerbenden, zu vertiefenden oder zu modifizierenden Kompetenzen

Es ist nahezu müßig, darauf hinzuweisen, dass es letztlich und idealtypisch um das Ziel des möglichst umfassenden Erwerbs der in Teil 1 dargestellten Kompetenzen geht. Dass diesem übergeordneten Ziel außerhalb einer Zusatzausbildung generell organisatorische Grenzen sowie Grenzen der individuellen Kapazität gesetzt sind, dürfte klar sein. Es kann hier daher nur darum gehen, die Hauptzweige aufzuzeigen.

- Reflektierende, kritische Aneignung von theoretischem Wissen in den Bereichen der Entwicklungspsychologie mit ihren neueren Erkenntnissen zu ‚Bindung‘ und ‚Bildung‘ aus der Säuglingsforschung und der qualitativen Sozialforschung sowie den Bereichen der Neurowissenschaften. Dieses ist laut Expertenmeinung als Grundlage zum Verständnis frühkindlicher Bildungsprozesse unerlässlich, muss aber zwingend mit der Reflexion der eigenen Haltung einhergehen (s. Kernziel III)
- Reflektierende und kritische Aneignung grundlegenden soziologischen und psychologischen Fachwissens bezogen auf die Lebensumstände und Bedarfe von Eltern/Familien im Kontext ihrer sozioökonomischen Bedingungen und kulturellen Verortung
- Aneignung von Sach- und Fachwissen in den einzelnen Bildungsbereichen
 - Mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen
 - Ästhetisches Erleben und Gestalten
 - Sprache und Literacy usw.
 - und den übergreifenden Aspekten wie Partizipation und interkulturelles Wissen usw.
- Besonders im Kontext dieser Bereiche wird die Vermischung mit dem unter Kernziel III angestrebten Zielen deutlich. Lässt sich auf der einen Seite oben genanntes Wissen durchaus über theoretische Zugänge wie Vorträge, Lektüre und andere Medien erwerben, so wird von den Experten aber mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass es im Rahmen der frühen Bildung unerlässlich ist, sich diesen Themen selbst handelnd und ähnlich dem Kind naiv erforschend und entdeckend zu nähern.²⁸
- Aneignung von Fachwissen aus den Bereichen Kommunikation im Team, mit Eltern und Institutionen im Umfeld, Organisation, Markt/Öffentlichkeitsarbeit, Konzeption, Qualitätsmanagement (in erster Linie Leiter und Leiterinnen)

– Kernziel IIb: Weiterbildung zur Weiterentwicklung des notwendigen persönlichen Habitus und des Berufsethos

Es wurde schon an der Darstellung der notwendigen Kompetenzen und Kenntnisse in Teil 1, wie sie von Experten in den Interviews als auch im Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung deutlich gemacht wurden, ersichtlich, dass eine klare Trennung in Sach- und Fachwissen einerseits und Arbeit an der persön-

28 In Bezug auf das Sachwissen in den einzelnen Bildungsbereichen gibt es in Expertenkreisen jedoch offenbar noch unterschiedliche Auffassungen: Die im Rahmen der Studie befragten Experten plädierten insbesondere für den Bereich des ästhetischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernens für eine pädagogische Herangehensweise der Erzieherin die sich der kindlichen Annäherungsweise und Perspektive nähert, die nicht die Fähigkeit zum Erklären beispielsweise naturwissenschaftlicher Zusammenhänge in den Vordergrund stellt, sondern vielmehr das gemeinsame Erforschen. Demgegenüber wies eine Expertin darauf hin, dass z.B. in einem Arbeitskreis mit Professoren der verschiedenen Fachbereiche, die vielfach geteilte Meinung geäußert wurde, dass eine Aussage einer Erzieherin zu einem Phänomen immer fachlich richtig sein müsse.

lichen Haltung andererseits, nur künstlich sein kann. Dennoch ist sie zum Überblick hilfreich, macht sie doch klar, dass einige Aspekte durch klassische Zugänge wie Vorträge und Lektüre – sei es über Printmedien oder über E-Learning – angeeignet werden können. Es kann auch davon ausgegangen werden, dass auch auf kognitiv dominierten Wegen durch Lektüre und Vorträge teilweise Veränderungen an Sichtweisen und Einstellungen erreicht werden können. In der Fachliteratur wie auch in den Expertenaussagen wird jedoch deutlich, dass eine Arbeit an der persönlichen Haltung in erster Linie über direkte, persönliche und fall- und/oder erfahrungsbasierte Interaktion mit anderen professionellen Personen erfolgen kann (Kollegen und Kolleginnen, Dozenten und Dozentinnen, u. a.).

Als zentrale Bereiche der anzustrebenden persönlichen Haltung wurden genannt:

- Erhöhung der kritischen Reflexionsfähigkeit und der Bereitschaft, sich fortwährend mit dem eigenen beruflichen Selbstverständnis auseinanderzusetzen;
- Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Lebensstilen, Kulturen etc.;
- Empathiefähigkeit allgemein und insbesondere gegenüber Kindern und Eltern oder anderen Sorgeberechtigten,
- Bereitschaft, die Transparenz der eigenen Arbeit zuzulassen und zu befördern;
- neben dem notwendigen Fachwissen und methodischen Wissen zu Beobachtung und Dokumentation die Fähigkeit, mit dem einzelnen Kind über das Beobachtete und vom Kind selbst Erlebte in einen verstehenden und wertschätzenden Dialog eintreten zu können und ebenso mit den Eltern in einen Dialog über die Handlungs- und Erlebensweise ihres Kindes,
- Öffnung für die neuere Sichtweise auf das Kind, welche eine Veränderung der Rollendefinition erfordert, so dass die Erzieher/in auf der Grundlage der oben erwähnten Beobachtungen Themen des Kindes/der Kinder aufgreift, unterstützt und anreichert und sich dabei selbst als Lernende/Miterlebende zu verstehen, anstatt an persönlichen Präferenzen orientierte Angebote zu machen,
- die Bewusstheit und die Fähigkeit entwickeln, den Alltag und seine Situationen als Bildungsort des Kindes zu verstehen und zu entdecken.

– Kernziel IIc: Weiterbildung zur Planung und Gestaltung der Alltagspraxis

Experten aus den Weiterbildungsinstitutionen der Träger von Kindertagesstätten aber auch aus dem Hochschulbereich legten besonderen Wert auf die Notwendigkeit von Weiterbildungen zur besseren Strukturierung und Planung des Alltags als Rahmen der Bildungsprozesse von Kindern.

Dabei ging es um folgende Aspekte:

- Bildungsthemen im Alltagsgeschehen und -handeln erkennen zu können,
- innerhalb der Vielzahl der Aufgaben, Erwartungen und neuen Themen einen ‚roten Faden‘ für das eigene Handeln zu erkennen und zu verfolgen, d.h. dabei eine sinnvolle Gewichtung vorzunehmen bzw. vornehmen zu können,
- lernen, im Team gemeinsam die Strukturen und Rahmenbedingungen zu planen für Aktivitäten einzelner Kinder, Kleingruppen, gruppenübergreifend u. a. und dabei genügend Raum für Spontanes, Situatives zu gewähren,
- Raumplanung und -gestaltung als Grundlage der Ermöglichung von forschendem, entdeckendem, erprobendem Handeln für die Kinder.

– Kernziel III: Bessere Durchlässigkeit der Bildungswege für Erzieherinnen

Zur Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist eine stärkere Verzahnung von Fachschul- und Hochschulausbildung sowie Weiterbildung erforderlich. Es müssen laut Expertenansicht Wege gefunden werden, wie Bildungswege und Lernorte durchlässiger werden, um die überholte Form der „Sackgassenausbildung“ zu überwinden, nach der eine Erzieherin im Beruf kaum Aufstiegsmöglichkeiten hat. So waren die Experten sich einig, dass es für Erzieherinnen mit einer Fachschulausbildung und Praxiserfahrung möglich sein muss an einer Hochschule zu studieren und dass dafür einheitliche Zulassungs- und Anerkennungsverfahren notwendig sind.

Es gibt bereits etliche Kooperationen zwischen Fachschulen und Hochschulen. Sie scheitern bisher allerdings noch zu oft an der Frage der Hochschulzugangsberechtigung. Aktuell wird diskutiert, an welcher Stelle diese Hürde genommen werden kann. Allerdings reichen die Erfahrungen aus den beiden ANKOM-Standorten Universität Lüneburg und Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin²⁹ laut Expertenmeinung dafür nicht aus. Hinzu kommt nach Ansicht der Experten, dass in der akademischen Diskussion bisher meist ein drohender Qualitätsverlust durch die Öffnung des Hochschulzugangs diskutiert wird. Diese Fachdebatte sollte jedoch stärker den Qualitätsgewinn fokussieren, wenn Erzieherinnen mit Fachschulausbildung und praktischer Erfahrung an der Hochschule studieren können.

„Geht man davon aus, dass es derzeit viele Erzieherinnen ohne Fachhochschulreife gibt, die Ausbildung langfristig aber auf einem höheren Niveau angesiedelt werden soll, und geht man weiter davon aus, dass Fachschulausbildung und Hochschulstudium noch viele Jahre lang, vielleicht sogar auf Dauer parallel für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren, so ist hier eine bildungspolitische Entscheidung gefragt, die das Zusammenspiel der Ausbildungsebenen regelt.“³⁰

Zur Verbesserung der Durchlässigkeit müssen einheitliche Standards geschaffen werden. Dazu sollen Inhalte und Wertigkeit beruflicher Bildung mit hochschulischen Anforderungen verglichen werden. Entwickelt werden müssen Verfahren, um formal und informell erworbene Kompetenzen von Erzieherinnen zu definieren, zu beurteilen und mit Leistungspunkten (credit points) auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

– Entwicklung entsprechender Anrechnungsverfahren

Das in den Hochschulen angewandte Leistungspunktesystem ECTS wird bisher modulweise quantitativ nach dem Arbeitsaufwand der Studierenden (workload) bestimmt. Qualitativ werden bisher zwei Formen der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen angewandt:

1. Pauschale Anrechnungsverfahren

Hierbei werden die Lernergebnisse der kooperierenden Fachschulen mit den jeweiligen Hochschulanforderungen verglichen und anschließend mit credit points bewertet, die auf ein folgendes Hochschulstudium angerechnet werden.

2. Individuelle Anrechnungsverfahren

Diese werden angewandt, wenn es sich nicht um eine aktuelle Absolventin einer kooperierenden Fachschule handelt; d.h. z.B. bei Erzieherinnen aus der Praxis.

Die zurzeit angewandten individuellen Verfahren sind sehr anspruchsvoll, komplex, umfangreich (z. B. Assessment-Center-Technik, Portfolio-Ansätze, Kompetenzbilanzen, Tests und Prüfungen bzw. Kombinationen dieser Verfahren) und wurden deshalb von den Experten kritisiert:

29 Die beiden Projekte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen gehören zu insgesamt 11 Entwicklungsprojekten bundesweit, die, gefördert vom Bundesbildungsministerium, Anrechnungsverfahren beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung entwickeln.

30 Miedaner, Lore (2005).

„Es kann nicht sein, dass wir auf der individuellen Basis am individuellen Hochschulstandort überprüfen. Ich kann zwar die Hochschulen verstehen, die ihren wissenschaftlichen Standard sichern wollen, aber individuelle Regelungen können nicht die Lösung sein.“

„Ich denke man müsste jetzt auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne der Fachschulen und der Modulhandbücher der Fachhochschulen Standards für den Kompetenzerwerb formulieren. Also dass man sagt, das Modul Spielpädagogik kann grundsätzlich angerechnet werden, dafür muss die Fachschule aber das und das und das leisten.“

Um eine Verbesserung der Durchlässigkeit der Bildungswege zu erreichen, müssen laut Expertenansicht also die beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungsleistungen ermittelt und modulweise im Hinblick auf das erreichte Kompetenzniveau mit Leistungspunkten bewertet werden. Damit werde auch die Vergleichbarkeit und Kompatibilität der modularen Bildungsangebote gewährleistet. Die Anerkennungsregelungen müssen laut Experten in den Zulassungs- und Studienordnungen der Hochschulen verbindlich verankert werden.

Überlegungen zu Organisation und Struktur von Weiterbildung

Im Hinblick auf die organisatorische und methodische Gestaltung der Fort- und Weiterbildung werden folgende Aspekte von den Expertinnen und Experten genannt:

Nach einer Expertenauffassung muss die Frage der Fort- und Weiterbildung in Zusammenhang mit der Ausbildung gesehen werden: bei der Fachschul-Ausbildung gibt es keine bundeseinheitlichen, und i.d.R. auch keine landesspezifischen Standards, so dass eigentlich jenseits der recht allgemeinen Richtlinienggebung der Kultusministerkonferenz keine detaillierteren Qualitäts- und Standardvorgaben für die Berufsausbildung für den Bereich vorliegen. Daher gibt es laut Expertenmeinung Absolventen und Absolventinnen mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen. Zentraler Bedarf sind daher zunächst Standards in der Erstausbildung bzw. beim berufsqualifizierenden Abschluss der Fachkräfte in der Frühpädagogik. Hierauf aufbauend können für bestimmte Arbeitsfelder und pädagogische Konzepte (z. B. für Montessori-Einrichtungen) Fortbildungsstrategien entwickelt werden, die dann zu mehr Homogenität und Übersichtlichkeit führen.

Es müssen laut Experten qualitativ hochwertige, akkreditierte Angebote unterbreitet werden. Dabei muss auch die Möglichkeit der Vergleichbarkeit von Angeboten geschaffen werden. Trägerspezifische Angebote, die individuell vom Träger mit eigenen Schwerpunkten ausgestaltet werden, sind dagegen nicht zielführend. Eine Expertin der Weiterbildungsabteilung eines Trägers von Kindertagesstätten stellte die organisationsbedingte Nähe zu den Kindertagesstätten als positiv heraus. Sie haben so den unmittelbaren Kontakt zu den Leiterinnen und Erzieherinnen und können die Bedarfe genauer erfassen und passgenauere Angebote entwickeln. Dabei erweist sich der schnelle und direkte Austausch zwischen den organisatorisch und inhaltlich planenden Abteilungen des Trägers als besonders effizient. Dies sind laut Experten Strukturen, auf denen man aufbauen könne.

Weiterhin wurde für eine umfassendere Modularisierung plädiert, die Freiraum für die praktische Anwendung lasse: Zunächst sollen laut Expertenmeinung fachlich fundierte Inputs zu spezifischen Themen vorgesehen sein, wobei den Erzieherinnen dabei unbedingt auch mehr Orientierungshilfe und praktische Handlungsanleitung gegeben werden sollen. Der größere Praxisbezug kann laut Experten z. B. erreicht werden, wenn nach einer Sequenz von theoretischen Inputs immer auch Umsetzungs- und Erprobungsphasen vorgesehen werden. Die Inhalte können dann von der Theorie in die Praxis gelangen. Es muss dann wieder (z. B. durch Supervision) eine entsprechende Aufbereitung des Erfahrungswissens erfolgen. Es können z. B. Module geboten werden, die inhaltlich ein Themengebiet behandeln und aufeinander aufbauend aus Pflicht- und Wahlmodulen bestehen (so z. B. in Rheinland-Pfalz, mit den Themen Beobachtung und Dokumentation an erster Stelle, an zweiter Sprachförderung, an dritter Stelle das Themenfeld der unter Dreijährigen und an vierter Stelle lernmethodische Kompetenzen).

In organisatorischer Hinsicht müssen Erzieherinnen laut Expertenauffassung für Fort- bzw. Weiterbildung freigestellt werden und diese Zeit muss auch auf den Gruppenschlüssel angerechnet werden, damit nicht diese Kolleginnen die Freistellung ausgleichen müssen.

Strukturelle und fachliche Anforderungen an Weiterbildungsanbieter

In Bezug auf strukturelle Anforderungen an die Weiterbildungsanbieter wurden im Rahmen der Expertengespräche folgende Ansichten deutlich:

„Qualitätssicherung“ der Angebote: Es gibt keine Zertifizierungsbehörde und es wurden bisher keine Kriterien in Bezug auf die Qualifikationsanforderungen der Weiterbildner entwickelt. Wünschenswert wäre laut Expertenansicht eine bundesweite Akkreditierungsstelle, die sich um Standards, um Vereinheitlichung und um Anerkennungsfragen kümmert; allerdings ist dies ein sehr langfristiger Prozess, der in absehbarer Zeit wohl nicht realisierbar ist. Es müssen trägerübergreifende Ansätze, Initiativen und Bestrebungen zu akkreditierten Verfahren forciert werden. Darüber hinaus wurde gefordert, dass ausgestellte Zertifikate aussagefähig sein müssten, wobei es keine Erläuterungen gab, woran diese Eigenschaft festzumachen sei.

Ein weiteres einzuforderndes Qualitätskriterium ist laut Experten die Verbesserung der Evaluation, die sich nicht allein auf eine abschließende Rückmeldung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Ende einer Weiterbildung reduzieren darf³¹. Notwendig ist laut Expertenansicht eine Langzeitevaluation der jeweiligen Weiterbildungen und zudem eine trägerübergreifende Evaluation, um zu verwertbaren und vergleichbaren Ergebnissen zu kommen. Auch sind die bisher eingesetzten Rückmeldebögen unterschiedlich differenziert und entsprechend mehr oder weniger aussagefähig. Eine Expertin wies auf die positive Praxis in ihrer Weiterbildungseinrichtung hin, am Ende einer Weiterbildung eine von einem qualifizierten Mitarbeiter des Weiterbildungsträgers moderierte Abschlussauswertung mit allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen und dem Dozenten oder der Dozentin durchzuführen und anschließend mit ihm oder ihr zu besprechen.

Nach einer Expertenauffassung kann man aber auch auf die Selbstregulierungskräfte des „Marktes“ vertrauen: Die Vielfalt der Angebote ist demnach auch positiv, da Heterogenität die Möglichkeit bietet, dass sich Gutes durchsetzt. Anbieter sind nach Ansicht dieses Experten schnell aus dem Markt, wenn sie sich nicht so sehr um den Bedarf kümmern, der sich aus den von den Ländern herausgegebenen Bildungs- und Erziehungsplänen ergibt, oder wenn sie die Ziele und Inhalte der Angebote bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen nicht klar genug definieren. In Rheinland-Pfalz z. B. hat es sich bewährt, die Umsetzung von Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben verpflichtend zu formulieren, da diese – im Gegensatz zu den weit gefassten Zielen der Bildungspläne – entsprechend überprüfbar ist und zu entsprechender Nachfrage der Erzieherinnen zu Weiterbildung in diesem Bereich geführt hat. Manche früheren Angebote von Weiterbildungsträgern, die eher den persönlichen Neigungen entsprachen, wie z. B. Trommelkurse, haben sich dadurch erübrigt.

Es wurde als notwendig erachtet, dass innerhalb der Weiterbildungsinstitutionen – sei es hochschulisch oder außerhochschulisch – ein ‚gemeinsamer Geist‘ vorherrsche, der auch von den Dozenten und Dozentinnen repräsentiert werde. Damit einher geht laut Experten die Notwendigkeit der Absprachen und des Informationsflusses über das Gesamtprogramm, den aktuellen Verlauf einer Veranstaltung, den regelmäßigen Austausch über verschiedene Aspekte der inhaltlichen und didaktischen Kursplanung. Experten aus dem Bereich der Weiterbildungsanbieter, die den jeweiligen Trägern von Kindertagesstätten angeschlossen sind, wiesen daraufhin, dass sie bereits Intranetportale eingerichtet haben, in denen sich Dozenten und Dozentinnen Materialien und Informationen u.a. herunterladen können.

31 In diesem Zusammenhang wurde für die Abschlussrückmeldung die ironisch zu verstehende Formulierung ‚happy sheet‘ verwendet, welche zum Ausdruck bringt, dass die häufig am Ende von Weiterbildungen geäußerte Zufriedenheit, mehr mit positiven atmosphärischen Aspekten und Sympathiewerten für die jeweilige Dozentin als mit inhaltlichen Aspekten einhergeht.

– Überlegungen zur Durchführung und Organisation der Angebote (intern versus extern)

Mehrfach wurde geäußert, dass Weiterbildungseinrichtungen je nach Standort Kenntnis der sozial- und bildungspolitischen Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes und der Kommunen haben sollten und entsprechende Anpassungen der Inhalte an die dort vorliegenden Bedingungen vornehmen. Eine Expertin bemängelte, dass länderübergreifende Weiterbildungsanbieter Inhalte nicht den vorliegenden Bedingungen entsprechend modifizieren. Die Angebote sollen laut Experten am Praxisbedarf der Einrichtungen orientiert und bezogen auf die vermittelten Inhalte und Methoden anschlussfähig an die jeweiligen Praxisbedingungen sein. In der Konsequenz heißt das, dass die Weiterbildungsanbieter die Einrichtungen der Elementarpädagogik und die Zielgruppe der Erzieherinnen zu ihren Bedarfen befragen müssen.

Nach Expertenmeinung ist es in vielen Fällen positiv, wenn Weiterbildungsinstitute Angebote möglichst arbeitsplatznah anbieten und gestalten, z. B. wenn es um die Anwendung von Dokumentation und Reflexion geht. Für andere spezifische Themen bietet sich dagegen eher eine Fortbildung außerhalb an.

Anforderungen an die Qualität und Qualifikation der Dozenten und Dozentinnen

Sowohl in den Interviews als auch in der Fokusrunde wurde auf die zentrale Rolle der Qualität der Dozenten und Dozentinnen für die Qualität der Weiterbildung verwiesen. Ausführliche Bewerbungsgespräche sind laut Expertenmeinung für die Auswahl unbedingt notwendig, Hospitationen ermöglichen einen besseren Einblick, werden aber von den Dozenten und Dozentinnen als Kontrolle empfunden. Sinnvoller ist es laut Expertenauffassung, mit jedem Dozenten selbst einmal aktiv den Unterricht zu gestalten. Dabei wurde jedoch deutlich, dass es für die Verantwortlichen für das Weiterbildungsprogramm und -management zum einen organisatorisch aufwändig ist und zum anderen zusätzliche Kosten verursacht, sich durch gelegentliche Teilnahme an den Veranstaltungen, selbst ein Bild von der Arbeitsweise und Haltung der Dozenten und Dozentinnen zu machen.

Eine Grundproblematik liegt laut Experten darin, dass viele Dozentinnen und Dozenten auf Honorarbasis für ein vielfach nicht angemessenes Honorar arbeiten und dass Besprechungen u. ä. nicht bezahlt werden. Die Besten von ihnen stehen meist nicht lange zur Verfügung, sondern übernehmen besser bezahlte Aufgaben.³²

Die meisten Experten setzten für die Weiterbildung für Erzieherinnen Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss oder vergleichbare Abschlüsse voraus, um die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten und Reflexionsfähigkeit zu gewährleisten. Innerhalb der Fokusgruppe gab es aber etliche Fachleute, die dagegen hielten, dass Personen anderer Professionen – wie z. B. auch Autodidakten aus dem musisch-kreativen Bereich (Theater, Clownerie, Tanz, etc.) oder ein Inneneinrichter, wenn es um Kriterien der Raumgestaltung ginge – durchaus geeignet sind, spezielle Weiterbildungen für Erzieherinnen anzubieten – entscheidend ist, so ein Experte, „dass der Dozent für sein Thema ‚brennt‘“. Außerdem ist es wichtig, dass im pädagogischen System stets neue Außenimpulse Raum bekommen.

Nicht nur die Repräsentanten der Weiterbildungsinstitute sondern auch die Dozentinnen und Dozenten sollen sich laut der Experten Kenntnisse über die sozial- und bildungspolitischen Grundlagen des jeweiligen Bundeslandes und der Kommunen aneignen und entsprechende Anpassungen der Inhalte an die dort vorliegenden Bedingungen vornehmen.

Zentral ist darüber hinaus nach Einschätzung der Befragten eine wertschätzende und adressatenorientierte Kommunikation mit den Teilnehmenden.

Erfahrungen in der und Kompetenzen für die Erwachsenenbildung sind erforderlich. Vor allem eine gute Kenntnis der Zielgruppe in Bezug auf Erfahrungshintergrund, inhaltliche Schwerpunkte und Abstraktionskompetenz sind laut Experten von besonderer Bedeutung. Eine Expertin meinte, dass dort, wo es möglich

32 vgl. hierzu WSF (2005).

sei, sogar aufgrund der Informationen über die jeweilige Zielgruppe einer Weiterbildung die Wahl der Dozenten bzw. der Vermittlungsformen erfolgen sollte.

In Bezug auf die jeweiligen Weiterbildungsthemen müssen natürlich die entsprechenden fachlichen Kompetenzen vorhanden sein, die Gegenstand der Qualifizierung sind. Dabei muss die Einbeziehung und Vermittlung der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse gewährleistet sein, die wiederum zielgruppenorientiert vermittelt werden muss.

Für die Ermöglichung kindorientierter Pädagogik müssen Weiterbildner den Raum und Rahmen schaffen, dass die Fachkräfte ihre Praxis reflektieren und sich weiterentwickeln können (zentraler Stellenwert von Lern-, Entwicklungs- und Reflexionsprozessen). Sie müssen Methodenvielfalt anbieten und Möglichkeiten zu Selbsterfahrung und forschendem Lernen eröffnen, was nur mit einer entsprechenden Haltung möglich ist.

Sie müssen die Kompetenzen bei Erzieherinnen fördern, sich reflexiv auseinander zu setzen. Darauf aufbauend müssen sie die Erzieherinnen in die Lage versetzen, Werkzeuge/Instrumente und Methoden zu entwickeln bzw. anzuwenden, die für ihre Einrichtung passend sind. Letztlich geht es laut Experten auch bei den Weiterbildnern darum, eine „Lernkultur“ bzw. eine Haltung des „gemeinsamen Lernens“ mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu entwickeln.

Die Qualifikations- und Qualitätsanforderungen an Weiterbildner erhalten eine neue Bedeutung: Sie müssen selbst sowohl mit der Theorie als auch der Praxis eng in Verbindung stehen. Dabei sind insbesondere Erfahrungen und Referenzen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich. Im besten Falle sollten sie selbst alle Ausbildungs-/Bildungsstufen durchlaufen haben. Einige Experten verwiesen darauf, wie hoch dieser Anspruch sei, da die derzeitigen Dozenten und Dozentinnen selbst in der Regel eine andere Bildungssozialisation durchlaufen hätten, die eben nicht auf der Vermittlung ‚forschenden Lernens‘ beruht habe. In diesem Zusammenhang wurde von einem Experten deutlich gemacht, dass vor allem zu wenig wissenschaftlicher Nachwuchs aus dem Umfeld der ebenfalls wenigen Professoren, die einen Lehrstuhl mit dem Schwerpunkt ‚Frühe Bildung‘ innehätten, hervorgegangen sei.

Bewährte Formen von Weiterbildung

Laut Experten gelten Tages- und Kurzfortbildungen eher als weniger effizient, vor allem unter dem Gesichtspunkt des Theorie-Praxis-Transfers. Nur unter bestimmten Aspekten werden sie als sinnvoll erachtet, z.B. zum ersten Kennenlernen eines neuen Themas oder Ansatzes oder als Möglichkeit zum Austausch unter den Teilnehmenden zu einem Praxis vertrauten Thema bzw. zur Vertiefung eines bereits erarbeiteten Themas.

Als durchgehend positiv erachtet wurden Teamfortbildungen außerhalb der Kindertagesstätte und Inhouse-Schulungen, da sie nach Ansicht der meisten Experten effizienter und nachhaltiger seien als Veranstaltungen für einzelne Erzieherinnen. Zusätzlicher Gewinn an Nachhaltigkeit zeige sich, wenn in Abständen eine Vertiefung oder eine Reflexion der Umsetzungsphase erfolge. Die besonderen Vorteile der Teamfortbildung oder der Inhouse-Schulung liegen nach Ansicht der Befragten darin, dass sie

- eher am Bedarf der Einrichtung orientiert seien (sofern ein am Fortbildungsbudget und den Rahmenbedingungen der Einrichtung ausgerichteter Maßnahmenplan erstellt wird);
- gemeinsames Lernen und kollegialen Austausch ermöglichen;
- die schwierige ‚Übersetzungsarbeit‘, die eine einzelne Kollegin, die eine Weiterbildung besucht habe, erbringen müsse, entfällt;
- Praxiserfahrungen und –probleme oder ‚Fälle‘, die allen gleichermaßen vertraut sind, können unmittelbar eingebracht werden.

Bei der Inhouse-Schulung wurde jedoch angemerkt, dass die Bedingungen hinsichtlich Ausstattung und Arbeitsmöglichkeiten nicht immer optimal sind.

Positiv zu nennen sind laut Experten vor allem Baustein- bzw. modularisierte Angebote, die eine dem eigenen Vorwissen und Bedarf entsprechende Wahlmöglichkeit bieten und eine freiere zeitliche Planung der eigenen Weiterbildung ermöglichen.

Multiplikatorenschulungen sind nach Experteneinschätzung dann effizient, wenn zwei oder drei Personen aus einer Einrichtung teilnehmen, da sie sich für die Vermittlung in der Kindertagesstätte austauschen und stützen könnten.

Als spezielle Formen der berufsintegrierten Weiterbildung, die sehr praxisnah und fallbasiert sind, wurden noch die Supervision und die Fachberatung genannt, wobei dafür plädiert wurde, das Fachberatersystem noch auszubauen.

Bewährte Methoden innerhalb der Weiterbildung in Bezug auf Verständlichkeit – Erhaltung der Aufmerksamkeit – Theorie-Praxis-Transfer und die Nachhaltigkeit des Erarbeiteten

Abgesehen von den Aspekten Verständlichkeit und Erhaltung der Aufmerksamkeit steht ohne Frage sowohl bei den Formen der Weiterbildung als auch bei den Methoden das Gelingen eines nachhaltigen Theorie-Praxis-Transfers im Mittelpunkt aller Überlegungen. Das, was bearbeitet worden ist, wozu man innerhalb einer Weiterbildung Methoden kennengelernt und Erkenntnisse gewonnen hat, soll in adäquater Weise in der Praxis ankommen bzw. zu einer langfristig veränderten, verbesserten oder erweiterten Praxis führen. Da sich aus den Interviews noch keine ausreichende Füllung des Begriffs ‚Theorie-Praxis-Transfer‘ herauskristallisiert hat, wird darauf in der abschließenden Diskussion noch einmal einzugehen sein. Auf die Frage, was inhaltlich betrachtet eine gute Weiterbildung ausmacht, gaben die Experten folgende Aspekte an:

- Sie muss an den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmern und Teilnehmerinnen anknüpfen oder mit ihnen verknüpfbar sein.
- Sie muss ‚Lust und Frust‘ bieten – so eine Expertin. Dies wurde noch dahingehend differenziert, dass Frustration im Sinne einer begrenzten Irritation der bisherigen Sichtweise zu verstehen ist, die eine Suchbewegung nach neuem Verstehen auslöst. Lust hingegen, bezieht sich auf befriedigend erlebtes, eigenes Tun und Denken, dass eben die Erfahrung ermöglicht, sich als kompetent und lernfähig zu erleben.

Vielfach genannt wurde die Notwendigkeit der Methodenvielfalt und des Methodenwechsels während der Weiterbildung. Betont wurde auch die Relevanz der Möglichkeit zu vielfältigen Eigenaktivitäten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Obgleich klar wurde, dass Methoden nicht unabhängig zu sehen sind von den zu bearbeitenden Inhalten wurden einige Methoden als besonders sinnvoll benannt:

- der Vortrag in Kurzform,
- Einsatz verschiedener Medien-Möglichkeiten für Teilnehmende eigene Themen bzw. eigene Erfahrungen mit einzubringen (Praxisbeispiele, Produkte aus der Arbeit mit den Kindern u.ä.),
- die Bearbeitung von Fallbeispielen (vom Dozenten präsentierte oder von den Teilnehmenden mitgebrachte),
- Möglichkeiten zu forschendem ‚naiven‘ und anschaulichem Lernen und Selbsterfahrung im Bereich naturwissenschaftlicher Erfahrung, des ästhetischen Erlebens und Handelnsprozesses,
- projektorientiertes Arbeiten (theoretisch Erarbeitetes wird z. B. nach eigener Wahl und unter Einbeziehung der Themen von Kindern in der eigenen Einrichtung in ein Projektthema eingebracht, geplant, durchgeführt, dokumentiert und abschließend in der Lerngruppe präsentiert). Eine Expertin wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Qualität von Projekten in der Praxis im Rahmen der Weiterbildung indirekte Indikatoren für die Qualität der Weiterbildung sind.

- im Kontext der Erarbeitung von Zugängen zu wissenschaftlichem Arbeiten und der Verbesserung der Abstraktionskompetenz wurde auf die eigenständige Bearbeitung von Texten Wert gelegt über Zugänge wie
 - Lektüre, Vorträge/Vorlesungen, Übungen,
 - Erarbeitung wissenschaftlicher Arbeitsformen: wissenschaftliche Texte lesen, in eigenen Worten formulieren, Texte schreiben, korrekt zitieren,
 - evidence-based learning, Überprüfung und ‚Entmythologisierung‘ alltags-pädagogischer Annahmen anhand von Auseinandersetzung mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen,

Dabei sei jedoch stets die Anwendung der Inhalte auf die eigene Praxis vonnöten.

5 Fokussierung der notwendigen Reformen und des weiteren Untersuchungsbedarfs

5.1 Politische Ansatzpunkte

In den aktuellen Debatten und Gesetzen zum Ausbau der Kindertagesbetreuung steht meist der quantitative Aspekt im Vordergrund, gründend auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes unter dem Druck des demographischen Wandels und des drohenden Fachkräftemangels. Mütter sollen schneller wieder ins Berufsleben zurückkehren. Der Begründungszusammenhang aus der Perspektive der Kinder wurde bisher weniger berücksichtigt. Qualitative Aspekte wie Gruppengröße, Ausstattung der Einrichtung und die Qualifikation des pädagogischen Personals wurden dem quantitativen Ausbau untergeordnet. Doch diese Faktoren sind entscheidend, um Bildungsansprüche und die entsprechenden Orientierungspläne umzusetzen. Eine nachhaltige und professionelle Förderung der frühkindlichen Entwicklung erfordert eine Bildungsoffensive im Sinne einer umfassenden Qualitätsoffensive.³³

Die Verkettung quantitativer und qualitativer Aspekte des Ausbaus der Kindertagesbetreuung unterstreicht auch Thomas Rauschenbach: Er betont, dass aktuell vier Aufgaben im Vordergrund stehen: „Erstens ist der Ausbau des Bildungs- Betreuungs- und Erziehungsangebots für die Gruppe der unter Dreijährigen ein nächster, großer Schritt, der ansteht. Zweitens muss das Ganztagesangebot im Kindergartenalter im Westen dieser Republik weiter ausgebaut werden. Drittens müssen Kindertageseinrichtungen vermehrt zu Zentren für Kinder und Familien – zu so genannten Eltern-Kind-Zentren oder zu Familienzentren – weiterentwickelt werden. Und viertens müssen breite Anstrengungen unternommen werden, die Qualität der deutschen Kindertageseinrichtungen zu sichern und weiter voranzutreiben, sei es mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit, die methodisch-didaktische Umsetzung von gezielter kindgerechter Förderung oder mit Blick auf das Qualifikationsprofil der Fachkräfte.“³⁴

Dazu müssen die Rahmenbedingungen verbessert werden, die in Deutschland aufgrund der föderalen Strukturen kaum zu überblicken und zu vergleichen sind. Denn „Voraussetzung jeder Reform ... sind bundesweit gültige Vorgaben für die Ausgestaltung des Elementarbereichs. Ohne einheitliche, verbindliche Qualitäts- und Infrastrukturstandards für alle Träger und Akteure auf Länder- und Kommunalebene bleibt jeder Verbesserungsvorschlag im Räderwerk der zersplitterten Trägerstrukturen und des Zuständigkeitsdickichts stecken.“³⁵ Dieses Schicksal droht laut Wehrmann auch der Nationalen Qualitätsinitiative für das System Einrichtungen für Kinder (NQI) der Bundesregierung. Diese brachte zwar einige gute Modellprojekte hervor, allerdings zeitlich und regional befristet, so dass die guten Ansätze nun zu verpuffen drohen. Denn die Bedingungen in den Einrichtungen verschlechtern sich: Mittel werden gekürzt, Stellen abgebaut und der Druck auf die Erzieherinnen somit immer größer. Bund, Länder und Kommunen und viele freie Träger sind für die frühkindliche Bildung zuständig. Wehrmann resümiert: „Erfolgt bei dieser Kompetenz- und Finanzierungszerstückelung keine Neuordnung, können Reformen keine Wirkung entfalten. ... Trägerstruktur und Kompetenzzuweisung müssen den gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen angepasst werden.“³⁶ Für die Steuerung der notwendigen Reformen schlägt Wehrmann einen Zehn-Jahres-Masterplan vor. Voraussetzung ist der politische Wille, in frühkindliche Bildung zu investieren.

Neben z.B. neuen Zugangsvoraussetzungen für Frühpädagogen und Funktionsstellen für Bildungsmanagement in jeder Einrichtung fordert Wehrmann u.a. dass berufliche Weiterbildung verpflichtend wird.

33 Wehrmann, 2008, S.132

34 vgl. das Interview mit Rauschenbach, Th., auf den Seiten der Robert-Bosch-Stiftung

35 Wehrmann, 2008, S.132

36 ebd.

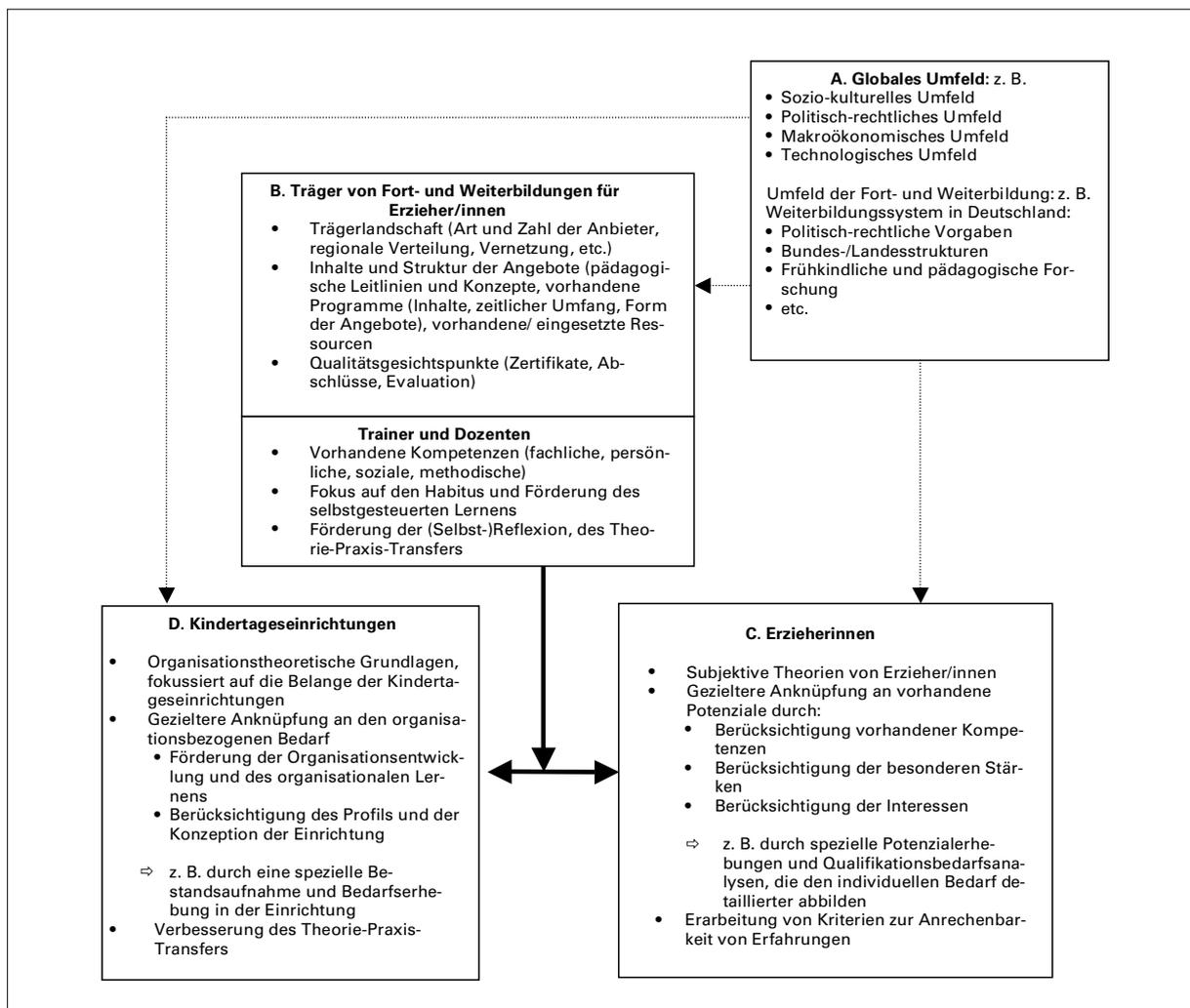
5.2 Inhaltliche und strukturelle Ansatzpunkte zur Verbesserung der Transparenz und Qualität der Angebote

Während sich die neuen Anforderungen an die Arbeit von Erzieherinnen aus den Interviews recht klar und differenziert herauskristallisiert haben, zeigt sich noch deutlicher Bedarf in der Ausdifferenzierung der Qualitätskriterien für die spezifisch auf Erzieherinnen zugeschnittene Weiterbildung. In den Fokus gehört zunächst die außerhochschulische Weiterbildung, da die Studiengänge der Fachhochschulen und Hochschulen zum einen mit ihren Rahmenplänen schon verhältnismäßig weit gediehen sind, zum anderen weil sie aufgrund ihrer institutionsspezifischen Struktur eine andere Ausgangslage haben als die freien Träger von Weiterbildung. Im Blick bleiben muss jedoch stets die Durchlässigkeit zur hochschulischen Weiterbildung.

Im Rahmen einer vertieften Auseinandersetzung mit inhaltlichen und strukturellen Qualitätskriterien von Weiterbildung sind vor allem (Begriffs-)Klärungen und Analysen auf den im Folgenden erläuterten verschiedenen Ebenen und in Bezug auf die verschiedenen Elemente eines Fort- und Weiterbildungssystems notwendig.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ansatzpunkte:

Abb. 5: Ansatzpunkte zur Transparenz und Qualität der Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen



Die Abbildung illustriert das Zusammenspiel und die Verkettung folgender Ansatzpunkte:

- A.** Ohne eine umfassende **Berücksichtigung des externen Umfeldes** laufen Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung Gefahr, die verfolgten Ziele zu verfehlen. Um die externen Einflüsse kontinuierlich im Blick zu behalten und Fortbildungsinhalte und -strukturen hierauf anpassen zu können, ist zunächst eine Strukturierung in globales Umfeld (allgemeine Kontextfaktoren, wie z. B. sozio-kulturelles Umfeld, in dem beispielsweise Veränderungen der Familienstrukturen, der kindlichen Sozialisationsprozesse erfasst und berücksichtigt wird, etc.) und das spezielle Umfeld in Bezug auf Fort- und Weiterbildung (z. B. der Bereich politisch-rechtlicher Vorgaben, beispielsweise durch die Bildungsleitlinien, oder neue frühkindliche Forschungsergebnisse, etc.), sinnvoll. Diese Umfeld-Veränderungen mit ihren unterschiedlichen Wirkungen auf Fort- und Weiterbildung müssen bei der Ausgestaltung bzw. Anpassung des Fort- und Weiterbildungssystems stets aktuell berücksichtigt werden.
- B. In Bezug auf die Träger von Fort- und Weiterbildung** muss die Angebotsstruktur fortlaufend und differenziert erfasst werden, um eine verbesserte Transparenz der Trägerlandschaft zu ermöglichen. Mit Blick auf die Kundenorientierung der Weiterbildungsträger (z. B. Information im Vorfeld sowie während der Durchführung, Größe und Gestaltung der Räume, Ausstattung mit Materialien etc.) gibt es bereits klare und überprüfbare Qualitätskriterien (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung). In Bezug auf die Auswahl und Darbietung der Inhalte bedarf es allerdings differenzierterer Kriterien. Von entscheidender Bedeutung ist dabei auch, in wie weit die Inhalte eine bedarfsorientierte Gestaltung vorsehen bzw. erlauben, d. h. in wie weit sie so inhaltlich und organisatorisch gestaltet sind (z. B. durch Modularisierung und Stufenbildung, durch Erhöhung des Theorie-Praxis-Transfers, durch Angebote von inhouse-Schulungen oder Teamfortbildungen, etc.), dass sie auf den speziellen Weiterbildungsbedarf der Erzieherin angepasst sind bzw. die spezifischen Bedarfe der Tageseinrichtung berücksichtigen. Denn letztlich muss Fort- und Weiterbildung darauf abzielen, dass die Anforderungen in den Einrichtungen mit den Qualifikationen der Erzieherinnen besser übereinstimmen (im Sinne der Erhöhung der Passgenauigkeit).
- C.** Dabei gilt es, stärker auf das vorhandene **Potenzial der Erzieherinnen** aufzubauen, auf das, was sie bereits können, auf ihre Stärken und ihre Interessen, u. a. auch die Frustrationen mit in den Blick nehmen, dass ihre Leistungen in hohem Maße in Frage gestellt werden. Hierzu bedarf es differenzierter, auf die speziellen Bedarfe der Erzieherinnen zugeschnittene Erhebungsinstrumente, um vorhandene Stärken abzubilden und den Qualifikationsbedarf zu ermitteln. Im Weiteren ist die Erarbeitung von Kriterien notwendig, die die praktischen Erfahrungen erfassbar machen, so dass diese ähnlich anrechenbar sind wie ein Fachschulabschluss. Ebenso müssen Begriffe, theoretische Grundlagen und genaue Kriterien erarbeitet werden, um auf eine Veränderung des sog. Habitus hinwirken zu können. Hier wären Untersuchungen zu den theoretischen Aussagen zur Entstehung und Modifizierbarkeit von Einstellungen und Haltungen sinnvoll, wobei insbesondere der subjektwissenschaftliche, konstruktivistische Ansatz und die Auseinandersetzung mit den ‚Subjektiven Theorien‘ aus der qualitativen Sozialforschung Erfolg versprechend sind.
- D.** Fort- und Weiterbildungsangebote bedürfen auch einer spezifischeren Bedarfsorientierung **in Bezug auf die jeweiligen Belange der Kindertageseinrichtungen**. Denn – wie bereits dargestellt – zogen sich in den Experteninterviews folgende implizite Annahmen in Bezug auf die Formen und Methoden von Weiterbildung durch:

Theorie und Praxis gehen nicht ineinander auf. Weiterbildung ist tendenziell theoretisch und muss in die Praxis übersetzt werden. Hierzu bedarf es spezieller Methoden, um dies zu ermöglichen. Darüber hinaus besteht die Tendenz, dass in einer Weiterbildung ‚erworbene‘ Inhalte, Methoden oder Erkenntnisse sich in der Praxis oft nicht langfristig umsetzen lassen, da sie verblassen oder aufgrund bestehender Hemmnisse, Unsicherheiten oder äußerer hinderlicher Einflüsse gar nicht erst in Anwendung kommen.

Da sich aber gerade der so genannte Theorie-Praxis-Transfer und die Nachhaltigkeit als zentrale Forderungen an Weiterbildung darstellen, ist es notwendig, im Kontext der aufgezeigten Annahmen genau diese

Begriffe und ihre lerntheoretischen Grundlagen zu klären und zu analysieren, um zu genaueren Kriterien zu gelangen.

Ebenso muss vorgegangen werden bei der Differenzierung der Grundlagen für eine Veränderung des so genannten Habitus.

Die Kindertageseinrichtungen sind heute einem kontinuierlichen Wandel unterzogen. Fort- und Weiterbildung muss letztlich auch darauf abzielen, dass „organisationales Lernen“ in den Einrichtungen stattfinden kann und dass die Erzieherin im Alltag, d. h. im Miteinander mit Kollegen, Leitung und den Kindern, ihre (Selbst-)Entwicklung fördern und theoretisch Erlerntes in der Praxis umsetzen kann.

6 Literatur

- Altgeld, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2007): Kindertageseinrichtungen im Wandel: Anforderungen an eine mitarbeiterorientierte Organisationsentwicklung; IAQ-Reoprt 03/2007, Universität Essen-Duisburg, Institut Arbeit und Qualifikation. Gelsenkirchen.
- Ahnert, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 1. München: DJI Verlag.
- Behr, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der Erzieher/innen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied und Berlin.
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? Die Kinderbetreuungsstudie des DJI. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin: Bundestagsdrucksache 15/6014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Bildungsreform Band 7: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, unter: www.bmbf.de [3.72008].
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2005): Erzieher/innenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht. Frankfurt.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007): Kita-Studie: „Wie geht’s im Job?“, Frankfurt.
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI Verlag.
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München: DJI Verlag.
- Diller, Angelika (2006): Die Gesellschaft braucht innovative Kindertageseinrichtungen! „Früh investieren statt spät reparieren“ (Mc Kinsey). Vortrag auf der Fachtagung: „Was ist unsere Zukunft wert?“. Fachverband für Kinder- und Jugendhilfe der AWO Mittelrhein Köln-Deutz: 24.01.2006.
- Diller, Angelika/Jurczyk, Karin/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.)(2005): Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven. München: DJI Verlag.
- Esch, Karin/Klaudy, Elke K./Micheel, Brigitte (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. VS VERLAG.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/Berlin: Verlag das netz.
- Jurczyk, Karin/Rauschenbach, Thomas/Tietze, Wolfgang u. a. (2004): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kasüschke, D. (2008). Frühpädagogik heute – Kindertageseinrichtungen im gesellschaftlichen Wandel, April 2008, S. 1f. In: PiK – Profis in Kitas. Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland, Robert Bosch Stiftung unter: www.profis-in-kitas.de [3.7.2008].
- Kloss, M.(2005): Mc Kinsey bildet. Status quo der Weiterbildung von Erzieher/innen und Erziehern in Deutschland. Vortrag auf der Veranstaltung: Bildungswerkstatt McKinsey bildet, am 29.4.2005, unter: www.mckinsey-bildet.de
- Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.) (2007): Kinder in besten Händen – die Ergebnisse, Berlin.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. S. 71-93 in: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Miedaner, Lore (2005): Die Zeit ist reif: Erzieher/innen-Ausbildung an Hochschulen. In Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Onlinehandbuch.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Professionalisierung von Frühpädagogen. Referat auf der Fachtagung „Bildung im Elementarbereich – Neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ am 30./31. August 2007, Berlin.
- Larrá, Franziska (2005): Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht. Band 2. München.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, unter: www.oecd.org [13.09.2006].
- Rauschenbach, Thomas (2007): Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts. Erscheint in: 6. Beiheft zur „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Neubesinnung nach dem PISA-Schock. Reformbemühungen des Kindergartens im Lichte des 12. Kinder- und Jugendberichts. In: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (HRSG.): Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung. Sozialbericht 2006. Essen: Klartext Verlag, S. 106-121.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. Aus: www.profis-in-kitas.de vom 15.05.2006.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieher/innen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16.Jg. Heft 31, S. 18-35.
- Robert-Bosch-Stiftung (2008): Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA, Download unter: www.profis-in-kitas.de.

Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden.

Wehrmann, Ilse (2008): Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an. Verlag Das Netz.

WSF, Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen – Schlussbericht, unter: www.bmbf.de [3.7.2008].

Wustmann, Corina/Remsperger, Regina: Bildungs- und Lerngeschichten – ein Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in bundesweiter Erprobung. In: KiTa aktuell, 15. Jg., 2005, Heft 4, S. 85–90.

7 Gesprächspartner und -partnerinnen im Rahmen der Interviews und der Fokusgruppe

Experteninterviews	
Norbert Hocke	GEW-Hauptvorstand
Anke Pannier	Alice-Salomon-Fachhochschule
Alexander Wegner	Verdi-Bundesvorstand
Pia Schnadt	Fröbel-Gruppe
Xenia Roth	Landesbildungsministerium Rheinland-Pfalz
Prof. Haderlein	Fachhochschule Koblenz/Remagen
Monika Tegtmeier	Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Elke K. Klaudy	Institut Arbeit und Qualifikation; Universität Duisburg
Prof. Dagmar Bergs-Winkels	Universität Hamburg
Dr. Sibylle Stöbe-Blossey	Institut Arbeit und Qualifikation; Universität Duisburg
Christiane Weißhoff	Kita-Eigenbetrieb Berlin-City
Prof. Gerd Schäfer	Universität Köln
Fokusgruppe	
Dr. Ilse Wehrmann	Bremen
Christian Bethke	Biff Berliner Institut für Frühpädagogik (geschäftsführender Vorstand)
Regine Schallenberg-Dieckmann	Pädagogische Geschäftsführerin, INA.KINDER.GARTEN gGmbH
Annette Hautumn	Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)
Aysegül Arslanoglu	Lernwerkstatt der Kindergärten City (Berlin)
Renate Frie	Leiter/in der maxQ-Fachschule für Sozialpädagogik Itzehoe
Dr. Magda Göller	Grundsatzreferentin für Bildung und Erziehung des AWO Bundesverbandes
Carina Meißner	Projektleiter/in bei BITS 21 im WeTeK e.V.

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.

Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf

Telefon: 02 11/77 78-0
Telefax: 02 11/77 78-225

