

Karin Beher, Thomas Rauschenbach

# Soziale Ausbildungen im Wandel.

## Ein Positionspapier zur Neugestaltung

**Vorbemerkung:** *Bei den nachfolgenden Ausführungen handelt es sich um ein „zeitloses“ Papier, das nicht im Horizont der gegenwärtigen finanziellen Restriktionen verfasst worden ist oder von den Fragen kurzfristiger Machbarkeit geprägt ist. Der Text plädiert für eine Neuausrichtung des Ausbildungssystems vor dem Hintergrund der Anforderungen und Entwicklungen des heutigen Arbeitsmarktes.*

Soziale Ausbildungen in Deutschland können in ihrem Kern auf eine 150-jährige Tradition zurückblicken. Auch wenn sich in dieser Zeit die Ausbildungslandschaft erheblich verändert hat, haben die einzelnen Ausbildungen dennoch ein erstaunliches Beharrungsvermögen sowie eine ausgesprochen starke Tendenz entwickelt, sich vor allem mit sich selbst zu befassen und sich zugleich gegen andere, benachbarte Ausbildungen abzuschotten. Dementsprechend zerfällt die Ausbildungsdebatte in heterogene Diskussionskreise, in denen sich VertreterInnen der verschiedenen Ausbildungsniveaus mit internen Qualifizierungsfragen befassen – auch vergleichsweise unbeeinflusst von den fachpraktischen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Berufspraxis –, wobei innerhalb der einzelnen Qualifikationsprofile länderabhängige, trägerbezogene und berufsständische Interessen und Standpunkte noch zusätzlich zur Vielschichtigkeit der Diskurse beitragen.

Diese Ausgangslage birgt in doppelter Hinsicht Gefahren in sich: zum einen im Lichte des Arbeitsmarktes, da die Selbstbezüglichkeit der Ausbildungsdebatten dazu führen kann, dass arbeitsmarktbedingte Veränderungen im Rahmen der Ausbildungen nicht beachtet bzw. nur unzureichend aufgegriffen werden; zum anderen im Horizont des Gesamtkoordinatensystems der sozialen Ausbildungslandschaft, da der Tunnelblick in den Ausbildungsdebatten das Risiko in sich birgt, dass die benachbarten Qualifikationsangebote zu wenig ins Blickfeld gerückt sowie die inhaltlichen und strukturellen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen sozialen Ausbildungen ausgeblendet werden.

Die zu verzeichnende Selbstbezüglichkeit in Qualifizierungsfragen ist jedoch nicht allein ein immanentes Resultat der Ausbildungen selbst, sondern zugleich Ausdruck eines bereits länger andauernden, generellen und wechselseitigen Prozesses der Entkopplung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, der auch in anderen Qualifizierungssegmenten zu beobachten ist. Aus dieser Perspektive markieren die Suchbewegungen in Richtung zeitgemäßer, sozialer Berufsausbildungen auch einen Versuch, das Entsprechungsverhältnis zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt, zwischen den sich wandelnden

Anforderungen der Berufspraxis und den durch Ausbildung vermittelbaren Kompetenzen neu auszuleuchten und gegebenenfalls miteinander zu verschränken. Die verschiedenen Anläufe, die die Kultusminister- (KMK) und die Jugendministerkonferenz (JMK) etwa hinsichtlich der Qualifizierung der Erzieherinnenausbildung und des Erzieherinnenberufs hierzu unternommen haben, bildeten bei diesem Vorhaben erste und wichtige Schritte.

Im Horizont dieser allgemeinen Überlegungen sollen in den folgenden Ausführungen die jugendhilferelevanten, sozialpädagogischen Qualifikationsprofile im Vordergrund stehen. Hierzu wird zunächst (1) die sozialpädagogische Ausbildungslandschaft und Bildungspyramide in ihren Grundzügen und wesentlichen Merkmalen skizziert, um die Ausgangssituation hinsichtlich einer möglichen Neuordnung zu beschreiben. Im Anschluss hieran erfolgt (2) die Darstellung ausgewählter Merkmale aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und der Berufspraxis, die bei einer Neustrukturierung zu berücksichtigen sind. Den Abschluss bildet (3) die Skizzierung der aktuellen Ausbildungsreformmodelle sowie der damit korrespondierenden wesentlichen Markierungspunkte für die Neugestaltung der Ausbildungslandschaft für sozialpädagogische Fachkräfte.

## 1. Die sozialpädagogische Ausbildungslandschaft

Die Qualifizierung für einen sozialen bzw. sozialpädagogischen Beruf ist seit den späten 60er- und beginnenden 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts auf allen Ebenen des bundesdeutschen Ausbildungssystems möglich: von der Berufsfachschule bis zur Universität. In dieser Phase der Bildungsreform wurden die Weichen für die Herausbildung der heutigen Qualifizierungslandschaft gestellt. Im Horizont der sozialpädagogischen Ausbildungspyramide, innerhalb derer die Lage der einzelnen Ausbildungen durch den inhaltlichen Auftrag der Ausbildungsstätten und die formalen Zugangsvoraussetzungen zum jeweiligen Bildungsgang bestimmt wird, lässt sich das hierarchische Ausbildungsgefüge seitdem in seinen Grundstrukturen wie folgt kennzeichnen (wobei landesspezifische Besonderheiten außer Acht gelassen werden):

- (a) Den unteren Bereich dieser Pyramide bilden die *Berufsfachschulen*, an denen die Ausbildungen zur KinderpflegerIn und – schwerpunktmäßig als Produkt der 90er-Jahre – zur SozialassistentIn (bei konkurrierenden Berufsbezeichnungen und Ausbildungskonzepten) angeboten werden. Als Zugangsmöglichkeit für HauptschulabsolventInnen zum Berufsfeld vermitteln sie eine berufliche Grundbildung und bereiten in ihrer berufsqualifizierenden Form auf assistierende und angeleitete Tätigkeiten vor allem im (sozial-)pflegerischen und betreuerischen Aufgabenspektrum vor. Bei allen Unterschieden in den länderspezifischen Ausbildungskonzeptionen (gerade auch mit Blick auf die SozialassistentInnenausbildung) gilt, dass KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen sozialpädagogische oder sonderpädagogische Fachkräfte unter-

stützen und nur in sehr begrenztem Maße selbstständig arbeiten sollen, wobei überwiegend die Arbeit mit kleineren Kindern im Vordergrund der Ausbildungskonzeptionen steht.

- (b) Die zweite Stufe des Systems wird von den *Fachschulen* getragen, die für die Ausbildung zur ErzieherIn verantwortlich sind. Die konzeptionellen Grundstrukturen dieses Bildungsgangs sind bis heute im Kern auf die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1967 zurückzuführen, in der durch die Zusammenlegung der ehemals getrennten Ausbildungen zur Kindergärtnerin und Hortnerin auf der einen sowie zur Heimerzieherin auf der anderen Seite die Voraussetzungen für eine breit angelegte und für alle sozialpädagogischen Arbeitsfelder qualifizierende Ausbildung geschaffen worden sind. Im Horizont der Fachschulvereinbarung aus dem Jahr 2002 vermitteln Fachschulen als postsekundäre Orte der beruflichen Weiterbildung eine Fachkraftqualifikation auf mittlerer Funktionsebene, die die selbstständige und verantwortungsvolle Berufstätigkeit fördern und auf Führungsaufgaben vorbereiten soll. Mit Blick auf die Erzieherinnenausbildung besteht das Ausbildungsziel darin, zur Übernahme von „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben“ zu befähigen und „in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“.
- (c) Mit der Umwandlung der Höheren Fachschulen im Jahre 1971 in *Fachhochschulen* und der hiermit einhergehenden Integration der Sozialarbeiter-/SozialpädagogInnen-ausbildung in das tertiäre Bildungssystem erfolgt auch auf dieser Ebene eine Qualifizierung für den sozialen und sozialpädagogischen Bereich. Charakteristisch für die Fachhochschulen ist von Anfang an der Anspruch einer besonderen Ausrichtung der wissenschaftlich fundierten Ausbildung an den Anforderungen der Berufspraxis. Die berufspraktische Ausrichtung und inhaltliche Konzeption des Studiums erfolgt im Wesentlichen mit Blick auf das Selbstverständnis und den Auftrag der Sozialen Arbeit. Abschlüsse auf vergleichbarem Ausbildungsniveau sind darüber hinaus an den – immer weniger werdenden – Gesamthochschulen sowie den – in Baden-Württemberg beheimateten – Berufsakademien erwerbbar.
- (d) Fast zeitgleich mit der Gründung der Fachhochschulen erfolgte an den *Universitäten* und den damaligen Pädagogischen Hochschulen die Einführung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft mit einer eigenen Studienrichtung Sozialpädagogik, der akademisch qualifizierte Fach- und Führungskräfte für einen außeruniversitären und außerschulischen Arbeitsmarkt vorbereiten sollte; in der Folge sind auch an einigen Magisterstandorten innerhalb der Erziehungswissenschaft Schwerpunktstudien in Sozialpädagogik möglich geworden.<sup>1</sup> Darüber hinaus wurde ab dem Jahr 1973 – dies

---

1 Die Pädagogischen Hochschulen und damit auch die entsprechenden Studiengänge sind zwischenzeitlich in fast allen Bundesländern in Universitäten integriert oder überführt worden.

wird zumeist vergessen – an einigen wenigen Universitäten ein Lehramtsstudiengang in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik (BFS) angeboten, der die Studierenden vor allem für die Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen befähigen soll; diese Ausbildung wurde von der Kultusministerkonferenz als 13. Fachrichtung festgeschrieben. Mit den universitären Ausbildungen wurde in der Bundesrepublik auch erstmalig sichergestellt, dass auf allen Ausbildungsebenen – von den berufsbildenden Schulen bis zu den Hochschulen – die Ausbildung der Ausbilder fachlich einschlägig, mit einem sozialpädagogischen Schwerpunkt, möglich wurde.

Mit Blick auf das Ausbildungssystem lässt sich bilanzierend festhalten, dass heute drei Ausbildungen auf unterschiedlichem Niveau, mit einer differierenden berufspraktischen Ausrichtung sowie einem disparaten Wissenschaftsbezug beanspruchen, gleichermaßen für ein sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld zu qualifizieren, im unteren Ausbildungsspektrum ergänzt durch zwei Assistenzbildungen.

Dieses Ausbildungssystem war und ist nicht unumstritten – wie insbesondere das Beispiel der Erzieherinnenausbildung verdeutlicht. Die Auseinandersetzung um die Höhenlage und den Status dieses Qualifikationsprofils innerhalb der Ausbildungspyramide sowie die Frage der konzeptionellen und didaktisch-curricularen Gestaltung des Bildungsgangs beschäftigen die Fachöffentlichkeit nunmehr seit mehr als zwei Jahrzehnten. Die Uneindeutigkeiten mit Blick auf die Positionierung dieses Ausbildungs- und Berufsprofils auf dem Arbeitsmarkt sind auch darauf zurückzuführen, dass die Grundstrukturen der Erzieherinnenausbildung zu einem Zeitpunkt geschaffen wurden, als die sozialpädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten noch gar nicht existierten und infolgedessen im Ausbildungskonzept als konkurrierende Qualifizierungswege auch gar nicht berücksichtigt werden konnten – weder inhaltlich, noch strukturell, was nicht zuletzt als „Erblast“ bis heute mittransportiert wird, etwa hinsichtlich der Frage der vertikalen Durchlässigkeit. Für die Kinder- und Jugendhilfe bildet die Gestaltung und die Verortung dieser Fachkraftausbildung, schon allein aufgrund ihres quantitativen Stellenwerts im sozialen Sektor, die Messlatte für den erzielten, zu vermittelnden und wünschenswerten Grad an sozialpädagogischer Fachlichkeit.

Jenseits der Erzieherinnenausbildung (inzwischen in Ansätzen auch bei dieser selbst) wird das tradierte Ausbildungssystem gegenwärtig – initiiert durch Entwicklungen im internationalen und europäischen Kontext und befördert durch fachunspezifische nationalstaatliche Reformabsichten der gesamten Hochschulausbildungen – neu durcheinander gewirbelt durch die Einführung von gestuften Studiengängen, den so genannten Bachelor- und Masterstudiengängen, die sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten eingerichtet werden sollen. Die neuen Studiengänge gehen einher mit einer Modularisierung der Studieninhalte sowie einem System von Leistungspunkten.

Mittlerweile haben einige Hochschulen ihr Studienangebot zumindest in Teilen auf das neue Graduiersystem umgestellt; weitere werden folgen, da die Wissenschaftsministerien einiger Länder immer stärker – zum Teil per Gesetzgebung – auf gestufte Studiengänge drängen. Mittelfristig könnte dieses Reformprojekt zu einer grundlegenden Umformung der Hochschullandschaft führen – insbesondere im Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten –, könnte neue Arrangements im Qualifizierungssystem nach sich ziehen und zu einem neuen „Variantenreichtum“ im sozialpädagogischen Hochschulwesen beitragen.

In Anbetracht dieser aktuellen Lage erscheinen die vor nunmehr rund drei Jahrzehnten verankerten Strukturen der Ausbildungslandschaft heute mehr denn je im Horizont des Arbeitsmarktes als vergewisserungsbedürftig, zumal dieser bei allen jüngeren Reformdebatten und -vorhaben allenfalls eine nachgeordnete Rolle spielt. Gefragt werden muss deshalb zunächst nach der Lage auf der Seite der sozialpädagogischen Berufe in der Kinder- und Jugendhilfe, um das Entsprechungsverhältnis zwischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen näher auszuleuchten, wobei zur Tauglichkeit und Akzeptanz der neuen BA- und MA-Qualifikationsprofile seitens der Arbeitgeber sowie den Arbeitsmarktchancen der AbsolventInnen derzeit keine Erkenntnisse und Erfahrungen für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe vorliegen.

## **2. Kinder- und Jugendhilfe als Arbeitsmarkt**

Wird der Arbeitsmarkt in den Vordergrund gerückt, dann lässt sich zunächst einmal pauschal festhalten, dass sich die Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur im Einsatz der Fachkräfte in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe so nicht abbildet – wie sich an den folgenden vier Punkten zeigen lässt.

1. Während innerhalb des Ausbildungssystems sich eine deutliche Hierarchie von der Berufsfachschule über die Fachschule und die Fachhochschule bis hin zur Universität beschreiben lässt, bildet sich diese Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe nicht in ähnlicher Form ab. So befinden sich auf dem Arbeitsmarkt Personen trotz unterschiedlicher Ausbildung auf formal vergleichbaren Positionen. So sind beispielsweise ErzieherInnen der Fachschulen, Diplom-SozialpädagogInnen der Fachhochschulen und universitäre Diplom-PädagogInnen auf vergleichbaren Stellen im Gruppendienst in der stationären Erziehungshilfe angestellt, üben dort im Berufsalltag vergleichbare Tätigkeiten aus und bekleiden somit hierarchisch vergleichbare Positionen. Umgekehrt werden Berufsangehörige mit gleicher Ausbildung in ganz unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen und verschiedenen hierarchischen Positionen beschäftigt. Das bedeutet etwa, dass Diplom-SozialpädagogInnen gleichzeitig in der Gesamt-, der Erziehungsleitung und in der Gruppenbetreuung in den entsprechenden Einrichtungen tätig.

Diese „Enthierarchisierung“ in der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich auch anhand der Leitungspositionen belegen. So werden die meisten Leitungspositionen in der Kinder- und Jugendhilfe von ErzieherInnen wahrgenommen, was auf den quantitativen Stellenwert von Kindertageseinrichtungen zurückzuführen ist, in denen Erzieherinnen die dominante Beschäftigtengruppe darstellen. Mit anderen Worten: Obgleich innerhalb des Ausbildungssystems für sozialpädagogische Berufe auf den beiden Ebenen des Hochschulsystems, den Fachhochschulen und den Universitäten, fachlich einschlägige Abschlüsse angeboten werden, dominiert die Berufsgruppe der Erzieherinnen die Leitungsstruktur in den Kindertageseinrichtungen. Somit hat das Ausbildungssystem in der Kinder- und Jugendhilfe nicht zwangsläufig eine statuszuweisende Funktion und die Ausbildungen sind auf dem Arbeitsmarkt nicht systematisch aufeinander abgestimmt.

2. Dieser Aspekt weist darauf hin, dass innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe weder eine bedarfsadäquate Verteilung der Berufsabschlüsse noch eine arbeitsfeldübergreifende Verteilung der verschiedenen Berufsabschlüsse vorzufinden ist. Das Arbeitsmarktsegment Kinder- und Jugendhilfe stellt mithin keine in sich stimmige Personalstruktur dar, sondern bildet einen segmentierten Arbeitsmarkt mit je unterschiedlich dominierenden Qualifikationsprofilen und Rekrutierungsmustern in den einzelnen Arbeitsfeldern wie etwa der Kinder- und Jugendarbeit, den Hilfen zur Erziehung, dem Beratungswesen, den Kindertageseinrichtungen oder der behördlichen Sozialarbeit. Während KinderpflegerInnen fast ausschließlich und ErzieherInnen ganz überwiegend im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu finden sind (hinzu kommen für die Erzieherinnen mit großem Abstand Berufstätigkeiten in der Heimerziehung sowie im geringem Umfang in der Jugendarbeit), liegen die Beschäftigungsschwerpunkte von Diplom-SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen (FH) und Diplom-PädagogInnen (Uni) vor allem in den Hilfen zur Erziehung sowie der Kinder- und Jugendarbeit.

Dieser Befund spiegelt sich auch in der Personalstruktur in den einzelnen Arbeitsfeldern, wobei die größten Differenzen zwischen den Kindertageseinrichtungen und den anderen Arbeitsfeldern zu beobachten sind: Während es sich bei den Kindertageseinrichtungen um eine nahezu akademikerfreie Zone handelt, sind in allen anderen Handlungsfeldern Prozesse der Akademisierung und Professionalisierung seit den 70er-Jahren in unterschiedlich ausgeprägtem Maße zu beobachten.

Diese Ungleichzeitigkeiten in den Qualifikationsstrukturen können als Indiz für die Dominanz arbeitsfeldbezogener Rekrutierungsprozesse gegenüber ausbildungsbezogenen Auswahlmustern oder jugendhilfespezifischen Fachlogiken gewertet werden. Die markantesten Unterschiede in den Berufsstrukturen verlaufen dabei entlang der Trennungslinie zwischen den „Kindertageseinrichtungen“ einerseits und den „sonstigen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe“ andererseits und damit in gewisser Weise auch nach dem Alter der

AdressatInnen, was sich noch verstärkt bei den 0- bis 3-Jährigen am Beispiel der Kinderpflegerinnen und vor allem den gegenwärtig völlig unzureichend ausgebildeten Tagesmüttern zeigt.

Wenn man zudem in Rechnung stellt, dass es sich beim Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen um ein nahezu männerfreies Tätigkeitsfeld handelt, so ist nicht von der Hand zu weisen, dass die gegebenen Qualifikationsstrukturen in diesem Arbeitsfeld auch heute noch auf einem tradierten sozialmütterlichen Verständnis fußen, dessen geschlechtsselektierende Zuweisungsmechanismen entgegen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse und damit zum erforderlichen Kompetenzbedarf stehen.

Neben den arbeitsfeldspezifischen, den altersspezifischen und den geschlechtsselektierenden Mechanismen der Statuszuweisung und der Personalrekrutierung innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich als ein weiterer Zuweisungsmechanismus eine latente Abhängigkeit des Ausbildungsniveaus und der Bezahlung der Fachkräfte mit Blick auf den kognitiv ausgerichteten Autonomiestatus der jeweiligen Klienten. Zugespitzt formuliert: Je selbstständiger die Klienten, umso höherwertiger die Ausbildung.

3. Die heterogenen Qualifikationsstrukturen korrespondieren wiederum mit der Unterschiedlichkeit der Aufgaben und Anforderungen in den einzelnen Arbeitsfeldern, die von den jeweiligen Kontextbedingungen und organisatorischen Rahmungen abhängen. Bezogen auf die Frage der Qualifizierung und der notwendigen beruflichen Handlungskompetenz werden damit aus der Perspektive eines Arbeitsfeldes und Aufgabengebietes spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten für die Berufstätigkeit abverlangt. Demgegenüber stehen die sozialpädagogischen Ausbildungen vor dem Problem, sowohl allgemeine, d.h. fach- und arbeitsfeldübergreifende als auch spezifische und spezielle Handlungskompetenzen vermitteln zu müssen. Die Schwierigkeit besteht unterdessen darin, die Ausbildungen entweder so zu konstruieren, dass sie beiden Anforderungen gerecht werden, also Generalisierung und Spezialisierung im Ausbildungskonzept gleichermaßen integrieren, oder aber sie in Form enger zugeschnittener Bildungsgang- bzw. Studienkonzepte zu entwickeln. Während überschaubare Arbeitsplatzprofile mit beschränkterem Aufgabenzuschnitt und routinisierbaren Tätigkeiten in der Tendenz eher auf spezielleres Fachwissen zurückgreifen können, erfordert eine offene und sich wandelnde Arbeitsmarkt- und Arbeitsplatzsituation, die auch berufliche Ungewissheiten mit sich bringt und Umorientierungen erzwingt, in höherem Maße generalistische Ausbildungsanteile sowie situativ-flexible Kompetenzen.

Diese eher generalistische Kompetenz, die sozialpädagogische Fachlichkeit, wird vom Anspruch her auf allen drei Ausbildungsebenen beansprucht – mit dem Ziel einer eigenständigen Fachkraft in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern –, wenngleich auch ver-

mutlich in unterschiedlicher Intensität vermittelt. Gleichwohl bleibt von hier aus zu fragen, zumal dann, wenn die Art der Tätigkeit und die dafür notwendige Kompetenz in den einzelnen Arbeitsfeldern und in den Arbeitsplatzprofilen eine Abstufung nicht rechtfertigen, ob eine nur bedingt hierarchisch sortierende Ausbildung von hier aus angezeigt erscheint.

4. In diesen Zusammenhang ist auch die Frage der arbeitsfeldspezifischen versus der arbeitsfeldübergreifenden Anforderungen zu stellen, die sich vor allem am Beispiel der Erzieherinnen verdeutlichen lässt, die – obgleich es sich vom Selbstverständnis her um eine „Breitbandausbildung“ handelt – zu hohen Anteilen im Feld der Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind. Auch innerhalb der Kindertageseinrichtungen bestehen – wie auch in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe – Unterschiede zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen, die innerhalb der Kindertagesbetreuung eingenommen werden können – etwa zwischen Krippenerziehung, der Kindergartenerziehung oder der altersgemischten Gruppen, der Eltern- oder der Vernetzungsarbeit.

In diesem Zusammenhang sind zwei Punkte von Bedeutung: Zum einen ist unabhängig von der Höhenlage der Ausbildung fraglich, ob ErzieherInnen als Fachkräfte für das große und immer wichtiger werdende Feld der Kindertagesbetreuung – und damit eine Spezialisierung analog zu den StufenlehrerInnen der allgemeinbildenden Schulen – oder im Rahmen einer sozialpädagogischen Breitbandausbildung und in Konkurrenz zu den anderen Fachkraftausbildungen auf Fachhochschul- und Universitätsniveau ausgebildet werden sollen. Zum anderen resultiert hieraus die Frage, nach den zugrunde liegenden Arbeits- und Teammodellen und den inhaltlichen Möglichkeiten einer internen, aufgabenbezogenen Differenzierung und Spezialisierung, die zugleich den Punkt der erforderlichen Mindest- und Eingangsqualifikationen in das Berufsfeld berührt.

Bereits an den wenigen skizzierten Punkten wird eine latente Dysfunktionalität von Ausbildung und Arbeitsmarkt deutlich, die sich u.a. daran zeigt, dass unter Allokationsgesichtspunkten die absolvierte Ausbildung nur bedingt etwas mit der späteren Berufsposition und den zu bewältigenden Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe zu tun hat bzw. genauer: zu wenig damit zu tun hat, als dass sich allein daraus eine getrennte, systematisch gegliederte Ausbildungspyramide rechtfertigen ließe. Mehr als je zuvor – nicht zuletzt auch im Eindruck der im Anschluss an PISA entstandenen Debatte um eine verstärkte Bildungsausrichtung auch der Kinder- und Jugendhilfe – stellt sich die Frage, welche fachlichen und inhaltlichen Argumente heute noch für eine so starke Gliederung des sozialpädagogischen Ausbildungslandschaft sprechen wie sie als ein zufälliges, ungeregeltes und voneinander abgeschottetes Nebeneinander von Fachschule, Fachhochschule und Universität entstanden ist.

Im Horizont jugendhilfepolitischer Fachdiskussionen erscheint das sozialpädagogische Ausbildungssegment mehr denn je als reformbedürftig, wobei diese Debatte darunter leidet, dass es sich bei dem Begriff der „sozialpädagogischen Fachlichkeit“ um ein relativ abstraktes Konstrukt handelt, dessen Definitionslücken gleichermaßen auf die Eigen- und Strukturlogiken pädagogischen Handelns wie auf ein gravierendes Defizit dementsprechender empirischer Forschung zurückzuführen sind. Mit dem inhaltlich unbestimmten Fachlichkeitsbegriff sind zugleich Unwägbarkeiten für das Ausbildungssystem bei der Erfüllung ihres Ausbildungsauftrags verbunden.

### 3. Die Reformmodelle

Die heutige Debatte um die zukünftigen Ausbildungen im sozialen Bereich wird derzeit aus zwei aktuellen Diskussionen gespeist:

- Zum einen handelt es sich um die Hochschul- und Studienreformdebatte, in deren Rahmen die Internationalisierung von Ausbildungsabschlüssen gefordert und die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums angestrebt wird. Richteten sich die Auseinandersetzungen um die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge zunächst auf den Bereich der Hochschulen – und hier u.a. auch auf das Verhältnis und die Abgrenzungen zwischen Fachhochschule und Universitäten –, so ist mit den Reformbestrebungen der Fachschulausbildung zur ErzieherIn und den in diesem Kontext diskutierten und intendierten Modell- und Verbundvorhaben zwischen Fachschule und Fachhochschule gewissermaßen „von unten“ eine weitere Facette in der Diskussion um die Neugestaltung der sozialpädagogischen Ausbildungslandschaft hinzugekommen. Diese Debatte wird auch mit Fragen der Anerkennung und Gleichwertigkeit der bundesrepublikanischen Erzieherausbildung auf dem europäischen Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht.
- Zum anderen wird in der Ausbildungsdiskussion unter inhaltlichen Aspekten mit den sich wandelnden und erweiternden Anforderungen an die sozialpädagogische Berufstätigkeit operiert. Seit der Veröffentlichung der verschiedenen Schulleistungstudien wird diese Debatte in hohem Maße unter bildungspolitischen Gesichtspunkten geführt und eine entsprechende konzeptionelle Neuorientierung angemahnt. In Kombination mit neueren Untersuchungen zur Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse wird mit neuer Vehemenz insbesondere die Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf das Niveau einer akademischen Ausbildung gefordert, um hiermit den gestiegenen Ansprüchen an Reflexionsvermögen und Vermittlungsfähigkeit Rechnung zu tragen.

Mit Blick auf die einzelnen Ausbildungsebenen lassen sich gegenwärtig die folgenden Reformmodelle systematisch ausbuchstabieren, wobei die künftige Gestalt und Neufor-

matierung der ErzieherInnenausbildung aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe eine wesentliche Schaltstelle zur Neuordnung der Ausbildungslandschaft darstellt:

*(1) Die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik:* Ein vergleichsweise strukturkonservatives Modell bildet die Beibehaltung des bisherigen Ausbildungsmodells von ErzieherInnen an inhaltlich weiterzuentwickelnden Fachschulen/Fachakademien/Berufskollegs für Sozialpädagogik. Im Vordergrund derartiger Reformbemühungen stünde zum einen die bundesweite Vereinheitlichung der Ausbildungsstrukturen – insbesondere der Sicherung des Fachschulstatus und des Aufstiegskorridors zur Fachhochschule –, deren länderspezifische Harmonisierung allerdings seit den 70er-Jahren bis heute nicht geglückt ist. Zum anderen wären die Ausbildungsstandards auch unter inhaltlichen und didaktischen Aspekten anzugleichen (ohne die besondere Profilbildung der Ausbildungsstätten zu beschneiden), damit sich unter dem Etikett der ErzieherIn nicht – wie bisher – höchst unterschiedliche Ausbildungsansprüche und -profile verbergen. Durch die Forderung, bundesweit die Fachhochschulreife (oder sogar das Abitur) als Zugangsvoraussetzung zur Fachschule zu verankern, würde wiederum das Verhältnis zu den Berufsfachschulen tangiert, an denen die Voraussetzung zum Erwerb dieser Abschlüsse im Rahmen doppelqualifizierender Bildungsgänge geschaffen werden müssten – möglicherweise bei ihrerseits höherem schulischen Eingangsniveau, womit zugleich die Frage des Zugangs von HauptschulabsolventInnen zum Berufsfeld entschieden wäre.

Die Fachschule geriete hierdurch allerdings potenziell in einen doppeltes Dilemma: auf der einen Seite zwischen einer aufgewerteten Berufsfachschulausbildung und einem Fachhochschulstudiengang, der zumindest für einen Teil der Auszubildenden mit Blick auf den Karrierekorridor als attraktivere Lösung erscheinen könnte (wobei nicht von der Hand zu weisen ist, dass es sich hierbei um die leistungsstärkeren AbsolventInnen der Fachschule handeln würde) und auf der anderen Seite in das Dilemma einer immer weniger inhaltlich unterscheidbaren Differenz zwischen Fachschul- und Hochschulausbildungen trotz Beibehaltung der Statusdifferenz.

Ob darüber hinaus die für die sozialpädagogische Arbeit erforderlichen fachlichen Handlungskompetenzen tatsächlich innerhalb der berufsbildenden Schulen vermittelt werden können, ist – trotz Bestrebungen in Richtung entschulter Lernarrangements mit Möglichkeiten selbstbestimmter Gestaltung und entwicklungsorientierter Persönlichkeitsbildung – fachlich eher umstritten. Dies gilt umso mehr, wenn Denkweisen und Kompetenzen angestrebt werden, die über routinisierbare Handlungsvollzüge und die gegebene Ebene der Phänomene hinaus den deutenden und reflexiven Umgang mit flexiblen Handlungssituationen ermöglichen und zur Fortentwicklung sozialpädagogischer Fachlichkeit beitragen sollen. Reflexivität wiederum gilt gemeinhin als typisches Strukturmerkmal akademischer Hochschulausbildungen.

*(2) Die Ausbildung an Fachhochschulen:* Die Forderung, die ErzieherInnenausbildung auf Fachhochschulniveau anzuheben, ist keineswegs neu. Gegen das Hereinwachsen der Erzieherausbildung in den Hochschulbereich werden dabei auch weniger fachliche als vielmehr vor allem finanzpolitische Argumente bemüht, obgleich es im Horizont des BAT keinen Automatismus zwischen einer höherwertigen Ausbildung und höherer Bezahlung gibt und die volkswirtschaftlichen Kosten der jeweiligen Ausbildungen bislang ebenfalls nicht geklärt sind. Gleichwohl bildet nicht allein eine Fachhochschulausbildung, sondern auch eine bessere Bezahlung einen wesentlichen Faktor mit Blick auf die Aufwertung und Attraktivitätssteigerung des ErzieherInnenberufs.

Die statusmäßige Anhebung der ErzieherInnenausbildung auf Fachhochschulniveau ist hierbei in verschiedenen Varianten denkbar: Am wenigsten überzeugend erscheint das Modell, die ErzieherInnenausbildung einfach in die vorhandene Fachhochschulausbildung zur Diplom-SozialarbeiterIn/-pädagogIn zu überführen bzw. zu integrieren, da auf diese Weise den Spezifika und Traditionen der bisherigen Ausbildung nur unzureichend Rechnung getragen würde und zugleich auch die bisherigen Fachhochschulstudiengänge in ihrer aktuellen Struktur mit den neuen Inhalten im Bereich Bildung und Erziehung in früher Kindheit wohl auch an ihre Leistungsgrenzen stoßen würden.

Demgegenüber wäre eine Fachhochschulausbildung für ErzieherInnen vor allem in zwei Formen vorstellbar: Eine Möglichkeit bestünde in der Schaffung eigenständiger Studiengänge auf Fachhochschulniveau, in denen eine Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen erfolgt; allerdings wäre hierbei die Abgrenzung zur vorhandenen Sozialpädagogikausbildung an den Fachhochschulen zu klären. Ein anderer Weg bestünde in der Umwandlung eines Teils der bestehenden Fachschulen zu Fachhochschulen, wobei gewährleistet werden müsste, dass es sich nicht um einen bloßen Etikettenwechsel handelt, sondern zugleich eine verstärkte wissenschaftliche Fundierung einer anwendungsorientierten Ausbildung erzielt würde. Diese Lösung böte darüber hinaus den Vorteil, dass durch den Statuswechsel das Bedrohungspotenzial für die gegenwärtigen Fachschulen verringert würde und die bisherigen Verbindungen der Ausbildungsstätten in die Region erhalten blieben. Der sich anbahnende Generationswechsel unter den DozentInnen der Fachschulen böte zugleich dem wissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs neue Berufsperspektiven.

*(3) Die Ausbildung an Universitäten:* Ein weiterer denkbarer und inzwischen auch verstärkt propagierter Ansatz bildet die Anbindung bzw. Integration der ErzieherInnenausbildung in die Lehramtsausbildung für die Grundschulen, sofern diese entsprechend angepasst würde. An eine gemeinsame Grundausbildung für alle pädagogischen Fachkraftberufe könnten als jeweils eigenständige Vertiefungen beispielsweise die Studienschwerpunkte zur GrundschulpädagogIn und zur ElementarpädagogIn anschließen. Dieses Mo-

dell einer integrativen Ausbildung bietet potenziell den Vorteil einer stärkeren Vernetzung zwischen frühkindlicher Elementar- und Primarbildung auf der einen sowie dem schulischen Unterricht und der außerschulischen Bildung auf der anderen Seite, die mit Blick auf die entstehenden Ganztagsangebote ohnehin an Bedeutung gewinnen. Während im Rahmen dieses Konzepts Forderungen nach einer Intensivierung des Bildungsauftrags in der Kinder- und Jugendhilfe und einer Stärkung der Vermittlungskompetenzen der Fachkräfte Rechnung getragen werden könnte, lägen nicht absehbare Risiken möglicherweise in einer Unterbelichtung sozialpädagogischer gegenüber schulpädagogischer Akzente. Das Modell böte allerdings den Vorteil, an den vorhandenen Ressourcen der Universitäten anzuknüpfen.

(4) *Bachelor- und Masterstudiengänge*: Im Zuge der Etablierung von Bachelorstudiengängen werden derzeit neue Kooperationsmodelle und Verbundsysteme zwischen Fachschule und Fachhochschule entwickelt und erprobt. Hierzu gehören beispielsweise der „Bachelor of Arts – Elementarpädagogik“<sup>2</sup> der Ev. Fachhochschule Hannover, der als Qualifizierungsmöglichkeit für FachschulabsolventInnen konzipiert ist, oder der 7-semesterige Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin, in dessen Rahmen u.a. Erzieherinnen Kompetenzen für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende des Grundschulalters vermittelt werden sollen.<sup>3</sup>

Unabhängig von der Form und dem Ort der skizzierten Ausbildungen auf Hochschulniveau wären als zentrale inhaltlich-konzeptionelle Markierungspunkte bei der Neugestaltung der Ausbildungen vier Punkte zu berücksichtigen, hinsichtlich derer alle derzeit bestehenden Ausbildungskonzepte für ErzieherInnen Nachhochbedarf haben:

1. Hierzu gehört zweifellos die Stärkung *reflexiver Kompetenzen*, die eine wesentliche Voraussetzung einer wissensbasierten Professionalität im pädagogischen Alltag darstellen. Hierzu gehören insbesondere das Wissen und Können mit unbestimmten, aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen jeweils neu resultierenden flexiblen Situationen und Mustern verstehend-deutend umzugehen und das jeweilig andere und

---

2 Der 6-semesterige Studiengang gliedert sich in drei übergeordnete Module (Berufsidentität und Personalkompetenz, Erziehungs- und Bildungskompetenz sowie Anleitungs- und Leitungskompetenz), denen wiederum 13 Mikromodule zugeordnet werden können, von denen 4 im Rahmen der ErzieherInnenbildung an den kooperierenden Fachschulen angeboten werden. Bei einem Wechsel zur Fachhochschule können diese Module auf die verlangten Studienleistungen bzw. die ersten beiden Semester angerechnet werden.

3 Der Studiengang setzt sich aus 5 Modulen zusammen, auf deren Grundlagen den AbsolventInnen u.a. Kompetenzen für die pädagogische Arbeit mit Eltern und Kindern, Leitung und Organisation sowie Qualitätsmanagement und Social-Sponsoring vermittelt werden sollen. Hierbei handelt es sich um die Studienbereiche „Wissenschaftliche Grundlagen für pädagogisches Handeln“, „Pädagogisches Handeln im sozialen Kontext“, „Bildung und Didaktik“, „Arbeitsfelder der Pädagogik“ als praktischer Ausbildungsteil sowie „Rechtliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen“.

eigene Verhalten hinterfragen zu können. Der *Umgang mit Ungewissheit* würde hierbei zu einer wichtigen Kompetenz.

2. Wesentliche Qualifikationserwartungen richten sich darüber hinaus auf den Bereich der *Bildung*, der nicht allein für Kindertageseinrichtungen und ErzieherInnen, sondern auch für andere Arbeitsfelder, Organisationen, Dienste und MitarbeiterInnengruppen der Kinder- und Jugendhilfe gegenwärtig an erheblicher Bedeutung gewinnt. Im Vordergrund steht in diesem Zusammenhang die sach-, fach- und altersgerechte Ermöglichung und Unterstützung vielfältigster Lern- und „Weltaneignungs“-prozesse von Heranwachsenden ebenso wie eine umfassende Ausrichtung auf kognitive, praktische, soziale, personale, emotionale und ästhetische Bildungsprozesse. *Vermittlungskompetenz* bildet hierbei einen wichtigen Bestandteil.
3. Erweiterter Kompetenzbedarf besteht zudem aufgrund der vielfältigen entwicklungs- und sozialisationsbedingten Herausforderungen und Problemen von Kindern und Jugendlichen ebenfalls im Bereich der *Diagnose*. Vor dem Hintergrund theoretischen Wissens sind bessere diagnostische und ausgeprägtere Beobachtungskompetenzen auch im Hinblick einer präventiv ausgerichteten Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung wie auch die unregelmäßige und ungeklärte Ausweitung von Fällen der so genannten „seelischen Behinderung“ in Zusammenhang mit dem § 35a des KJHG zeigt.
4. Gerade auch mit Blick auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen wären zudem die *organisationsbezogenen Kompetenzen* zu stärken, um über die direkte und unmittelbare adressatenbezogene Arbeit hinaus beispielsweise gemeinwesenorientierte Ansätze und planungsbezogene Qualifikationselemente verstärkt im Anforderungsprofil der Fachkräfte zu verankern und mit Aufgaben der Leitung und des Managements zu verknüpfen.

Neben dem konzeptionellen Neuorientierungsbedarf lassen sich drei weitere Anforderungen an die Neuordnung der sozialen Qualifizierungslandschaft formulieren:

- So steht bei der Gestaltung sozialpädagogischer Fachkraftausbildungen als eine besondere Form der Vertrauensdienstleistung immer auch die Frage der Persönlichkeitsbildung im Raum. In diesem Kontext werden u.a. die Stärkung von Beratungselementen sowie supervisorische Ansätze während der Ausbildung gefordert. Die Herausbildung sozial-personaler, aber auch fachlich-methodischer Kompetenzen ist dabei eng mit den zeitlichen Dynamisierungs- sowie den inhaltlichen Flexibilisierungsmöglichkeiten der Ausbildung gekoppelt, um den individuellen Lernvoraussetzungen und -präferenzen angemessen Rechnung zu tragen.
- Mit Blick auf die Möglichkeiten einer Verzahnung breit angelegter Ausbildungskonzepte mit dem konkreten Qualifikationsbedarf der beruflichen Praxis in den verschiedenen Arbeitsfeldern, Organisationen und Arbeitsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe bilden Kurs- und Traineeprogramme für BerufsanfängerInnen – anders als Aner-

kennungsjahre oder Praxissemester – einen Weg, um die prinzipiell kaum zu vermei-  
dende Lücke zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu schließen. Gleich-  
zeitig würde BerufsanfängerInnen der Übergang von der Ausbildung in ein bestimm-  
tes Tätigkeitsfeld und ein qualifizierter beruflicher Einstieg auf der ersten Stelle er-  
leichtert, der auf Seiten der AbsolventInnen komplizierte, individuelle Anpassungs-  
und Transferprozesse des theoretisch erworbenen Wissens in den Berufsalltag vor-  
aussetzt.

- Derartige Ansätze müssten jedoch in ein auf die Ausbildung abgestimmtes und kon-  
zeptionell vernetztes, berufliches Fort- und Weiterbildungssystem eingebettet werden,  
das den Übergang zwischen einzelnen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe  
ebenso erleichtert wie es eine fachlich notwendige Aktualisierung beruflicher Kennt-  
nisse und Fähigkeiten im Lichte ständig steigender Anforderungen.

Werden die bisherigen Argumente zusammengefasst, dann ergibt sich ein Reformmodell,  
das auf eine statuspolitische Angleichung sozialer Fachkraftausbildungen auf Hochschul-  
niveau hinausläuft, das fachlich vor allem deshalb als realistisch erscheint, weil der Aus-  
bildungshierarchie weder eine tarifliche noch eine inhaltliche Hierarchie auf dem einschlä-  
gigen Arbeitsmarkt der Kinder- und Jugendhilfe entspricht.<sup>4</sup> Eine Entdifferenzierung der  
Ausbildungsabschlüsse und Ausbildungsorte wird auch durch die Einführung des neuen  
Graduierungssystems an Fachhochschulen und Universitäten Vorschub geleistet, die mit  
zu einem gesteigerten Wettbewerb der verschiedenen Berufsgruppen auf dem Arbeits-  
markt mit Auswirkungen auf das Gehaltsgefüge beitragen. Vor allem bei den neuen Stu-  
dienangeboten sollte von Anfang an eine stärkere Vereinheitlichung angestrebt werden,  
um die gegenwärtigen Probleme der uneinheitlichen ErzieherInnenausbildung nicht auf  
höherem Ausbildungsniveau zu reproduzieren.

Unabhängig davon, ob es sich um tradierte Ausbildungskonzepte oder um neue Studien-  
angebote handelt, kommt es künftig darauf an, Arbeitsmarkt, Ausbildung und Forschung  
näher zusammenzuführen und eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis zu ge-  
währleisten. Bei der Konzipierung und Koordination eines modular aufgebauten und bun-  
desweit anerkannten Qualifizierungssystems könnte der Versuch, den Diskurs über die  
erforderlichen Module und Voraussetzungen sozialpädagogischer Fachlichkeit *inhaltlich*  
zu eröffnen und – etwa im Rahmen einer Nationalen Ausbildungskonferenz, an der mög-  
lichst alle Interessengruppen beteiligt werden – voranzutreiben, den ersten Schritt auf  
dem Weg in eine zukunftsfähige Neuordnung der sozialpädagogischen Ausbildungsland-  
schaft bilden.

---

4 Beachtet und als eigenständiges Thema geklärt werden müsste in diesem Zusammenhang  
allerdings die Frage nach den nicht-intendierten Neben- und Rückwirkungen mit Blick auf die  
Ausbildungen unterhalb der Fachschule bzw. mit Blick auf die Personengruppen, die bislang  
ohne die oben genannten Ausbildungen in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind.