

Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform¹

Übergangszeiten setzen Spielregeln außer Kraft; dies gilt auch bei dem hier anstehenden Thema. Eine erste, bislang gültige Spielregel in Sachen ErzieherInnenausbildung lautete, dass sich die DGfE, die Universität, die Wissenschaft nicht mit dieser Ausbildung beschäftigt. Die zweite Spielregel, die damit eng zusammenhängt, besagt, dass es im Feld der pädagogischen Berufe auf allen Ausbildungsebenen – von der Berufsfachschule bis hin zur Universität – Ausbildungen gibt und dass diese nebeneinander und relativ unverbunden jeweils auf dem eigenen Ausbildungsniveau „vor sich hin“ ausbilden sowie von Zeit zu Zeit in ihrer eigenen Binnenlogik Ausbildungsreformen durchführen. Und als Spielregel Nummer drei muss man noch hinzufügen, dass das Lehramtsstudium mit all diesen Ausbildungen in der Vergangenheit nichts zu tun hatte und einer eigenständigen Tradition und Logik folgte.

Angenommen, wir befinden uns in der Frage der „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung“ tatsächlich in einer Übergangszeit, dann könnte das die eben zitierten Spielregeln mehr oder minder stark erschüttern. Und es könnte zugleich sein, dass wir uns gegenwärtig in einem weichenstellenden und folgenreichen Moment der Bildungspolitik wieder finden, mit vielen neuen Zielen und nur teilweise beabsichtigten Nebenwirkungen. Und genau diese Nebenwirkungen und möglichen Erschütterungen stehen im Zentrum der folgenden Ausführungen.

1. Auf Spurensuche – die universitäre Erziehungswissenschaft und die Reform der Erzieherinnenausbildung

Mit der Frage der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung betritt die DGfE Neuland. In Sachen Studiengänge und Ausbildungsreform hat sich die deutsche universitäre Erziehungswissenschaft klassischerweise mit der Lehrerausbildung und später auch mit ihren Hauptfachstudiengängen mit den Abschlüssen Magister und Diplom beschäftigt, wobei eine Einbeziehung des Referenzpunktes „außeruniversitärer und außerschulischer Arbeitsmarkt“ – wenn überhaupt – erst mit der Einführung des Diplomstudiengangs einsetzte. Aber auch in diesen Fällen wurde die Ausbildung für eine außerschulische Praxis vor allem an die Teildisziplinen der Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik abgetreten. Und in jüngerer Zeit konzentrierten sich die Studienreformbemühungen der universitären Erziehungswissenschaft vorrangig auf die Frage der Modularisierung und der Einführung von BA- und MA-Studiengängen, ohne dass eine sonderlich intensive Beachtung der Kontextbedingungen stattfand.

Zugleich blieb allerdings auch die Frage des Verhältnisses der Universitätsabschlüsse zu den Diplom-Abschlüssen an Fachhochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit ungeklärt. Auf eine unausgesprochene Art und Weise hat sich in diesem Punkt eine mehr oder weniger friedliche Koexistenz herausgebildet, selbst jetzt, da die Einführung von BA- und MA-Studiengängen zeitgleich an Universitäten und Fachhochschulen vorangetrieben wird, da der Arbeitsmarkt für beide Gruppen zusammen in vielen Phasen offenkundig groß genug war und dies auch noch immer zu sein scheint. Vielleicht ist es aber an dieser Front auch deswegen einigermaßen friedlich geblieben, weil diese Frage der Konkurrenz in der Vergangenheit einseitig zum Problem der Teildisziplin Sozialpädagogik gemacht worden ist.

Mit der Erprobung und Etablierung erster neuer Studiengänge zur Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Hochschulen ist in dieser Hinsicht jedoch eine neue Dynamik eingetreten. An mittlerweile mindestens acht Standorten sind Ausbildungsmodelle in neuer Höhenlage entwickelt worden (weitere sind im Aufbau), in sieben von acht Fällen mit einem Bachelorabschluss an Fachhochschulen, in einem Fall mit einem zertifikatsbasierten Weiterbildungsstudium an einer Universität (vgl. GEW 2005).

Für Insider ist es schon einigermaßen erstaunlich, dass Protagonisten der Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Fachpraxis sich über Jahre hinweg mit bestenfalls mäßigem Erfolg um eine Aufwertung, Verbesserung und Anhebung der ErzieherInnenausbildung bemühen, in der Politik jedoch so gut wie keine Resonanz gefunden haben. Erst der Umstand, die Hochschullandschaft politisch zur neuen Reformbaustelle, BA-/MA-Studiengangskonzepte gewissermaßen zum neuen hochschulpolitischen Regierungsprogramm zu erklären, führte – ungewollt – zu der historischen Chance einer Anhebung der ErzieherInnenausbildung, auf Hochschulniveau. Dazu gehört, dass sich die politischen Parteien inzwischen mit ihrer Forderung zur Anhebung zu übertreffen versuchen.

Dabei ist die Erzieherin nicht nur das älteste Berufsbild und die größte Berufsgruppe unter den sozialen und pädagogischen Berufen jenseits der Lehramtsausgebildeten, sondern sie war bis in die 50er-Jahre des letzten Jahrhunderts hinein auch die höchste grundständige Qualifikationsmöglichkeit im Feld der außerschulischen pädagogischen Berufe. Aus dieser geschichtlichen Entwicklung heraus lassen sich drei Kerndilemmata identifizieren, die diesem Qualifikationsprofil bis heute anhaften und dessen Entwicklung eher gehemmt haben:

1. Das Berufsbild der Erzieherin hat nie wirklich das Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der „Mütterlichkeit als Beruf“ abstreifen können. Während sich der Lehrerberuf daran gemessen vergleichsweise problemlos professionalisierte, entwickelte sich, trotz allmählicher Etablierung und Anhebung der Ausbildung, kein öffentliches Profil von der Erzieherin als einer pädagogischen Expertin. (Politiker – vor allem männlichen Geschlechts – haben insoweit auch wiederholt von einer „Überprofessionalisierung“ der Kinderbetreuung gesprochen).
2. Die Berufsgruppe hat es bis heute nicht geschafft, ihre Gleichsetzung mit dem Arbeitsfeld Kindergarten in der Öffentlichkeit zu überwinden. Obleich das Berufsbild mit seinen verschiedenen Wurzeln auch dezidiert für andere Arbeitsfelder qualifiziert (Jugendarbeit, Hort, Heim), werden Erzieherinnen und Erzieher vielfach immer noch als „Kindergärtnerinnen“ wahrgenommen und auch so bezeichnet (vgl. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999).
3. Die ErzieherIn war bis in die Nachkriegszeit die höchste nicht-schulbezogene pädagogische Ausbildung und ist dann in den 1960er- und 70er-Jahren überholt worden durch weitreichende Reformen der Aus-

bildungslandschaft, vor allem durch die Etablierung von – zunächst – höheren Fachschulen bzw. – kurz darauf – den Fachhochschulen sowie durch Einrichtung (sozial)-pädagogischer Studiengänge an den Universitäten, ohne dass diese Entwicklungen zur nach wie vor vorhandenen Ausbildung der Erzieherin jemals in Beziehung gesetzt worden wären (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995). Diese Abkopplung und die fehlende Rückbindung dieser Ausbildung in die universitäre Einheit von Forschung und Lehre ist bis heute eines der wesentlichen Hindernisse einer grundlegenden Reform und Entwicklung dieses Feldes und seiner Akteure (vgl. Rauschenbach 2005).

Die eigentliche öffentliche Dynamik zur Reform und Anhebung der Erzieherinnenausbildung, derer sich nun auch langsam die universitäre Erziehungswissenschaft bewusst wird, ist vor allem durch zwei – zumindest dem Namen nach – ‚italienische‘ Impulse ausgelöst worden. Mit „Bologna“ und „PISA“, also doppeltem ‚italienischem Schwung‘, kam eher von fachfremder Seite Bewegung in diese Thematik: So sind die derzeitigen Erörterungen letzten Endes Folge nicht-intendierter Nebenwirkungen ganz anderer Entwicklungen jenseits des Kindergartens und der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Diese zwei Triebfedern, die PISA-Nachwirkungen einerseits und der Bologna-Prozess andererseits, wurden zum Auslöser einer Debatte, die seitdem innerhalb und außerhalb der Fachwelt nicht mehr zum Stillstand gekommen ist.

Der erste entscheidende Impuls kam aus der *empirischen Bildungsforschung*. Aus den PISA-Ergebnissen entstand in ganz Deutschland u. a. eine Diskussion über die ungenutzten Bildungsmöglichkeiten der frühen Jahre. Plötzlich zum Gegenstand der Überlegungen für eine Bildungsreform geworden, konnte der Elementarbereich nicht verhindern, dass auf einmal alle Welt über diese erste Phase der Bildung redete (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Der Startschuss zu einer Reform der frühkindlichen Bildung war gegeben, die Personal- und Fachkraftfrage konnte da nicht ausbleiben. Ungewollt und unvorbereitet musste die einschlägige Wissenschaft, Politik und Fachpraxis auf die sprudelnden Ideen einer bildungspolitischen Reform euphorie reagieren, die im Kern mehr schulähnliches Lernen, mehr kognitiv ausgerichtete Bildung im Kindergarten und für das Kindergartenalter forderten (ohne sich wirklich mit den tatsächlichen Bildungsinhalten des Kindergartens auseinander gesetzt zu haben). Im Zuge der vielfältigen Veränderungsvorschläge blieb es deshalb auch nicht aus, die Angleichung der Ausbildung des Personals zwischen Elementar- und Primarbereich zu fordern (vgl. z. B. OECD 2004). Erstmals wurden dabei

auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene Stimmen laut, die sich für eine stärkere Ausrichtung der Erzieherinnenausbildung am Bildungsgedanken der Schule, eine Verbesserung ihrer Qualität, in der Regel durch eine Anhebung auf Hochschulniveau, im Kern mithin für eine stärkere „Akademisierung“ der Elementarerziehung aussprachen (zur europäischen Situation vgl. Oberhuemer/Ulich 1997).

Der zweite Impuls, der die heutige Debatte um die künftige Erzieherinnenausbildung kennzeichnet, hatte seinen Ausgangspunkt in der *Hochschulreform*, also ebenfalls zunächst außerhalb und jenseits der an Fachschulen angesiedelten Ausbildung für Erzieherinnen. Ausgelöst durch den „Bologna-Prozess“ zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen wurde durch die Propagierung der neuen Zauberformel „Bachelorstudiengang“ als neuem Studiengangs-Einstiegsmodell mittelbar auch die Erzieherinnenausbildung tangiert. Da hochschulpolitisch mit diesem Schritt die große Zeit der neu zu entwickelnden, akkreditierten BA-Studiengänge mit einer sehr viel schwächeren disziplinären Ausrichtung anbrach, zugleich aber keiner so richtig wusste, wie das alles einmal konkret aussehen würde, war es nur eine Frage der Zeit, bis die ersten Studienmodelle in Sachen Anhebung der Erzieherinnenausbildung auftauchten – und dies vorzugsweise an Fachhochschulen. Die Universitäten haben sich diesem Thema bislang nur bedingt geöffnet; ihr Interesse an der Erzieherinnen-Ausbildung ist – jenseits fachlicher Schwerpunkte von Professorinnen und Professoren –, um es pointiert zu formulieren, erst mit der Initiative zur Professionalisierung der Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen der Robert-Bosch-Stiftung² so richtig erwacht. Es bleibt in dieser Hinsicht nur zu hoffen, dass aus einem strategischen auch ein inhaltliches Interesse wird.

2. ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt

Um über die künftige Gestalt der heutigen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung angemessen entscheiden zu können, erscheint neben einer diffusen nach vorne gerichteten Hoffnung ein Blick auf die benachbarten Ausbildungen ebenso nötig wie auf die Platzierung der AbsolventInnen der verschiedenen Ausbildungsgänge auf dem Arbeitsmarkt. Beides geschieht gegenwärtig im Rahmen dieser Debatte viel zu wenig. Dabei lassen sich zwei Blickrichtungen unterscheiden:

- a) zum einen der Blick auf die Verteilungsdynamik der ausgebildeten ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt; hierbei stehen die Fragen der *Distribution und der Kontextualisierung* im Vordergrund (2.1);
- b) zum anderen der Blick auf die besondere Situation auf dem Teilarbeitsmarkt der Kindertageseinrichtungen; dabei geht es um Fragen der *Konzentration und der Profilbildung* des zentralen Arbeitsfeldes für ErzieherInnen (2.2).

2.1 Zunächst zum ersten Punkt, also der Frage, wie sich die ausgebildeten ErzieherInnen auf dem Arbeitsmarkt verteilen und einordnen lassen. Unter dem Strich sind die fachschulausgebildeten Erzieherinnen – mit großem Abstand – sowie die an Fachhochschulen ausgebildeten Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen auf dem Arbeitsmarkt des Sozial- und Bildungswesens jenseits der Schule die am weitesten verbreiteten (sozial)pädagogischen Ausbildungen. Diplom-PädagogInnen bilden in diesem Segment – bei deutlich geringeren Ausgangswerten – die größte universitär ausgebildete Berufsgruppe. Diese Situation lässt sich an drei zentralen Ergebnissen der Arbeitsmarktforschung auf der Basis der Mikrozensusdaten illustrieren (vgl. dazu Tab. 1).

	ErzieherInnen	Diplom-Sozialpäd./ Sozarb. (FH)	Diplom-Päd.
Mikrozensus 2002			
Erwerbstätige der jeweiligen Berufsgruppe insgesamt	400.000	140.000	/
Darunter:			
Erwerbstätige im Bildungs- und Sozialwesen	357.000	116.000	/
Erwerbstätige in Kitas	275.000	4.000	/
Kinder- und Jugendhilfe-Statistik 2002			
Erwerbstätige der jeweiligen Berufsgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe	282.000	50.000	11.500
Darunter:			
Erwerbstätige in Kitas	242.000	6.500	2.000

Tab. 1: Ausgewählte soziale und pädagogische Ausbildungen auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich (2002) (Quelle: Mikrozensus 2002 / KJH-Statistik 2002, eigene Berechnungen)

1. Nach den Daten des *Mikrozensus* kann man – bei aller Vorsicht – für das Jahr 2002 von insgesamt ca. 400.000 erwerbstätigen ErzieherInnen auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt sowie von 140.000 erwerbstätigen Diplom-SozialpädagogInnen mit jeweils einschlägiger Qualifikation ausgehen (wo also nicht nur ErzieherIn bzw. SozialpädagogIn/SozialarbeiterIn draufsteht, sondern auch drin ist).³ Eine zuverlässige Erfassung der Diplom-PädagogInnen ist durch den Mikrozensus-Datensatz nicht möglich.
2. Davon arbeiten, bleibt man beim 2002er-*Mikrozensus*, allein im Bildungs- und Sozialwesen ca. 357.000 ErzieherInnen sowie rund 116.000 SozialpädagogInnen (d. h. umgekehrt: jeweils etwa 35.000 bis 40.000 arbeiten in anderen Arbeitsfeldern oder Branchen).
3. Konzentriert man seinen Blick noch detailgenauer lediglich auf das Feld der Kindertageseinrichtungen (also den Bereich, der uns hier besonders interessiert), so verschiebt sich die Situation insoweit, als dort laut Mikrozensus ca. 275.000 ErzieherInnen rund 4.000 Diplom-SozialpädagogInnen gegenüberstehen.

Zieht man als eine zweite Datenquelle die Kinder- und Jugendhilfestatistik aus dem Jahre 2002 heran (also auf der Basis eines anderen Datensatzes, so dass die Daten nicht punktgenau vergleichbar sind), so lassen sich analog hierzu zwei Punkte festhalten:

1. Nach den Angaben der *Kinder- und Jugendhilfe-Statistik* arbeiteten Ende 2002 allein in der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe rund 282.000 ErzieherInnen sowie – mit deutlichem Abstand – 50.000 Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) und immerhin 11.500 Diplom-PädagogInnen.
2. Betrachtet man dieser Statistik zufolge ebenfalls nur den engeren Bereich der Kindertageseinrichtungen, so finden wir dort ca. 242.000 ErzieherInnen, 6.500 Diplom-SozialpädagogInnen sowie 2.000 Diplom-PädagogInnen.⁴

Allein diese wenigen Zahlen geben einige Aufschlüsse über die Stellung der ErzieherInnen bzw. über die Konturen des Arbeitsfeldes „Kindertageseinrichtungen“. Ingesamt, so ein *erster Befund*, konzentriert sich die Berufsgruppe der ErzieherInnen viel stärker auf ein *einziges Arbeitsmarktsegment* als die Diplom-SozialpädagogInnen (FH) oder die universitären Diplom-PädagogInnen. So beträgt beispielsweise der Anteil der ErzieherInnen im Bereich der Kindertageseinrichtungen an allen ErzieherInnen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe *rund 85 %*. Und anhand der Mikrozensus-Daten kann man davon ausgehen, dass von *allen aktuell erwerbstä-*

tigen ErzieherInnen ca. zwei Drittel im Feld der Kindertageseinrichtungen arbeiten (vgl. Abb. 1).⁵

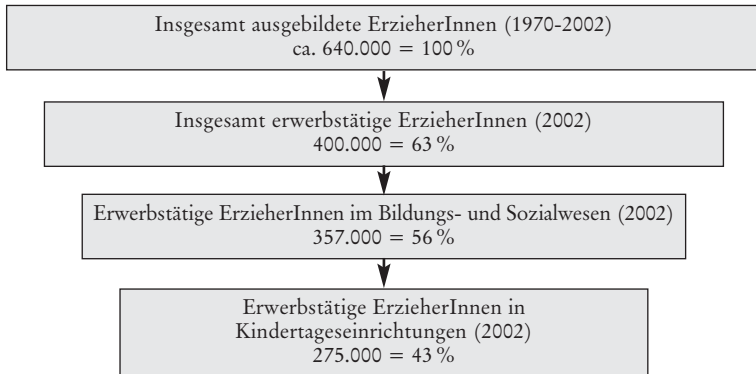


Abb. 1: Ausgebildete ErzieherInnen und ihre Erwerbsbeteiligung (Quellen: KMK-Statistik / Mikrozensus; eigene Berechnungen)

Das ist viel und wenig zugleich. Denn es heißt eben auch – und das ist bereits ein *zweiter Befund* –, dass etwa *ein Drittel* der erwerbstätigen ErzieherInnen *nicht* in einer Kindertageseinrichtung arbeitet. Und dabei ist noch nicht berücksichtigt, dass keineswegs alle in den letzten Jahrzehnten ausgebildeten ErzieherInnen aktuell einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Sofern man nämlich überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten ErzieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – dies ist mit einer Spanne von 32 Jahren eine eher vorsichtige Schätzung, da man von einem Berufsleben von wenigstens 35 Jahren ausgehen kann –, wären demzufolge von diesen in der gesamten Zeit Ausgebildeten nur noch 63 % überhaupt irgendwo aktuell erwerbstätig bzw. „nur“ noch etwas mehr als 40 %, also 4 von 10 ErzieherInnen derzeit in einer Kindertageseinrichtung tätig. Dies ist eine wichtige Kennzahl mit Blick auf den Bedarf, da nicht die Zahl der tatsächlich Ausgebildeten, sondern der durchschnittlich auf dem Arbeitsmarkt platzierten ErzieherInnen – und hier vorzugsweise im Bereich der Kindertageseinrichtungen – der Bezugspunkt für eine realistische Planung sein sollte.

Und schließlich verteilen sich, das ist ein *dritter Befund*, AbsolventInnen der Fachhochschulen und der Universitäten wesentlich breiter auf verschiedene Arbeitsfelder. Unter den erwerbstätigen SozialarbeiterIn-

nen/SozialpädagogInnen (FH) liegt der Anteil derer, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten – je nach Datenquelle – gerade mal in der Spanne von 3 bis 5 %; von den erwerbstätigen Diplom-PädagogInnen sind – den Daten des Diplom-Pädagogen-Survey zufolge – knapp unter 3 % in diesem Feld beschäftigt (vgl. Krüger u. a. 2003).

Unter dem Strich heißt das: Bei weitem nicht alle erwerbstätigen und schon gar nicht alle ausgebildeten ErzieherInnen arbeiten offenkundig längerfristig im Bereich der Kindertageseinrichtungen. Deshalb muss eine zukunftsorientierte Ausbildungsreform sich zu dem Umstand verhalten, ob sie unter der Hand eine Zuspitzung und Spezialisierung dieser Ausbildung auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen vornimmt und damit die künftige Fachkraft ungewollt – mit allen Vor- und Nachteilen (Exklusivität und Monopol vs. Spezialisierung und Engführung) – wieder zur *KindergärtnerIn* macht oder ob diese sich – und das wäre hierzu die einzig ernsthafte Alternative – im Falle ihrer Anhebung zu einer dezidierten *Konkurrenzausbildung* zu den vorhandenen einschlägigen Hochschulausbildungen entwickelt.

2.2 Damit zu einer *zweiten* Blickrichtung: Wechselt man den Standort und richtet den Blick ausschließlich auf das Feld der Kindertageseinrichtungen, so zeigt sich nicht nur, dass 64 % bzw. fast zwei Drittel des dort beschäftigten Personals ausgebildete ErzieherInnen sind – und damit dieses Feld deutlich dominieren. Vielmehr wird mit der beschriebenen, starken Verbreitung von ErzieherInnen – zuzüglich der großen Zahl an KinderpflegerInnen – zugleich der im OECD-Bericht über „die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland“ (OECD 2004) kritisierte Befund einer auffällig geringen Akademisierung angesprochen. In Deutschland zeichnet sich das Feld der Kindertageseinrichtung vor allem dadurch aus, dass es sich um eine ErzieherInnendomäne sowie um eine Art „akademikerfreie Zone“ handelt. Folgt man den Angaben der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, so waren 2002 nur etwa 3,3 % des gesamten pädagogischen Fachpersonals bundesweit an einer Fachhochschule oder Universität ausgebildet. Und selbst bei den freigestellten Leitungskräften der Kindertageseinrichtungen liegt der Akademisierungsgrad erstaunlicherweise nur bei knapp 16 % (vgl. Tab. 2).

	Freigestelltes Leitungspersonal		Pädagogisch tätiges Personal in der Gruppe		Summe Leitungspersonal und Personal in der Gruppe	
	Insgesamt	Akad.-anteil	Insgesamt	Akad.-anteil	Insgesamt	Akad.-anteil
BRD insges.	19.658	15,8	326.840	2,6	346.498	3,3
Westl. BL ¹	12.223	18,5	242.563	2,9	254.786	3,8
Östl. BL ¹	3.131	4,9	59.014	1,2	62.145	1,4

1 Ohne Berlin

Tab. 2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikation (31.12.2002) (Quelle: Kinder- und Jugendhilfestatistik)

Interessanterweise ist dabei der Anteil der AkademikerInnen im Bundesländervergleich auffällig unterschiedlich – mit bis zu 50 %-Anteilen in den westlichen Stadtstaaten und immerhin bis zu einem Viertel in Bayern, Niedersachsen, Hessen und Schleswig-Holstein, während die im OECD-Bericht so gerühmten neuen Bundesländer in dieser Hinsicht am Ende des „Qualifikationsrankings“ stehen. Dort überschreitet der AkademikerInnenanteil in keinem Land bislang die 2-Prozentgrenze; und auch unter den freigestellten Leitungskräften liegt der AkademikerInnenanteil in diesen Ländern nur zwischen 5 % und 10 %. Dies hat mit dem immer noch nachwirkenden, dramatischen Stellenabbau in den 1990er-Jahren zu tun, so dass die in Fülle vorhandenen Angehörigen der damaligen Erzieherinnen-Generation diesen zusammengebrochenen Teilarbeitsmarkt bis heute prägen und dominieren, und sich immer noch kein nennenswerter Einstellungskorridor für neu ausgebildetes, zumal akademisch qualifiziertes Personal aufgetan hat.

Schon dieser zweite grobe Blick macht wiederum deutlich, dass – *erstens* – die Kindertageseinrichtungen einen ausgesprochen geringen AkademikerInnenanteil aufweisen, dass dies – *zweitens* – jedoch eine Besonderheit dieses Arbeitsfeldes ist, da die anderen Felder der Kinder- und Jugendhilfe (ganz zu schweigen von anderen pädagogischen Arbeitsfeldern) z. T. deutlich höhere Anteile aufweisen. So lag die *Akademisierungsquote* im Jahr 2002 in der Jugendarbeit bei 43 %, in den Hilfen zur Erziehung bei 42 %, in den Jugendämtern/-behörden bei 52 % und in den Beratungsstellen sogar bei fast 86 % (vgl. Rauschenbach/Schilling 2005). *Drittens* wird, wie gezeigt, deutlich, dass bei den freigestellten Leitungskräften bereits heute ein Anteil von im Bundesschnitt fast 16 % ein Hochschulstudium absolviert hat, dass dieser Anteil jedoch – *viertens* – mit

Blick auf die einzelnen Bundesländer ausgesprochen unterschiedlich ausfällt.

Allein diese wenigen Zahlen und Kennwerte mit Blick auf den Arbeitsmarkt liefern wichtige Anhaltspunkte zur Frage der künftigen Gestalt einer Fachkraftausbildung diesseits und jenseits der Akademisierungsschwelle, die bislang in der Diskussion jedoch kaum eine Rolle spielen.

3. Die Situation der (sozial)pädagogischen Ausbildungen

Vor allem die universitäre Erziehungswissenschaft hat in punkto Ausbildung lange Zeit nur die Lehrerbildung und später die Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge im Magister und Diplom im Blick gehabt. Immer wieder hin- und herpendelnd, inwieweit sie sich nicht doch primär auf die Lehrerbildung konzentrieren sollte, hat sich doch zumindest der Diplomstudiengang zu einem der größten deutschen sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge – insbesondere für Frauen – entwickelt (vgl. Tippelt / Rauschenbach / Weißhaupt 2004). Allerdings erscheint daneben das System der sozialpädagogischen Ausbildungen unterhalb der Universität in wissenschaftlichen Kreisen als nur begrenzt bekannt, obgleich insbesondere das Qualifikationsprofil „Erzieherin“ – semantisch – geradezu ins Zentrum der Erziehungswissenschaft zielt.

Wir haben in Deutschland im Feld der pädagogisch-sozialen Berufe ein etabliertes Ausbildungssystem, dessen Wurzeln mehr als 150 Jahre zurückreichen. Von den KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen an den Berufsfachschulen über die ErzieherInnen an den Fachschulen / Fachakademien und dem an immer mehr Standorten vereinheitlichten Diplomstudiengang Soziale Arbeit an den Fachhochschulen (früher noch getrennt in Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit) bis hin zu den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen an den Universitäten hat sich ein ebenso zahlenmäßig beachtliches Ausbildungsvolumen wie eine konzeptionell differenzierte Ausbildungslandschaft entwickelt, die sich aus der Innensicht stärker voneinander abgrenzt als es von außen manchmal nachvollziehbar erscheint. Dahinter verbergen sich nach wie vor ungelöste Probleme eines nicht geklärten Verhältnisses zwischen einer sachlich angemessenen Binnendifferenzierung einerseits und einer unvermeidlichen gegenstandsbezogenen Überlappung dieser Ausbildungen andererseits, also zwischen einer, wenn man so will, sachlich entspannten

Ergänzung und einer keineswegs unproblematischen wechselseitigen Substitution verschiedener Qualifikationsprofile.

Zugespitzt muss man mit Blick auf die gegenwärtige Lage formulieren: Derzeit beanspruchen immerhin *drei pädagogisch-soziale Ausbildungen* – auf unterschiedlichem Niveau, an unterschiedlichen Ausbildungsorten, mit einer unterschiedlichen Ausbildungsphilosophie, einer differierenden berufspraktischen Ausrichtung sowie einem disparaten Wissenschaftsbezug – *gleichermaßen* für eine selbstständige Tätigkeit in den (sozial)pädagogischen Arbeitsfeldern zu qualifizieren. Und alle drei Ausbildungen können sowohl auf der Ebene des Ausbildungs- als auch des Beschäftigungssystems als relativ etabliert bezeichnet werden. In den über 360 Fachschulen für Sozialpädagogik beginnen gegenwärtig pro Jahr schätzungsweise 12.000 bis 15.000 junge Menschen – fast durchgängig Frauen – eine Ausbildung zur ErzieherIn. An den über 60 Fachhochschulstandorten tun dies etwa 10.000 bis 12.000 StudienanfängerInnen im Diplomstudiengang „Soziale Arbeit“. Und an den Universitäten schreiben sich derzeit pro Jahr rund 6.000 AnfängerInnen in den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft neu ein, etwa 40 bis 45 % der daraus hervorgehenden AbsolventInnen münden später in ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld. Ähnliches gilt für die etwa 3.000 Magister-AnfängerInnen mit Hauptfach Erziehungswissenschaft, von denen dann später ebenfalls rund 25 bis 30 % der AbsolventInnen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit landen (vgl. Fuchs 2004). In drei verschiedenen Ausbildungsvarianten, an drei Orten und auf drei unterschiedlichen Ausbildungsniveaus beginnen mit hin jährlich etwa 30.000 junge Menschen eine Ausbildung, deren Ziele und Inhalte untereinander weitaus ähnlicher sind als dies viele wahrhaben wollen (vgl. Rauschenbach 2005).

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Ausgangslage wird nun eine Debatte um die Neuformatierung der ErzieherInnenausbildung eröffnet. Als Reaktionen und Entwicklungen zeichnen sich als mögliche Szenarien zukünftiger Erzieherinnen-Ausbildung derzeit folgende Positionen und Modelle ab bzw. sind vom Grundsatz her denkbar:

1. Inhaltliche Optimierung der gegenwärtigen Ausbildung auf Fachschulniveau ohne Anhebung (*reformiertes Status Quo-Modell*)
2. Statusaufwertung der Fachschulausbildung durch Kooperation mit einer Fachhochschule (*up-grading-Modell*)
3. Anhebung und Umwandlung der gegenwärtigen Fachschulen zu (Fach)Hochschulen eigener Art (*Fabrstuhl-Modell*)

4. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Fachhochschulen (*FH-Transformationsmodell*)
5. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Universitäten in Anlehnung an das Lehramtsstudium für die Primarstufe (*Uni-Transformationsmodell L*)
6. Einrichtung neuer profilanaloger BA-Studiengänge an Universitäten in Anlehnung an existierende Diplomstudiengänge (*Uni-Transformationsmodell D*)
7. Ausbau und Ausdifferenzierung bestehender FH-Studiengänge (*FH-Substitutionsmodell*)
8. Ausbau und Ausdifferenzierung bestehender universitärer Studiengänge (*Uni-Substitutionsmodell*).

Diese skizzierten Modelle würden langfristig die Landschaft der pädagogisch-sozialen Ausbildungen insgesamt – und damit nicht nur die ErzieherInnenausbildung – inhaltlich und quantitativ grundlegend verändern. Fünf kurze Anmerkungen dazu:

- a) Die hier angedeutete Ausbildungsreformdebatte und diese Modelle sind m. E. in ihrem Ursprung und ihren Bezügen relativ losgelöst von den Erfordernissen des Berufsfeldes, den Regeln des Arbeitsmarktes sowie den Interessen der Träger. Vielmehr bewegte sich diese Debatte bislang in einem Umfeld, in dem sie vor allem als eine Debatte innerhalb des *Ausbildungssystems über das Ausbildungssystem* geführt wurde und hierbei vor allem „von außen“, aus der Bildungs-, Schul- und Hochschulpolitik, an die sozialpädagogische Ausbildungslandschaft herangetragen worden ist. Dennoch stellt zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Gespräch mit der Abnehmerseite ein wichtiges Korrektiv dar, das möglicherweise vor allzu selbstreferentiellen Argumentationslinien und einem uninformierten Tunnelblick schützen kann.
- b) In Deutschland gibt es eine etablierte Ausbildungslandschaft von Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, die bis auf wenige Ausnahmen im pädagogisch-sozialen Bereich bislang nicht sonderlich stark miteinander im Austausch standen und sich deshalb auf ihr je eigenes Kerngeschäft, also der Ausbildung von ErzieherInnen, SozialpädagogInnen-/SozialarbeiterInnen und Diplom-PädagogInnen konzentriert haben. Diese friedliche Koexistenz würde in den meisten angedeuteten Szenarien wohl bald vorbei sein. Denn: Was würde eigentlich aus den Fachschulen, wenn (wie in den Modellen 4 bis 7) die Ausbildung der ErzieherIn komplett an die Hochschulen verlagert würde? Würden diese einfach nach und nach aufgelöst (Modell 7) oder

aber selber – wie in Modell 3 – in das Hochschulgefüge überführt? Und was würde in diesem Fall der massenhaften Aufwertung der Fachschulen zu *Hochschulen eigener Art* (Modell 3) eigentlich aus den bereits bestehenden (sozial-)pädagogischen Ausbildungen an den Hochschulen? Überschneidet sich die neue Ausbildung nicht zu erheblichen Teilen mit dem, was in einem Sozialpädagogik-Studium an den Fachhochschulen schon immer hätte vorkommen müssen oder was auch die universitären Hauptfachstudiengänge in den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit anstreben? Wäre es infolgedessen nicht ungleich konsequenter, die vorhandenen Hochschulausbildungen um einen dezidiert frühpädagogischen Schwerpunkt zu ergänzen, um weitere Parallelstrukturen zu vermeiden (Modelle 7 und 8)?

- c) Mit den Qualifizierungsangeboten an den Fachschulen, den Fachhochschulen und auch den Universitäten existieren derzeit drei große Ausbildungsgänge auf verschiedenen Niveaus, die die Qualifizierung einer (sozial)pädagogischen Fachkraft zum Ziel haben. Wie lassen sich Unterschiede und Trennlinien ziehen, wenn wir bspw. die ErzieherIn und SozialarbeiterIn/SozialpädagoIn als zwei getrennte Ausbildungen auf ein- und demselben Niveau konzipieren (Modell 3 und 4)? Wird dann – in der Konsequenz – die ErzieherIn auf FH-Niveau nicht automatisch wieder zu einer neuen Kindergärtnerin, zu einer Fachfrau mit eingeschränktem Aufgabenfeld und einem eingeschränkten Zielgruppenalter? Sofern jedoch die gesamte breite Qualifikation einer sozialpädagogischen Fachkraft die Zielsetzung bleibt: Worin besteht dann noch der wesentliche konzeptionelle Unterschied zu den gegenwärtigen FH- und Universitäts-Abschlüssen in Sozialpädagogik? Werden diese als Restgröße wieder zu einer modernen Form der HeimerzieherIn oder der JugendleiterIn? Oder werden die Diplom- und Magister-PädagogInnen stärker auf Felder *jenseits* der Kinder- und Jugendhilfe verwiesen?
- d) Derzeit gibt es, wie erwähnt, pro Jahr bereits etwa 10.000 bis 12.000 FH-AnfängerInnen im Bereich der Sozialen Arbeit, 6.000 AnfängerInnen im Diplomstudiengang sowie 3.300 im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft neben den etwa 12.000 AnfängerInnen in der ErzieherInnenausbildung; und von den letzteren besitzt immerhin ein Anteil von schätzungsweise 20 %, also etwa weitere 2.500 junge Menschen, eine Hochschulzugangsberechtigung. Mit Blick auf das generelle Potenzial der ausbildungswilligen jungen Menschen bleibt infolge-

dessen zu fragen, ob sich dieser Kreis der jährlichen Neuzugänge mit einer Hochschulzugangsberechtigung für dieses Fachgebiet und Arbeitsmarktsegment noch weiter steigern lässt oder ob dann nicht zwangsläufig Verdrängungseffekte zwischen den einzelnen Abschlüssen zu erwarten sind, ganz abgesehen davon, dass völlig unklar ist, wie sich der entsprechende Arbeitsmarkt verhält?

- e) Und schließlich: Darüber nachzudenken wäre auch, wie sich ein solches verändertes akademisches Studienangebot zu den Lehramtsstudiengängen für Grund- und Hauptschulen verhält, für die sich bislang jährlich ebenfalls etwa 12.000 junge Menschen entscheiden. Sind nicht auch diesbezüglich gewisse Konkurrenzen bzw. gegenseitige Verdrängungen zu befürchten? Unter dem Strich heißt das doch, dass wir im Falle einer Anhebung der ErzieherInnenausbildung und einer gleichzeitigen Auflösung der Fachschulen einen *Mehrbedarf von rund 8.000 bis 10.000 jungen Frauen und Männern mit Hochschulzugangsberechtigung* hätten, die zusätzlich für diese Fachgebiete gewonnen werden müssten, sofern man sich nicht gegenseitig Konkurrenz machen will.

Alle genannten Modelle versuchen die Zukunftsszenarien aus dem Blickwinkel bestehender Ausbildungen und ihrer Strukturen zu extrapolieren. Dies muss nicht der einzige Weg in die Zukunft sein. Zumindest liegt noch ein ganz anderes, noch weitergehendes Modell im Bereich des Möglichen: die strukturgleiche, mehr oder minder gleichwertige Einführung von BA-Studiengängen anstelle aller bisherigen Ausbildungen an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten als fachliche Erstausbildung. Dies wäre zumindest ein erster Schritt in ein integriertes, aufeinander abgestimmtes Gesamtkonzept pädagogisch-sozialer, bildungsorientierter Studiengänge (vgl. auch Behr/Rauschenbach 2004). Von den Aufgaben und Anforderungen der beruflichen Praxis her wäre dies vermutlich nicht der schlechteste, vielleicht sogar der konsequenteste Weg in ein neues Zeitalter zur Qualifizierung von hoch qualifizierten Fachkräften für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

4. Ausblick

Modellversuche und Einzelstandorte, gerade wenn sie eher als Weiterbildung angelegt sind, dürften die derzeitige Ausbildungslandschaft noch nicht nachhaltig erschüttern und verändern. Es ist allerdings nicht unwahrscheinlich, dass die strukturellen Auswirkungen, die eine systemati-

sche und flächendeckende Anhebung einer grundständigen Ausbildung von ErzieherInnen auf Hochschulniveau für das gesamte Ausbildungssystem bis in die Universitäten hinein haben dürfte, ganz erheblich sind und zu einer völlig neuen Gewichtung der Ausbildungsinstitutionen und der zu Qualifizierenden führen, die bislang noch gar nicht im Horizont der Debatte abzusehen ist.

Deutlich wird, dass in vielen Punkten erst einmal nur Anmerkungen und Fragen zu formulieren sind, ohne dass die Antworten schon parat liegen. Bislang überhaupt noch nicht thematisiert sind in diesem Zusammenhang unterdessen die zentralen Fragen nach den *Inhalten* sowie nach der *Finanzierung* einer stärker akademisierten Ausbildung (vgl. hierzu Pasternack / Schildberg 2005). Dies muss einer weiteren Diskussion überlassen bleiben. Allerdings scheint es mehr als angebracht, dass sich die universitäre Erziehungswissenschaft, sei es die DGfE und/oder der erziehungswissenschaftliche Fakultätentag, auch über den Tag hinaus mit diesem Thema und damit der ältesten und größten pädagogischen Ausbildung beschäftigt. Zumindest wäre diese Erweiterung eine weitere nicht intendierte, aber dennoch wichtige Nebenwirkung der in Gang gesetzten Debatte.

Anmerkungen

- 1 Leicht überarbeitete und ergänzte Fassung eines Kurzvortrags, den ich auf der Tagung „Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ der DGfE am 28.4.2005 in Berlin gehalten habe. Er beruht in Teilen auf dem Eröffnungsvortrag zur DJI-Fachtagung „Reform oder Ende der ErzieherInnenausbildung? Akademisierung – Professionalisierung – Aufgabenorientierung“ im Dezember 2004 in München.
- 2 Vgl www.bosch-stiftung.de/foerderung/jugend/fr_02050000.html?foerderung/jugend/02050501.html.
- 3 Hierzu wurde der Scientific-Use-File des Mikrozensus 2002 ausgewertet und dabei aus den angesprochenen Berufsgruppen die Gruppe der Personen ausgewählt, die zumindest über einen der Ausbildungs-/Studienabschlüsse in der entsprechenden Qualifikationshöhe verfügt. Daher ergeben sich Abweichungen zu den veröffentlichten Daten der jeweiligen Berufskennziffern, die alle in den Berufsgruppen erfassten Personen – unabhängig von ihrer Qualifikation – ausweisen.
- 4 Die an Berufsfachschulen ausgebildeten KinderpflegerInnen werden an dieser Stelle außer Acht gelassen, obwohl sie mit über 48.000 Beschäftigten die zweitgrößte Berufsgruppe in den Kindertageseinrichtungen darstellen.

- 5 Für die beiden anderen Berufsgruppen zeigt sich eine so starke Konzentration auf ein einziges Arbeitsfeld nicht einmal im Ansatz (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999).

Literatur

- BEHER, K./RAUSCHENBACH, TH. (2004): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung. München (www.dji.de).
- BEHER, K./HOFFMANN, H./RAUSCHENBACH, TH. (1999): Das Berufsbild von ErzieherInnen. Von der fächerorientierten zur tätigkeitsorientierten Ausbildung. Berlin.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- FUCHS, K.: Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden, S. 75-105.
- GEW (2005): Erzieherinnenausbildung an die Hochschule. Der Anfang ist gemacht. Darmstadt.
- KRÜGER, H.-H. U. A. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München.
- OBERHUEMER, P./ULICH, M. (1997): Kinderbetreuung in Europa, Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal ; eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim/Basel.
- OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Paris.
- PASTERNAK, P./SCHILDBERG, A. (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung. MS, Halle.
- RAUSCHENBACH, TH. (2005): Ausbildung/Ausbildungen. Erscheint in: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, 5. Auflage. Weinheim/München.
- RAUSCHENBACH, TH./BEHER, K./KNAUER, D. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München.
- RAUSCHENBACH, TH./SCHILLING, M. (HRSG.) (2005): Kinder- und Jugendhilfe-report 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Weinheim/München (im Erscheinen).

TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, TH./WEIßHAUPT, H. (HRSG.) (2004): Datenreport
Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden.