

impuls

41

LEONARDO DA VINCI

Yvonne Salman, Rainer Vock

Impulse aus Europa für die Aus- und Weiterbildung von Erzieher(inne)n

Ergebnisse einer Wirkungsstudie zu
LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprojekten mit
der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“

Projektergebnisse

Materialien

Tagungen

Dokumente

Impressum

Herausgeber:

Nationale Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)
53142 Bonn

Verantwortlich (i.S.d.P.):

Klaus Fahle

Redaktion:

Sibilla Drews, Dr. Monique Nijsten, Dr. Yvonne Salman, Dr. Gabriele Schneider

Gestaltung: kipconcept, Bonn

Druck: Medienhaus Plump, Rheinbreitbach

Stand: Dezember 2009

Bestelladresse:

Nationale Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)
53142 Bonn

www.na-bibb.de

Bestell-Nr.: 09.169

Diese Veröffentlichung wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die
Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

ISSN 1618-9477

ISBN 978-3-88555-873-6

Yvonne Salman, Rainer Vock

Impulse aus Europa für die Aus- und Weiterbildung von Erzieher(inne)n

**Ergebnisse einer Wirkungsstudie zu
LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprojekten mit
der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“**

Schriftenreihe der
Nationalen Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung

BILDUNG FÜR EUROPA
Nationale Agentur beim



Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine leicht gekürzte Fassung. Die Langfassung mit detaillierten Erläuterungen zum methodischen Vorgehen der Studie und zu den Ergebnissen auf individueller Ebene ist im Internet unter **www.na-bibb.de** verfügbar.

Inhalt

Editorial	6
<i>Klaus Fahle</i>	
I Hintergrund der Wirkungsstudie	
1. EU-Förderprogramm LEONARDO DA VINCI Mobilität	10
2. Gegenstand und Zielstellung der Studie	13
3. Einbettung der Studie:	
Strukturmerkmale zur Frühpädagogik in Deutschland	16
3.1 Struktur der Erzieher(innen)ausbildung	16
3.2 Inhalte der Erzieher(innen)ausbildung	21
3.3 Einsatzfelder und Tätigkeitsbereiche für Erzieher/-innen	24
3.4 Kindertagesbetreuung als Arbeitsfeld für Erzieher/-innen	27
II Individuelle Wirkungsbetrachtung	
4. Zufriedenheitsniveau der Teilnehmer/-innen mit Auslandsaufenthalten	38
5. Ergebnisse der Auslandsaufenthalte	41
5.1 Ergebnisse für fachliche und methodische Kompetenzen	43
5.2 Ergebnisse für soziale und personale Kompetenzen	44
5.3 Ergebnisse für die Arbeitsmarktsituation	44
5.4 Ergebnisse auf der Ebene der Persönlichkeit und des Privatlebens	48
III Institutionelle Wirkungsbetrachtung	
6. Europäische Schwerpunktsetzung in Schulen	50
6.1 Allgemeine Strukturmerkmale der Schulen	50
6.2 Profilbildung und Leitbildentwicklung	53

6.3	Verankerung der Europa-Dimension in institutioneller Form	54
6.4	Europa-Dimension im Curriculum	57
6.5	Europäische Ausrichtung bei Ausbildungsabschlüssen	60
6.6	Anteil der europäischen Aktivitäten am Gesamtangebot	63
6.7	Personelle Zuständigkeiten für europäische Themen	64
6.8	Europäische Ausrichtung bei Personalauswahl und -entwicklung	65
6.9	Kooperationsbeziehungen zu europäischen Partnern	68
6.10	Umsetzung von LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprojekten	70
7.	Ergebnisse und Wirkungen der Mobilitätsprojekte	80
7.1	Wirkung auf Schulorganisation und Schulentwicklung	80
7.2	Wirkung auf Ausbildungsinhalte und -themen	82
7.3	Wirkung auf Ausbildungsdidaktik und -methodik	85
7.4	Wirkung auf fachliche Netzwerkarbeit	87
7.5	Rückwirkungen in frühpädagogische Einrichtungen	90
8.	Zukünftige Entwicklungen zur europäischen Ausrichtung	92
8.1	Fortführung der EU-Aktivitäten	92
8.2	Stärkung der europäischen Ausrichtung in der Erzieher(innen)ausbildung	94

IV Systemische Wirkungsbetrachtung

9.	Qualifizierungsbedarfe im Erzieher(innen)beruf und die Bedeutung von Mobilitäten	98
9.1	Veränderte Anforderungen im Erzieher(innen)beruf	98
9.2	Aktuelle Diskussionsthemen in den Kindertageseinrichtungen	100
9.3	Aktuelle Diskussionsthemen in den Fachschulen für Sozialpädagogik	101
9.4	Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Fachschulen für Sozialpädagogik	104
9.5	Fortbildungsaktivitäten von Erzieher(inne)n in Kindertageseinrichtungen	106
10.	Stand und Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung	110
10.1	Verortung der Erzieher(innen)ausbildung im europäischen Vergleich	110

10.2	Beschäftigungschancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt	117
10.3	Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung	120
11.	Europäische Öffnung der Erzieher(innen)ausbildung	126
11.1	Europäische Ausrichtung der Fachschulen	126
11.2	Unterstützung der Fachschulen bei europäischen Aktivitäten	128
11.3	Ausbildungsabschnitte im Ausland	131
11.4	Best-Practice-Transfer in die deutsche Erzieher(innen)ausbildung	135
V	Zusammenfassung	
12.	Zusammenfassende Erkenntnisse	142
	Literaturverzeichnis	153

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

der Ausbau und die Weiterentwicklung der frühen Förderung zählen zu den prioritären Handlungsfeldern der Bildungspolitik von Bund und Ländern. In Deutschland besteht ein gesellschaftlicher Konsens, dass Investitionen in die frühe Förderung für erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren und die Zukunft unseres Landes unverzichtbar sind. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Kontext die Erzieherinnen und Erzieher. Angesichts der komplexer gewordenen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag und der Arbeit mit Bildungsplänen benötigen diese andere Qualifikationen und vielfältigere Qualifizierungsmöglichkeiten als in der Vergangenheit.

Auch im Vergleich der europäischen Praxis hat Deutschland Nachholbedarf. Eine Reihe unserer Nachbarländer hat eine lange Tradition im Bereich der frühen Förderung und verfügt über eine ausgebaute Infrastruktur. Es liegt also nahe, von diesen Erfahrungen zu profitieren, ohne sie zu kopieren. Hier setzt die Förderung im Programm LEONARDO DA VINCI an.

In den Jahren 2005–2008 konnte die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) mit europäischen Fördermitteln die grenzüberschreitende Mobilität von mehr als 2.100 (angehenden) Erzieherinnen und Erziehern in Europa fördern. Sie haben einen Teil ihrer Ausbildung, Anerkennungsjahre oder Fortbildungen im europäischen Ausland absolviert. Aus früheren Untersuchungen wissen wir, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich von ihrem Auslandsaufenthalt stark profitieren. Wie sehen aber die Rückwirkungen über den einzelnen hinaus aus? Wie verändern sich die entsendenden Bildungseinrichtungen wie z. B. Fachschulen? Entstehen nachhaltige Wirkungen, z. B. in der Ausbildungspraxis, den Curricula etc.? Diesen Fragen geht die vorliegende Untersuchung nach.

Die Nationale Agentur hat Conlogos mit der Untersuchung dieser Fragen beauftragt. Im Rahmen der Untersuchung wurden dabei nicht nur mehrere tausend Teilnehmerberichte ausgewertet. Es wurden strukturierte Interviews mit den

Verantwortlichen vor Ort in den Bildungseinrichtungen und den zuständigen Personen in den Länderministerien geführt.

Die Ergebnisse sind ermutigend. Vor allem in der Ausbildungspraxis sind Impulse aus der europäischen Zusammenarbeit spürbar. Bildungseinrichtungen verändern ihr Profil und integrieren die europäische Dimension in ihre Praxis. Auf der „Systemebene“ sind die Wirkungen nicht so deutlich sichtbar. Die Verantwortlichen bringen dem europäischen Engagement einerseits Wohlwollen und Unterstützung entgegen. Die große Dynamik in der Weiterentwicklung der frühen Förderung – erinnert sei an die Einführung und Umsetzung der Bildungspläne – dominiert jedoch die Agenda in diesem Bereich, europäische Aspekte stehen derzeit nicht im Mittelpunkt.

Diese kurze Quintessenz der Untersuchung soll Sie neugierig machen und dazu einladen, die vielfältigen Wirkungen der Programmförderung zu entdecken und einen Einblick in das Potential der Projekte zu gewinnen.

Allen Projektträgern, die sich engagiert und an dieser Studie beteiligt haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Der Förderschwerpunkt „Frühe Förderung“ ist ein gutes Beispiel, wie das EU-Programm Lebenslanges Lernen für die Unterstützung nationaler Bildungsreform genutzt werden kann und genutzt wird. Es lohnt sich, diesen Weg weiter zu verfolgen.



© NA beim BIBB

*Klaus Fahle,
Geschäftsführer der
Nationalen Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn*

I Hintergrund der Wirkungsstudie

1. EU-Förderprogramm LEONARDO DA VINCI Mobilität

Das europäische Förderprogramm in der beruflichen Bildung LEONARDO DA VINCI unterstützt seit Jahren die transnationale Zusammenarbeit zwischen Akteuren in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und trägt somit auch zur Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems bei. Mit dem Programmteil LEONARDO DA VINCI Mobilität können über Ausbildungsabschnitte oder Praktika im Ausland internationale Fachkompetenz, soziale und interkulturelle Kompetenzen sowie Fremdsprachenkompetenz erworben bzw. erweitert werden. Die Auslandsaufenthalte können für die fachliche Aus- und Weiterbildung sowohl für Auszubildende als auch für Arbeitnehmer/-innen und Berufsbildungsverantwortliche realisiert werden.

Die thematische Ausrichtung der Projekte orientiert sich an den von der europäischen Kommission vorgegebenen europäischen Prioritäten und an Schwerpunktsetzungen, die national vorgegeben werden. In den Aufrufjahren 2005 bis 2008 wurde in Deutschland die Verbesserung der frühkindlichen Förderung und Betreuung als Nationale Priorität festgelegt (als „Frühe Förderung“ bezeichnet). Es wurden daher Projekte zum Thema Frühpädagogik mit Vorrang gefördert, die durch die Zusammenarbeit mit europäischen Partnern der Diskussion in Deutschland neue Impulse verleihen und den Transfer von Reformkonzepten oder innovative Ansätzen unterstützen. Im Bereich der Erzieher(innen)ausbildung bieten die Auslandsaufenthalte vor allem die Möglichkeit, fachliches Wissen aus anderen Ländern (z. B. über andere Erziehungsstile, Lernmethoden oder Bildungssysteme) zu erwerben und nach Deutschland zu transferieren. Zudem leisten sie einen Beitrag, durch eigenes Erleben der Lebens- und Arbeitsverhältnisse in anderen Ländern eine interkulturelle Kompetenz für den zunehmend multikulturellen Alltag in Kindertageseinrichtungen aufzubauen und dadurch das gegenseitige Verstehen zu unterstützen. Gemäß den Zielgruppen des Programms LEONARDO DA VINCI wurden folgende Personengruppen mit Mobilitätsprojekten gefördert:

- **Zielgruppe IVT:** Auszubildende in der Berufsausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher, die in der Regel an einschlägigen Fachschulen erworben wird; hier sollen die Auslandsaufenthalte als integraler Bestandteil der Berufsausbildung im Sinne eines Praktikums fungieren, das an einer entsprechenden Erziehungseinrichtung im Ausland absolviert wird. Förderdauer der Auslandsaufenthalte: 3 bis 39 Wochen.

- **Zielgruppe PLM:** Personal in Kindertagesstätten und Erzieher/-innen mit abgeschlossener Ausbildung (auch arbeitslose Personen); hier soll der Auslandsaufenthalt der Erweiterung insbesondere der fachlichen, methodischen und personalen Kompetenzen der Teilnehmer/-innen dienen. Förderdauer der Auslandsaufenthalte: 3 bis 52 Wochen.
- **Zielgruppe VETPRO:** Lehrkräfte an Fachschulen, an denen die Berufsausbildung von Erzieher(inne)n erfolgt, sowie Praxisanleiter/-innen und Leitungspersonal aus den Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung. Förderdauer der Auslandsaufenthalte: 1 bis 6 Wochen.

In den Aufrufjahren 2005 bis 2007 wurden insgesamt 113 Projekte mit zusammen knapp 2.100 Auslandsaufenthalten in der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ gefördert (vgl. Tabelle 1.1). Nach Bundesland betrachtet, wurden in Nordrhein-Westfalen die meisten Mobilitätsprojekte umgesetzt (22), aber auch in Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen waren Einrichtungen sehr aktiv (zwischen 14 bis 16 Projekte). In den anderen Bundesländern wurden zwischen einem bis acht Mobilitätsprojekte für die drei förderfähigen Zielgruppen realisiert. Nur in zwei Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Thüringen) ist keine Beteiligung in den Aufrufjahren zustande gekommen.

Die Anzahl der geförderten Personen variiert ebenso erheblich in den Bundesländern; auch hier steht Nordrhein-Westfalen an der Spitze, wo 387 Personen zu Lernzwecken ins Ausland gehen konnten. Aber auch in Bayern, Niedersachsen und Hamburg wurden rund 250 Personen erreicht. Davon erhielt Hamburg die höchsten Zuschüsse, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass hier auch die meisten Mobilitätsangebote für ausgebildete Fachkräfte, also Personen am Arbeitsmarkt (PLM) gemacht wurden. Der größten Anzahl an Auszubildenden (325) wurde aus Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen ein Auslandsaufenthalt mit LEONARDO DA VINCI-Zuschüssen ermöglicht. Ein Schwerpunkt auf Fachkräfte der beruflichen Aus- und Weiterbildung (VETPRO) ist hingegen in Bayern zu erkennen; mit deutlichem Abstand zu anderen Bundesländern erhielten hier 143 Personen die Möglichkeit, ins Ausland zu gehen, während ansonsten zwischen 13 und 68 Personen dieser Zielgruppe über LEONARDO DA VINCI gefördert wurden.

Tabelle 1.1:

**Geförderte Projekte, Personen und Zuschüsse der Nationalen Priorität
Frühe Förderung im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität in
den Aufrufjahren 2005 bis 2007 nach Bundesländern**

Bundesland	geförderte Projekte				Geförderte Personen				Zuschüsse in Euro
	IVT	PLM	VET.	Gesamt	IVT	PLM	VET.	Gesamt	
Baden-Württemberg	14	0	1	15	221	0	13	234	276.234,29
Bayern	10	0	4	14	152	0	143	295	286.061,60
Berlin	4	0	4	8	105	0	54	159	275.853,17
Brandenburg	2	0	0	2	50	0	0	50	44.818,00
Bremen	1	0	0	1	16	0	0	16	25.684,00
Hamburg	3	4	0	7	95	159	0	254	668.973,35
Hessen	12	0	4	16	164	0	44	208	190.417,14
Mecklenburg-Vorpommern	3	0	0	3	27	0	0	27	21.186,17
Niedersachsen	9	1	4	14	203	1	59	262	259.948,24
Nordrhein-Westfalen	18	0	4	22	325	0	62	387	389.234,38
Rheinland-Pfalz	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Saarland	2	0	0	2	24	0	0	24	26.735,75
Sachsen	0	1	2	3	0	40	24	64	21.846,20
Sachsen-Anhalt	1	0	3	4	18	0	68	86	57.503,12
Schleswig-Holstein	2	0	0	2	22	0	0	22	89.313,00
Thüringen	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Gesamt	81	6	26	113	1422	200	467	2089	2.633.808,41

Quelle: Projektübersicht der NA-BIBB, eigene Zusammenstellung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Insgesamt verteilen sich die geförderten Projekte und Personen auf 64 Institutionen im gesamten Bundesgebiet. Unter den Einrichtungen, die Zuschüsse für Auslandsaufenthalte aus dem LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprogramm erhielten, waren 48 Fachschulen, 15 Mittlerorganisationen und eine Kindertageseinrichtung.

2. Gegenstand und Zielstellung der Studie

Die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) beauftragte ConLogos Dr. Vock & Partner (Erfurt), eine „Studie zur Wirkung der Nationalen Priorität ‚Frühe Förderung‘ im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität“ zu erarbeiten (Laufzeit 04/2008 bis 09/2009). Die Studie sollte „fundierte Informationen über die Projekte sowie die Projektträger liefern und damit zu einer verbesserten Transparenz insbesondere im Hinblick auf die Ergebnisse und Wirkungen der Projekte beitragen.“¹ Auf dieser Grundlage sollten Elemente einer „Good Practice“ identifiziert werden, die Orientierungspunkte für künftige Projekte in der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ bieten können.

Erhebungsdesign der Studie

Das Design der Studie sah vor, empirische Informationen für verschiedene Dimensionen der Programmgestaltung und -umsetzung zu gewinnen. Dazu erschlossen die Erhebungen der Studie unterschiedliche Datenquellen, die jeweils spezifische Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand beisteuerten. Dies sind insbesondere:

- *Wirkungsbetrachtung I:* im Mittelpunkt standen individuelle Wirkungen der geförderten Personen; dazu wurde eine Auswertung der Berichte vorgenommen, die die geförderten Teilnehmer/-innen nach Abschluss des Auslandsaufenthaltes der NA beim BIBB einreichen (Erhebungsteil I),
- *Wirkungsbetrachtung II:* im Mittelpunkt standen institutionelle und fachliche Wirkungen bei den Institutionen, die Mobilitätsprojekte beantragten und umsetzten; dafür erfolgte eine Auswertung der Projektanträge und Abschlussberichte der geförderten Projekte, die bei Beantragung bzw. nach Abschluss des Projektes der NA beim BIBB vorzulegen sind (Erhebungsteil II) sowie eine schriftliche Befragung von Projektverantwortlichen und der Leitung von Institutionen, die Projekte beantragt und durchgeführt haben, ergänzt durch eine telefonische Befragung bei ausgewählten Personen (Erhebungsteil III),

¹ Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (2008): Leistungsbeschreibung: Studie zur Wirkung der Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität, S. 1.

- *Wirkungsbetrachtung III:* im Mittelpunkt stand die Einbettung der Mobilitäten bzw. Mobilitätsprojekte im Ausbildungs- bzw. Kindertagesbetreuungssystem; zu diesem Zweck wurden Entscheidungsträger auf administrativer Ebene befragt, die in den Bundesländern auf mittlerer und höherer Ebene für die Aus- und Weiterbildung von Erzieher(inne)n Verantwortung tragen (Erhebungsteil IV).

Ein wichtiger Hintergrund dieser Wirkungsbetrachtung ist die Frage nach dem sogenannten „Impact“ des Programms für lebenslanges Lernen (PLL), welches über das Programm LEONARDO DA VINCI den Bereich der beruflichen Bildung anspricht. Denn die Logik der Programmzielsetzung verknüpft mit der Mobilität einzelner Personen die Erwartung, dass hierdurch auch eine Verbesserung der Qualität in den Institutionen erreicht werden kann. Demnach soll sich der individuelle Gewinn („Output“) aus der Mobilitätserfahrung, der sich in Form von Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungserweiterung einzelner Personen zeigt, in organisatorischen und institutionellen Verbesserungen (eben als „Impact“) niederschlagen. Während also in der Teilerhebung I der Evaluation der „Output“ der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsförderung auf individueller Ebene der begünstigten Einzelperson im Mittelpunkt stand, rückte in Teilerhebung II und III der „Impact“ der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsförderung in den Fokus, der sich auf die „Unterstützung von qualitativen Verbesserungen und von Innovationen im Kontext der Systeme, Einrichtungen und Verfahren der beruflichen Aus- und Weiterbildung“² – also die institutionelle und systemische Ebene – bezieht.

Inhaltlich fokussiert die Nationale Priorität „Frühe Förderung“ dabei das System der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften für den Elementarbereich des Erziehungs- und Bildungssystems, so dass die entsprechenden Einrichtungen in Form der Aus- und Weiterbildungsstätten für die Qualifizierung der Erzieher/-innen und Kindertagesstätten bzw. Kindergärten im Mittelpunkt standen. Analog dazu rückten die entsprechenden Entscheidungsträger auf der politisch-administrativen Ebene in den Blickpunkt des vierten Erhebungsteils.

2 Im Beschluss des Europäischen Parlaments und Rates über ein Aktionsprogramm im Bereich des Lebenslangen Lernens wurde als Ziel festgelegt: „Unterstützung der Teilnehmenden beim Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen zur Förderung ihrer persönlichen Entwicklung, ihrer Beschäftigungsfähigkeit und ihrer Teilnahme am europäischen Arbeitsmarkt“. (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union vom 24.11.2006, Kapitel III, Artikel 25)

Aspekte der Dateninterpretation und Reichweite der Aussagen

Wirkungszusammenhänge von Förderprogrammen wie LEONARDO DA VINCI Mobilität, das im vorliegenden Fall Ausbildungsstätten für Erzieher/-innen und Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung neue oder zusätzliche Möglichkeiten bietet, ihre professionelle Handlungsfähigkeit (hier: für die Berufsausbildung bzw. die frühkindliche Förderung) in eine bestimmte Richtung zu qualifizieren, sind in der Regel recht komplex. Dies gilt insbesondere für die Ebene der einzelnen begünstigten Organisationen, die in der Untersuchung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es verbietet sich daher, hier in einer simplen Ursache-Wirkung-Kette zu denken, da es sich bei der Inanspruchnahme des LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprogramms eher um ein weit gespanntes Wirkungsgeflecht handelt, in dem vielfältige Vor- und Nebenbedingungen und zahlreiche Rückkoppelungen mit anderen intervenierenden Faktoren zusammenwirken. Daher wurden im Rahmen der Wirkungsanalyse verschiedene Perspektiven durch unterschiedliche Befragungsgruppen und Erhebungsmethoden kombiniert, um ein möglichst vielfältiges Bild über Ergebnisse und Zusammenhänge zu erhalten.

Trotz der Anlage der Untersuchung als Vollerhebung und einer vergleichsweise hohen Beteiligung der Institutionen an der Befragung hat die Teilerhebung III und IV einen qualitativ-explorativen Charakter. Die erfassten Darstellungen und Aussagen rekurren sehr stark auf die jeweilige Situation der einzelnen Einrichtungen bzw. Organisationen. Auch an den Fragedimensionen, bei denen quantitative Daten erhoben wurden (insbesondere Teilerhebung III), lassen die relativ geringen Fallzahlen keine Aussagen im streng statistisch schließenden Sinne zu. Dennoch wurden – wo möglich und sinnvoll – in den nachfolgenden Darstellungen neben den absoluten Zahlen auch Prozentwerte angegeben. Diese sind jedoch äußerst vorsichtig zu interpretieren und nur geeignet, Tendenzen abzulesen. Eine deutliche Erhöhung der Fallzahlen, die jedoch aufgrund der vorliegenden Grundgesamtheit nicht möglich ist, könnte diese Verteilungen verändern. Besondere bei der Teilerhebung IV ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Ergebnisdarstellung um eine Zusammenfassung und Interpretation von Einschätzungen und Meinungen der befragten Expert(inn)en aus unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen handelt, die keine quantifizierbaren Aussagen zulassen. Zudem verdeutlichen Darstellungen, in denen einzelne Bundesländer aufgeführt sind, Schwerpunkte und Beispiele – sie können keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die ausführlichen Erläuterungen zum methodischen Vorgehen (Erhebungsdesign, erreichte Stichprobe, Hinweise zur Dateninterpretation) können in der Langfassung nachgelesen werden, die im Internet zur Verfügung gestellt ist.

3. Einbettung der Studie: Strukturmerkmale zur Frühpädagogik in Deutschland

Die Wirkungsanalyse zur Nationalen Priorität „Frühe Förderung“ im Programmbereich LEONARDO DA VINCI Mobilität verlief im systemischen Kontext, in dem die geförderten Personen und befragten Institutionen (Ausbildungseinrichtungen, Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung) eingebettet sind. Zum besseren Verständnis werden den Untersuchungsergebnissen einige zentrale Strukturmerkmale zum System der Ausbildung und dem System der Kindertagesbetreuung in Deutschland vorangestellt.

3.1 Struktur der Erzieher(innen)ausbildung

Zugänge ins Berufsfeld und Zugangsvoraussetzungen

In Deutschland besteht ein etabliertes und differenziertes Ausbildungssystem für soziale Berufe, bei dem drei Ausbildungen auf Tätigkeiten im sozialpädagogischen Arbeitsfeld qualifizieren:

- die Ausbildung zum Kinderpfleger / zur Kinderpflegerin bzw. zum Sozialassistenten / zur Sozialassistentin an einer Berufsfachschule; die Absolvent(inn)en werden häufig als Zweitkräfte in Einrichtungen der Kinderbetreuung eingesetzt.
- die Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher an einer Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik, die für die verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert.
- ein Studium an einer Fachhochschule (Studiengang Soziale Arbeit oder Sozialpädagogik) und Universität (Studiengang Erziehungswissenschaften), die vorwiegend auf Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen oder Fachberatung vorbereiten.

Die Erzieher(innen)ausbildung zählt zu dem nicht akademischen Berufsbild, das auf eine Tätigkeit auf mittlerer Funktionsebene abzielt. Das Einsatzfeld reicht von der Tagesbetreuung von Kindern und Kleinstkindern über die außerschulische Kinder- und Jugend(sozial)arbeit bis hin zur Heimerziehung und familienunterstützenden Hilfe (vgl. Rauschenbach 2006).

Bei der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin / zum staatlich anerkannten Erzieher handelt es sich um eine dreijährige schulische Vollzeitausbildung an Fachschulen, die auf landesrechtlich geregelten Schulordnungen basiert. Die Ausbildungsbedingungen und Zugangsvoraussetzungen sind dadurch höchst unterschiedlich geregelt, so dass sich die Ausbildung an den Schulen je nach Bundesland unterscheiden kann. Als allgemeine, deutschlandweit geltende Zugangsvoraussetzung ist festgelegt, dass die Ausbildung mindestens einen mittleren Bildungsabschluss sowie die Abschlussprüfung in einem anerkannten und einschlägigen Ausbildungsberuf voraussetzt, z. B. als Sozialassistent/-in, Kinderpfleger/-in oder Erziehungshelfer/-in. Alternativ – jedoch nur in einigen Bundesländern – ist der Zugang auch mit Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife in Verbindung mit einer mehrmonatigen einschlägigen praktischen Tätigkeit möglich. Da im Normalfall bereits ein Berufsabschluss vorliegen muss, ist die Erzieher(innen)ausbildung streng genommen eine Fortbildung. Durch die geforderte berufliche Vorbildung von mindestens zwei Jahren benötigen staatlich anerkannte Erzieher/-innen bis zum Abschluss oftmals mindestens fünf Jahre.

Ausbildungsangebot an Fachschulen

Für die Ausbildung an Fachschulen stehen nach Angaben der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)³ bundesweit derzeit 423 Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik zur Verfügung. Allein ein Viertel der Fachschulen befindet sich in Nordrhein-Westfalen; aber auch Baden-Württemberg und Niedersachsen weisen größere institutionelle Kapazitäten auf (vgl. Tabelle 3.1).

3 Die Initiative wurde im Januar 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut ins Leben gerufen, um Professionalisierung des gesamten Berufsfelds der Bildung, Erziehung und Betreuung anzuregen, die Qualität und Durchlässigkeit im System der frühpädagogischen Weiterbildung zu verbessern und zur Vernetzung der Akteure, Entscheider und Anbieter im frühpädagogischen Arbeitsfeld beizutragen. Im Internetportal (www.weiterbildungsinitiative.de/) werden umfangreiche Rahmendaten zur Ausbildung, Wege ins Berufsfeld sowie Ergebnisse eigener Untersuchungen bereitgestellt.

Tabelle 3.1:

Fachschulen und Berufsfachschulen für Sozialpädagogik nach Ländern				
Länder	Fachschulen		Berufsfachschulen	
	n	%	n	%
Baden-Württemberg	64	15,1	27	6,0
Bayern	39	9,2	81	18,0
Berlin	10	2,4	11	2,4
Brandenburg	21	5,0	20	4,4
Bremen	4	0,9	4	0,9
Hamburg	4	0,9	5	1,1
Hessen	29	6,9	33	7,3
Mecklenburg-Vorpommern	10	2,4	9	2,0
Niedersachsen	51	12,1	63	14,0
Nordrhein-Westfalen	107	25,3	86	19,1
Rheinland-Pfalz	18	4,3	21	4,7
Saarland	4	0,9	3	0,7
Sachsen	11	2,6	24	5,3
Sachsen-Anhalt	23	5,4	28	6,2
Schleswig-Holstein	13	3,1	14	3,1
Thüringen	15	3,5	22	4,9
Deutschland	423	100,0	451	100,0

Quelle: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF),
<http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/fruehpaedagogische-ausbildungslandschaft/fachschulen-berufsfachschulen-in-deutschland.html>

Für die Ausbildung der Kinderpfleger/-innen oder Sozialassistent(inn)en, die als Voraussetzung für die Erzieher(innen)ausbildung genutzt werden können (aber auch eigenständige Berufsfelder darstellen), stehen Berufsfachschulen zur Verfügung. Die Erhebung der WiFF 2009 zeigt auf, dass es für diese Ausbildung 451 Ausbildungsstätten in Deutschland gibt. Damit übersteigt die Anzahl der Berufsfachschulen für Kinderpflege und Sozialassistent die Zahl der Fachschulen. Die meisten Berufsfachschulen befinden sich wiederum in Nordrhein-Westfalen. Überdurchschnittlich stark ausgebaut ist die Berufsfachschulebene in Bayern.

Die Ausbildung von Erzieher(inne)n, Kinderpfleger(inne)n bzw. Sozialassistent(inn)en wird oftmals gemeinsam an Schulzentren angeboten. Wie WiFF ermittelt hat, ist diese Kombination in annähernd der Hälfte der beiden erfassten Schulformen der Fall – und zwar in 183 der 423 Fachschulen bzw. der 451 Be-

rufsfachschulen. Die Ausbildung zum Sozialassistenten bzw. zur Sozialassistentin wird von rund 53% der erfassten Berufsfachschulen angeboten, 46% der Schulen haben einen Bildungsgang im Bereich Kinderpflege.

Sowohl die Fachschulen als auch die Berufsfachschulen werden mehrheitlich von öffentlichen Trägern geführt (vgl. Tabelle 3.2). Der Rest der Schulen befindet sich in freier Trägerschaft, wobei die konfessionell orientierten Träger die größte Gruppe darstellen. Bei den übrigen 12% der Fachschulen in freier Trägerschaft übernehmen die Arbeiterwohlfahrt, das Deutsche Rote Kreuz, der Paritätische Wohlfahrtsverband, anthroposophische Träger sowie privat gewerbliche Anbieter die Trägerschaft.

Tabelle 3.2:

Trägerstruktur der Fachschulen und -akademien und Berufsfachschulen für Sozialpädagogik				
Träger	Fachschule		Berufsfachschule	
	n	%	n	%
Öffentlich	242	57,2	308	68,3
Katholisch	77	18,2	53	11,8
Evangelisch	53	12,5	39	8,6
Sonstige	51	12,1	51	11,3
Deutschland	423	100,0	451	100,0

Quelle: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), <http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/fruehpaedagogische-ausbildungslandschaft/traeger-von-fachschulen-berufsfachschulen.html>

Ausbildungsangebote an Hochschulen

Seit knapp fünf Jahren bieten Hochschulen Studiengänge an, um Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen auf akademischem Niveau auszubilden. Derzeit ist in jedem Bundesland mindestens ein akademisches Angebot zu finden. Nach Erhebungen der WiFF bestehen insgesamt 47 frühpädagogische Studiengänge. Die Mehrheit der Studiengänge bietet Bachelorabschlüsse an. Bei 26 Studienangeboten wird eine Hochschulzugangsberechtigung (oder vergleichbare Leistungen), bei 20 Studiengängen eine Ausbildung als Erzieher/-in vorausgesetzt. An einem Standort kann man sowohl als staatlich anerkannte/-r Erzieher/-in studieren, als auch mit einer Hochschulzugangsberechtigung. 14 Studienangebote werden berufsbegleitend organisiert. Weiterführend mit Masterabschluss

kann an vier Hochschulen studiert werden, wobei drei Masterstudiengänge den Schwerpunkt im Bereich Frühpädagogik legen (vgl. Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3:

Verteilung der Studiengänge nach Ländern und Abschlüssen (Stand März 2009)		
Länder	Bachelor	Master
	n	n
Baden-Württemberg	12	1
Bayern	3	-
Berlin	3	1
Brandenburg	1	-
Bremen	1	-
Hamburg	1	-
Hessen	3	-
Mecklenburg-Vorpommern	2	-
Niedersachsen	2	-
Nordrhein-Westfalen	5	-
Rheinland-Pfalz	2	-
Saarland	1	-
Sachsen	4	1
Sachsen-Anhalt	2	1
Schleswig-Holstein	2	-
Thüringen	3	-
Deutschland	47	4

Quelle: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), <http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/fruehpaedagogische-ausbildungslandschaft/studiengaenge-nach-abschluss.html>

Die in den letzten Jahren stark gewachsene Anzahl und die flächendeckende Verteilung von Studienangeboten in jedem Bundesland zeigen, dass sich ein akademisches Angebot neben der fachschulischen Ausbildung etabliert hat. Studienangebote reichen von der grundständigen Ausbildung bis hin zur berufs begleitenden Weiterbildung für Fachkräfte. Die Studieninhalte wie auch die Abschlussbezeichnungen sind jedoch noch sehr heterogen und intransparent⁴.

4 z. B. vergibt die Fachhochschule Magdeburg-Stendal den Bachelor of Arts „Kindheitswirt/-in“, die Evangelische Hochschule Dresden bietet einen B.A.-Abschluss in „Elementar- und Hortpädagogik“ an, die Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd einen B.A.-Abschluss zum Studiengang „Frühe Bildung“; weitere Beispiele und eine Übersicht zu den Studiengängen findet sich bei Hermann (2008).

Für einheitliche Standards wurde ein Orientierungsrahmen für die Hochschul- ausbildung im Programm „PiK – Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung erar- beitet (und 2008 veröffentlicht), die auch eine Abgrenzung zur fachschulischen Ausbildung schafft.

3.2 Inhalte der Erzieher(innen)ausbildung

Curriculare Voraussetzungen der Ausbildung

Die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzie- her/-in basiert auf landesrechtlichen Regelungen, die durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 11. 2002 zur „Rahmenvereinbarung zur Aus- bildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ (vgl. KMK 2002) für Fach- schulen gerahmt werden, um eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewähr- leisten. In der Rahmenvereinbarung sind strukturelle Rahmenbedingungen (wie Ziele, Ausbildungsdauer, Zulassungsvoraussetzungen, Modalitäten der Ab- schlussprüfungen, Stundenverteilung) festgelegt. Die länderspezifische Umset- zung, die in Lehrplänen festgelegt ist, hat sich dabei an zentrale Richtwerte zu halten: Insgesamt sind in der Fachrichtung Sozialpädagogik, zu der die Fach- schulen mit der Erzieher(innen)ausbildung zählen, mindestens 2.400 Unter- richtsstunden und 1.200 Stunden Praxisstunden abzuleisten. Unterschieden wird zwischen fachrichtungsübergreifenden und fachrichtungsbezogenen Lern- bereiche (teilweise auch allgemein bildende und berufsbezogene Fächer ge- nannt).

Die Rahmenstundentafel gibt dafür Zeitrichtwerte für Unterrichtsstunden an. Der Theorieteil der Ausbildung wird auf 360 Stunden für fachrichtungsübergrei- fende und 1800 Stunden für fachrichtungsbezogene Lernbereiche aufgeteilt. Die entstehende Differenz zu den Mindeststunden von 2400 ist durch die Lehr- pläne auf Länderebene auszugleichen (Übersicht 3.1). Die fachrichtungsüber- greifenden und fachrichtungsbezogenen Lernbereiche zählen zu dem Pflichtteil der Ausbildung, daher werden die 240 Differenzstunden zum Mindeststunden- umfang oftmals für Wahlpflichtbereiche genutzt. Diese werden in den Lehrplä- nen der Bundesländer spezifiziert. Daher können je nach Bundesland und dann wiederum runter gebrochen auf die einzelnen Schulen unterschiedliche Schwerpunkte als Wahl- oder Wahlpflichtfächer gesetzt werden. Aufgrund der

Rahmenvereinbarung besteht daher ein großer Gestaltungsspielraum für die länderspezifische Strukturierung der Ausbildung.

Übersicht 3.1:

Aufteilung der Lernbereiche mit Zeitrichtwerten aus der Rahmenvereinbarung

Lernbereiche	Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden
Fachrichtungsübergreifender Lernbereich	mindestens 360*)
Fachrichtungsbezogener Lernbereich	mindestens 1.800*)
Praxis in sozialpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Tätigkeitsfeldern	mindestens 1.200
Insgesamt	3.600

*) Die Differenz zum Mindestgesamturnfang ist länderspezifisch auszugleichen.

Quelle: KMK 2002, S. 26

Länderspezifische Regelungen zum Rahmencurriculum

In der länderspezifischen Ausgestaltung der Rahmenvereinbarung sind vielfältige Varianten bei der inhaltlichen Spezifizierung entstanden (Lehrpläne, Stundentafeln). Durch die Forderung in der Rahmenvereinbarung, handlungsorientiert, praxis- und berufsnah auszubilden, findet sich in den Verordnungen und Rahmenrichtlinien der Länder durchgehend ein starker Bezug zum Konzept der Handlungsorientierung und Lernfeldstrukturierung. Die curriculare Strukturierung erfolgt oftmals über einen Situationsansatz, indem **Handlungsfelder** definiert werden, die typische Aufgabenkomplexe der zukünftigen beruflichen Situation beschreiben.

Die Handlungsfelder wiederum werden in **Lernfelder** untergliedert, die die Möglichkeit bieten, aktuelle Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft aufzunehmen und in die Schule zu integrieren. Sie werden durch Ziele, Zeitrichtwerte und Inhalte strukturiert und geben an, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Schüler/-innen am Ende der Ausbildung verfügen sollen. Oftmals wird in den Lehrplänen auf ihren exemplarischen Charakter hingewiesen, der den Schulen eine gewisse Offenheit und Flexibilität gewähren soll. Die curriculare Gliederung der Ausbildung orientiert sich jedoch nicht in allen Bundesländern am Situationsansatz, sondern teilweise auch an einem Persönlichkeitsprinzip (indem nach Kompetenzbereichen gegliedert wird) oder einem Wissenschaftsprinzip (wo eine Orientierung an wissenschaftlichen Disziplinen er-

folgt), wobei auch hier grundsätzlich ein enger Tätigkeitszusammenhang umgesetzt wird (vgl. Küls 2008). Die Umsetzung der Lernfelder, die in den Lehrplänen als landeseinheitlicher Standard und Schnittmenge der Ausbildung in den Schulen festgelegt sind, erfolgt in den Schulen weitestgehend über **Unterrichtsfächer**.

Auf der Basis der Rahmenvereinbarung legen die Bundesländer Praktika und Wahlpflichtbereiche eigenständig fest. Bei den Praktika gilt, dass sie als verpflichtende Bestandteile der Ausbildung mindestens 1200 Stunden Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern abzudecken haben. Je nach Bundesland werden die praktischen Phasen an mehreren Tagen in der Woche unterrichtsbegleitend oder in Blöcken absolviert. Zudem ist ein Berufspraktikum am Ende der Ausbildung zu durchlaufen. Die konkrete Ausgestaltung der Praktika regeln die Ausbildungsordnungen und Lehrpläne der Bundesländer und können daher in Details variieren.

Ein weiterer Bereich länderspezifischer Gestaltungsmöglichkeiten stellen die Wahlpflichtbereiche dar. Im Unterschied zu den Pflichtbereichen sollen im Wahlbereich (teilweise auch als Differenzierungsbereich oder Profilunterricht bezeichnet) Kompetenzen erweitert und vertieft werden, die in anderen Lernbereichen bereits erworben wurden. Mit den Wahlpflichtbereichen können die Schüler/-innen ihrer Ausbildung ein besonderes Profil geben, indem sie sich für bestimmte Arbeitsfelder, spezifische Methoden sozialpädagogischer Arbeit oder pädagogische Ansätze spezialisieren. Der Wahlpflichtbereich ermöglicht es aber auch den einzelnen Schulen, profilbildende Schwerpunkte zu setzen und damit Erfordernisse der Region zu berücksichtigen. Das Angebot an Wahlpflichtfächern ist damit für die Schulen verpflichtend, die inhaltlichen Schwerpunkte können sie hingegen überwiegend frei ausgestalten.

Die Vielfalt der Lehrpläne zur Erzieher(innen)ausbildung in Deutschland verdeutlicht unterschiedliche Wege zu einem in der Rahmenvereinbarung festgelegten Ziel. Auf diese Weise können länderspezifische Besonderheiten, Traditionen oder fachliche Überzeugungen umgesetzt werden. Gerade diese Vielfalt wird aber oftmals auch kritisiert, da die inhaltliche Ausrichtung der Lernfelder (ebenso wie ihre Anzahl) stark variiert, obwohl sie alle auf die Tätigkeitszusammenhänge des Erzieherberufes ausgerichtet sein sollen. Die Diskussionen um die zukünftige Ausrichtung der Erzieher(innen)ausbildung wird zudem geprägt von der Frage, welcher Ansatz (Situations-, Persönlichkeits- oder Wissenschaftsprinzip) die zukünftigen Fachkräfte am besten in die Lage versetzt, den

Anforderungen im Elementarbereich gerecht zu werden. Mit den hochschulischen Angeboten, die eine stärkere Verzahnung und Übergänge zwischen beiden Systemen erforderlich machen, werden darüber hinaus neue Veränderungsimpulse in das fachschulische Ausbildungssystem hineingetragen.

3.3 Einsatzfelder und Tätigkeitsbereiche für Erzieher/-innen

In der KMK-Rahmenvereinbarung ist festgehalten, dass die Ausbildung zum Erzieher und zur Erzieherin zur Übernahme von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin befähigen soll. Die Ausbildung bereitet daher auf ein breites Tätigkeitsfeld mit unterschiedlichen Zielgruppen in breiter Altersmischung vor (vgl. Übersicht 3.2). Die damit verfolgte Breitbandausbildung führt zu breiten beruflichen Einsatzmöglichkeiten, führt aber auch dazu, dass Spezialisierung und Vertiefung während der Ausbildung kaum möglich werden.

Übersicht 3.2:

Arbeitsfelder für staatlich anerkannte Erzieher/-innen

Einsatzfelder	Aufgaben
Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten, Kinderläden, Kinderhorten)	Familienergänzende Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, Förderung der Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten, Gestaltung einer ganzheitlichen pädagogischen Arbeit mit dem einzelnen Kind und seine Integration in die Gesamtgruppe, sozialpädagogische Arbeit mit der Gesamtgruppe bzw. Kleingruppe unter Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse
Heilpädagogische Einrichtungen	Förderung von Kindern mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohten Kindern, Integrationshilfen, Integrationsunterstützende Maßnahmen
Heime und Wohngruppen	Familienersetzende Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit mit dem Ziel, die Rückführung in die Familie, der Beheimatung in der Einrichtung, der Verselbständigung

Einsatzfelder	Aufgaben
Familienunterstützende Einrichtungen	Angebote für Kinder, Eltern und Familien, z. B. Eltern/Kindgruppen, Elternschulung, Freizeitmaßnahmen, Selbsthilfegruppen
Außerschulische Jugendarbeit	Sozialpädagogische Angebote der offenen Jugendarbeit, z. B. Jugendclubs, Abenteuerspielplätze, Gesprächshilfen, Problembberatung, Freizeitgestaltung
Ambulante Jugendhilfe (Hilfen zur Erziehung)	Sozialpädagogische Familienhilfe, Beratung, Unterstützung, Begleitung
Schulen und Internate	Unterrichtsergänzende Förderung, individuelle Begabungs- und Betreuungsmaßnahmen, Mitarbeit in der Schulsozialarbeit, Förderung der Handlungskompetenzen im Freizeitbereich, in Internaten: teilweise Übernahme von elterlichen Pflichten

Quelle: Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands (KEG), 2005, S. 4f

Staatlich anerkannte Erzieher/-innen können in den verschiedenen Arbeitsfeldern unterschiedliche Funktionen begleiten, u. a. können sie in Führungspositionen als Leiter/-in bzw. stellvertretende/-r Leiter/-in arbeiten, als Fachkraft als Gruppenleiter/-in bzw. als Zweitkraft in der Gruppe tätig werden sowie Sonderaufgaben übernehmen als Praxisanleiter/-in, Qualitätsbeauftragte/-r oder Integrationskraft. Die persönlichen Voraussetzungen für den Erzieher(innen)beruf sind komplex und reichen von fachlichem Wissen (z. B. zu Entwicklungspsychologie, Neurobiologie, Hirnforschung) über methodisches Handwerkzeug und pädagogischen Ansätzen bis hin zur Kenntnis berufsrelevanter Rechtsgrundlagen und betriebswirtschaftlichem Know-how. Als wesentliches Qualifikationsmerkmal wird auf personale und soziale Kompetenzen sowie die berufsbezogene Haltung verwiesen, die ein grundlegender Unterschied zu nicht pädagogischen Berufen darstellt (vgl. Balluseck 2008). Die komplexen Anforderungen werden in der KMK-Rahmenvereinbarung zur Fachschulausbildung von Erzieher(inne)n deutlich – besonders dann, wenn man die dortigen Aufzählungen in entsprechende Elemente von Kompetenz „übersetzt“ (vgl. Übersicht 3.3).

Übersicht 3.3:

Anforderungen an den Erzieher(innen)beruf

Auszug aus der KMK-Rahmenvereinbarung, S. 21–22

„Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte,

**Kompetenz-
anforderungen**

<p>– die das Kind und den Jugendlichen in seiner Personalität und Subjektstellung sehen.</p>	<p>Subjektorientierung</p>
<p>– die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können.</p>	<p>Beobachtungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Planungsfähigkeit, Reflektionsfähigkeit</p>
<p>– die als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen.</p>	<p>Pflichtbewusstsein, Integrität, Kontaktfähigkeit</p>
<p>– die im Team kooperationsfähig sind</p>	<p>Teamfähigkeit</p>
<p>– die aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können.</p>	<p>didaktisch-methodische Fähigkeiten</p>
<p>– die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren.</p>	<p>Einfühlungsvermögen, Organisationsfähigkeit</p>
<p>– die als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und –unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen.“</p>	<p>Kommunikationsfähigkeit</p>

Auszug aus der KMK-Rahmenvereinbarung, S. 21–22

„Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte,

**Kompetenz-
anforderungen**

<p>– die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.</p>	Konfliktfähigkeit
<p>– die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten können.</p>	Kooperationsfähigkeit
<p>– die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.“</p>	betriebswirtschaftlich Denken, Dienstleistungs- orientierung

Quelle: KMK-Rahmenvereinbarung 2002,
eigene Zusammenstellung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

3.4 Kindertagesbetreuung als Arbeitsfeld für Erzieher/-innen**Qualifikation des Personals in Kindertagesstätten**

Staatlich anerkannte Erzieher/-innen können aufgrund ihrer Breitbandausbildung in verschiedenen sozialen Berufsfeldern einmünden. Allerdings konzentriert sich die Erwerbstätigkeit der Berufsgruppe überwiegend auf Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (vgl. Rauschenbach 2006). In den insgesamt rund 48.000 Tageseinrichtungen für Kinder, die es Ende 2002 in Deutschland gab, waren rund 380.000 Personen tätig (vgl. Tabelle 3.4). Davon allein knapp 360.000 in Kindertageseinrichtungen (Kindergärten, Tageseinrichtungen ohne Kinderrippen und Horte).

Tabelle 3.4:

Einrichtungen und tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder zum 31. 12. 2002		
Art der Tageseinrichtungen für Kinder	Einrichtungen	tätige Personen
Kinderkrippen	799	4.800
Kindergärten	28.406	197.399
Horte	3.494	16.733
Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen Gruppen	4.863	59.313
Tageseinrichtungen mit altersgemischten Gruppen	6.202	49.967
Tageseinrichtungen mit alterseinheitlichen und altersgemischten Gruppen	4.253	51.511
Tageseinrichtungen für Kinder insgesamt	48.017	379.723

Quelle: Statistisches Bundesamt (2004): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe am 31. 12. 2002 (Revidierte Ergebnisse) erschienen am 29. 11. 2004

In den Einrichtungen sind staatlich anerkannte Erzieher/-innen mit ca. 72% des Personals im deutschlandweiten Durchschnitt die größte Personalgruppe (vgl. Tabelle 3.5). In den einzelnen Bundesländern variiert der Anteil der Fachschulabsolvent(inn)en zwischen 52% (Bayern) und knapp 94% (Thüringen). Die zweitgrößte Gruppe im Bundesdurchschnitt wird durch Kinderpfleger/-innen abgedeckt, allerdings stellen sie lediglich rund 13% des Gesamtpersonals. Ein besonders hoher Anteil von Kinderpfleger(inne)n wird in Bayern (37%) beschäftigt, was mit der deutlich niedrigeren Quote an ausgebildeten Erzieher(inne)n einhergeht. Der niedrigste Anteil von Kinderpfleger(inne)n ist in Thüringer Kindertageseinrichtungen angestellt, was wiederum mit der hohen Abdeckung von staatlich anerkannten Erzieher(inne)n korreliert. Andere soziale Berufe (beispielsweise Sozialassistent/-in) sind in Kindertageseinrichtungen nur äußerst selten vertreten, ihr bundesweiter Anteil beträgt 1,8%. Auch alle weiteren Berufs- und Personalgruppen haben im Vergleich zu den beiden Hauptbeschäftigtengruppen (Erzieher/-innen, Kinderpfleger/-innen) einen geringen Anteil.

Tabelle 3.5:

**Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
(ohne Verwaltung, Hauswirtschaft, Technik) in den Bundesländern zum 15. 03. 2007**

Bundesland	(sozialpäd.) Hochschulabschluss	Abschluss als staatl. anerkannt. Erzieher/-in	Abschluss als Kinderpfleger/-in	anderer Abschluss (sonstige Sozial-, Erziehungsberufe)	Anderer Abschluss	Praktikum, Ausbildung	Ohne Berufsabschluss
	in %						
Baden-Württemberg	2,5	74,0	11,1	1,4	2,5	6,3	2,4
Bayern	2,3	51,9	37,5	0,7	1,1	4,9	1,6
Berlin	3,6	88,3	0,9	1,3	3,4	0,8	1,7
Brandenburg	1,8	91,7	0,7	2,2	2,0	0,9	0,8
Bremen	12,1	57,8	6,6	1,3	5,1	10,7	6,5
Hamburg	7,1	59,5	19,8	2,9	5,5	2,6	2,6
Hessen	7,5	70,8	6,9	1,9	4,2	5,7	3,0
Mecklenburg-Vorpommern	1,6	88,2	1,5	4,6	1,6	0,7	1,7
Niedersachsen	3,9	70,5	15,8	3,4	2,9	1,2	2,2
Nordrhein-Westfalen	2,9	68,4	13,7	1,0	5,1	6,4	2,5
Rheinland-Pfalz	2,3	74,6	11,1	1,9	2,6	5,5	1,9
Saarland	1,3	66,7	21,1	1,5	0,9	6,8	1,6
Sachsen	3,8	88,3	1,1	3,2	1,9	0,6	1,1
Sachsen-Anhalt	1,4	93,2	0,7	1,4	1,2	1,0	1,1
Schleswig-Holstein	4,8	63,2	21,1	3,7	3,6	0,6	3,0
Thüringen	1,7	93,7	0,3	1,2	1,1	1,0	0,9
Ø Deutschland	3,4	72,1	13,5	1,8	3,0	4,1	2,1

Quelle: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008, S. 198 (auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2007)

Die Erzieher(innen)ausbildung qualifiziert für eine Tätigkeit auf mittlerem Tätigkeitsniveau, d.h. als Gruppenleitung einer Kindergruppe der Einrichtung. Mehr als 50% der Erzieher/-innen ist daher auch dort tätig (vgl. Tabelle 3.6). Zudem sind 29% der Erzieher/innen als Zweitkraft in Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Deutlich häufiger (85%) werden jedoch Kinderpfleger/-innen als Zweitkraft eingesetzt.

Tabelle 3.6:

**Pädagogisches Personal nach Aufgabenbereichen in den Bundesländern
zum 15. 03. 2008**

Abschlussart	(sozialpäd.) Hochschulabschluss	staatl. anerk. Erzieher/-in	Kinderpfleger/-in	sonstige Sozial-, Erziehungsberufe	Anderer Abschluss	Praktikum, Ausbildung	Ohne Berufsabschluss
Arbeitsbereiche	in %						
Gruppenleitung	34,1	53,2	6,3	15,1	3,0	0,6	0,7
Zweitkraft, Ergänzungskraft	20,8	28,7	85,1	35,8	50,7	79,8	70,4
Einrichtungsleitung	22,7	3,8	0,1	1,0	0,3	0,0	0,1

Quelle: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, <http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/vermessung-des-berufsfeldes/qualifikation-des-personals.html> (auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2008)

Rund 3,4% der tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen haben ein einschlägiges Hochschulstudium mit sozial- oder heilpädagogischer Ausrichtung absolviert. Damit ist der Akademisierungsgrad in Kindertageseinrichtungen ausgesprochen gering. Das kann sich jedoch mit zunehmender Absolventenzahl in Bachelor- oder Masterstudiengängen ändern. Auf Leitungsebene arbeiten deutlich mehr einschlägig qualifizierte Akademikerinnen und Akademiker (22%) als Erzieher/-innen. Die Statistik verdeutlicht jedoch auch, dass Hochschulabsolvent(inn)en nicht nur auf der Ebene der Einrichtungsleitung arbeiten, sondern durchaus auch als Gruppenleitung oder Zweitkraft eingesetzt werden. Hier kann vermutet werden, dass zunächst nach dem Studienabschluss praktische Erfahrungen an der Basis gesammelt werden, bevor Managementaufgaben übertragen werden. Insgesamt ist festzustellen, dass die Bildung, Erziehung und Betreuung in den Kindertageseinrichtungen überwiegend von Beschäftigten mit abgeschlossener sowie einschlägig sozialpädagogischer Berufsausbildung übernommen werden, was auf einen hohen Fachlichkeitsgrad hindeutet.

Internationalisierungstendenzen im Erzieherberuf

Vor dem Hintergrund des ansteigenden Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund ergibt sich für die Erzieher(innen)tätigkeit die Notwendigkeit, interkulturelles Wissen über andere Länder, Erziehungsstile und Bildungssysteme zu erwerben sowie eine interkulturelle Sensibilität für den Kontakt zu den Kindern und deren Eltern aufzubauen. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den einzelnen Einrichtungen unterscheidet sich regional innerhalb eines Bundeslandes als auch in Deutschland insgesamt stark (vgl. Tabelle 3.7). Ein Ver-

Tabelle 3.7:

Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen		
Bundesland	Unter Dreijährige, von denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist	Über Dreijährige, von denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist
	in %	
Baden-Württemberg	25,9	31,0
Bayern	21,1	23,3
Berlin	*	*
Brandenburg	3,5	5,3
Bremen	26,1	37,7
Hamburg	32,2	38,5
Hessen	25,1	34,4
Mecklenburg-Vorpommern	3,6	4,9
Niedersachsen	16,8	21,3
Nordrhein-Westfalen	26,1	33,3
Rheinland-Pfalz	21,6	26,8
Saarland	17,0	24,3
Sachsen	3,2	6,2
Sachsen-Anhalt	4,0	5,5
Schleswig-Holstein	13,1	15,2
Thüringen	3,2	5,0
Ø Ostdeutschland	3,5	5,5
Ø Westdeutschland	23,4	28,5
Ø Deutschland	14,6	25,1

* Es liegen keine Daten vor

Quelle: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008, S. 186 (auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 2007)

gleich der Bundesländer zeigt, dass in Ostdeutschland durchschnittlich 5,5% der Kinder über drei Jahre einen Migrationshintergrund haben, während in Westdeutschland 28,5% Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten betreut werden. Ein ähnlicher Unterschied im Ost-West-Gefälle zeigt sich auch bei der Betreuung von unter Dreijährigen: in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen werden 3,5% der unter Dreijährigen betreut, in westdeutschen Einrichtungen mehr als sechsmal so viele (23,4%).

Entsprechend des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund wird in Ausbildungseinrichtungen (Fachschulen und Kindertagesstätten) ein höherer oder niedrigerer Bedarf an einer interkulturellen Perspektive der Erzieher(innen)tätigkeit vorliegen. Für Erzieher/-innen in Ostdeutschland ergibt sich einfach aus dem Berufsalltag, der durch einen geringen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund geprägt ist, kein zwingender Handlungsdruck, sich verstärkt interkulturelle Kenntnisse und Erfahrungen durch Auslandspraktika und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen anzueignen. Anders hingegen in allen alten Bundesländern, allein in Bremen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen haben knapp 25%, also jedes vierte Kind unter drei Jahren mindestens ein Elternteil mit ausländischer Herkunft. Der Anteil steigt bis auf fast 40% in Hamburg bei den über Dreijährigen. Damit bilden Kinder mit Migrationshintergrund in Westdeutschland eine bedeutende Gruppe. Dass sich dieser Umstand auch tatsächlich in der europäischen Ausrichtung in der Aus- und Fortbildung von Erzieher/-innen zeigt, wird bei der regionalen Verteilung der geförderten LEONARDO DA VINCI-Projekte deutlich (vgl. Tabelle 1.1, Kapitel 1): während sich Einrichtungen aus elf westdeutschen Bundesländer mit 101 Mobilitätsprojekten und 1862 geförderten Personen beteiligten, haben vier ostdeutsche Bundesländer insgesamt 12 Projekte mit 227 geförderten Personen durchgeführt.

Bildungsplan als handlungsleitendes Curriculum in Kindertageseinrichtungen

Seit der Durchführung von internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen bei Schüler(inne)n der Grundschule und Sekundarstufe (TIMSS, PISA, IGLU) wird der Erziehungs- und Betreuungsauftrag von Kindertageseinrichtungen um einen Bildungsauftrag ergänzt. Der vorschulischen Lebensphase wird damit eine besondere Bedeutung zugemessen, um Kinder in ihrer kognitiven wie sprachlichen Entwicklung zu fördern. Daher wurde ein pädagogisches Programm in Kindertagesstätten eingeführt, indem sogenannte Bildungspläne das

Curriculum für frühkindliche Bildungsprozesse und eine Orientierung für die fachliche Arbeit in den Einrichtungen darstellen. Diese Rahmenpläne werden auf Bundeslandebene durch die entsprechenden Ministerien erstellt, wobei ein „gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“⁵ eine grundlegende Verständigung zum Bildungsauftrag einer Kindertageseinrichtung im Elementarbereich festlegt. Dabei hat man sich auf das Prinzip der ganzheitlichen Förderung anhand von Themenfeldern geeinigt, die die Lebenswelt der Kinder betreffen; eine Fächerorientierung wird bewusst vermieden. Ganzheitliches Lernen in den Kindertagesstätten soll vielmehr durch Projekte realisiert werden, bei denen mehrere dieser Themenfelder – als Bildungsbereiche bezeichnet – erkundet und erprobt werden können. Als Schwerpunkte wurden sechs Bildungsbereiche festgelegt, die vom pädagogischen Personal bei Kindern gezielt durch spielerisches Erkunden gefördert werden sollen:

- Sprache, Schrift, Kommunikation,
- personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung,
- Mathematik, Naturwissenschaften, (Informations-)Technik,
- musische Bildung/Umgang mit Medien,
- Körper, Bewegung, Gesundheit,
- Natur und kulturelle Umwelten.

Die gemeinsame Verständigung der Bundesländer 2004 über die Grundsätze des Bildungsauftrages stellt zunächst nur die Grundlage für die landesspezifischen Rahmenpläne dar. Es besteht dabei soviel Offenheit, dass in den Länderplänen die einzelnen Bildungsbereiche konkretisiert und der Altersbereich der Kinder bestimmt wird, für die die Pläne gelten (vgl. Übersicht 3.4).

Der Einsatzbeginn eines solchen pädagogischen Programms wird überwiegend mit der Geburt des Kindes festgelegt. Nach oben variiert der Altersbereich jedoch deutlich: vornehmlich endet der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung mit Eintritt in die Schule, wo als Bildungsplan nun die Lehrpläne der Schularten greifen und das Lernen durch eine Fächersystematik bestimmt wird. Einige Bundesländer beziehen ihre Rahmenpläne bis zum 14. Lebensjahr (z. B. Hamburg, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), wobei das pädagogische Programm dann auf die außerschulische Betreuung und Erziehung bezogen ist. Auch die Bezeichnungen der Pläne unterscheiden sich: es ist von Orientierungsplan (Baden-Württemberg), Bildungsprogramm (Berlin), Grundsätze

⁵ Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04. 06. 2004

Übersicht 3.4:

Übersicht zur Bezeichnung und zu Geltungsbereichen der Bildungspläne in den Bundesländern (Stand 10/2007)

Bundesland	Titel des Bildungsplanes	Geltungsbereich des Bildungsplanes
Baden-Württemberg	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten	0–10 Jahre
Bayern	Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Schuleinführung	0 – Schuleintritt
Berlin	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt	0 – Schuleintritt
Brandenburg	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg	0 – Grundschule
Bremen	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen	0 – Schuleintritt
Hamburg	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	0–14 Jahre
Hessen	Bildung von Anfang an – Entwurf des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0–10 Jahre in Hessen	0–10 Jahre
Mecklenburg-Vorpommern	Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule	0–10 Monate vor Schuleintritt

Bundesland	Titel des Bildungsplanes	Geltungsbereich des Bildungsplanes
Niedersachsen	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	Elementarbereich
Nordrhein-Westfalen	Bildungsvereinbarung NRW-Fundament stärken und erfolgreich starten	0–Schuleintritt
Rheinland-Pfalz	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	0–14 Jahre
Saarland	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten	0 – Schuleintritt
Sachsen	Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kindergrippen und Kindergärten	0 – Schuleintritt
Sachsen-Anhalt	Bildung: Elementar-Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt	0–14 Jahre
Schleswig-Holstein	Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen	0–14 Jahre
Thüringen	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre	0–10 Jahre

Quelle: Diskowski (2007)

(Brandenburg) oder Bildungsempfehlung (Hamburg) die Rede. Durchaus unterschiedlich ist auch die Bezeichnung und Anzahl der Bildungsbereiche.

Auf der Grundlage dieser bundeslandspezifischen Rahmen erarbeiten die Kindertageseinrichtungen träger- bzw. einrichtungsspezifische Konzeptionen und stellen Lernangebote für Kinder bereit. Verbunden sind damit auch systematische Beobachtungs- und Dokumentationsprozesse, indem die Kinder bei den Aktivitäten beobachtet und ihre Entwicklungsschritte dokumentiert werden. Der

Bildungsplan hat damit eine zentrale Bedeutung für die fachliche Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich und ist mittlerweile für jede/-n Erzieher/-in verbindlich. Seit fünf Jahren werden in allen Bundesländern Rahmenpläne entwickelt und zur Erprobung bzw. Implementierung freigegeben. Diese Entwicklung hat auch Einfluss auf die Ausbildung von Erzieher(inne)n, da die neuen Inhalte (Bildungsbereiche) integriert werden müssen; zudem sind die bereits ausgebildeten Fachkräfte zu qualifizieren.

II Individuelle Wirkungsbetrachtung

4. Zufriedenheitsniveau der Teilnehmer/-innen mit Auslandsaufenthalten

Die Auswertung der Berichtsbögen zeigt, dass das allgemeine Zufriedenheitsniveau der Teilnehmer/-innen am Förderprogramm LEONARDO DA VINCI Mobilität mit ihrem Auslandsaufenthalt sehr hoch ist – die Teilnehmer/-innen bewerteten ihre Auslandsaufenthalte insgesamt gut bis sehr gut. Dies trifft für alle Untergruppen zu, also sowohl für die Teilnehmer/-innen aus den Projekten „Frühe Förderung“ als auch für diejenigen aus den anderen LEONARDO DA VINCI-Projekten.

Im direkten Vergleich der Zielgruppen und zwischen dem Bereich „Frühe Förderung“ und den anderen LEONARDO DA VINCI-Projekten zeichnen sich jedoch Unterschiede ab (vgl. Tabelle 4.2). Für die Ergebnis- und Vergleichsdarstellung wurden ein Farbcode verwendet⁶, der die Mittelwerte in fünf Gruppen aufteilt: Werte im roten und orangefarbenen Bereich verdeutlichen ein niedriges Bewertungsniveau, der gelbe Bereich verweist auf ein mittleres Niveau und die Bereiche hellgrüne und grün auf ein hohes Bewertungsniveaus (vgl. Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1:

Farbcodes und Bewertungsniveaus aus Mittelwertberechnungen der skalierten Fragen				
ROT	ORANGE	GELB	HELLGRÜN	GRÜN
1,0	1,8	2,6	3,5	4,3
1,1	1,9	2,7	3,6	4,4
1,2	2,0	2,8	3,7	4,5
1,3	2,1	2,9	3,8	4,6
1,4	2,2	3,0	3,9	4,7
1,5	2,3	3,1	4,0	4,8
1,6	2,4	3,2	4,1	4,9
1,7	2,5	3,3	4,2	5,0
		3,4		

Quelle: eigene Darstellung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

6 Der Farbcode entspricht dem Farbcode, wie er in den „MultiPass“-Daten benutzt wird.

In den Projekten „Frühe Förderung“ waren die Auszubildenden in einem deutlich höheren Maße zufrieden oder einverstanden mit den diversen Aspekten ihres Auslandsaufenthaltes als die Arbeitnehmer/-innen oder auch die Lehr- bzw. Führungskräfte. Die Auszubildenden haben bei 54% der skalierten Fragen im Mittel das Niveau HELLGRÜN erreicht, in den restlichen 46% sogar das höchste Niveau GRÜN. Geringe Niveaus wurden in keiner der ausgewerteten 35 Fragen erreicht. Bei den Teilnehmer(inne)n aus den anderen LEONARDO DA VINCI-Projekten fällt die Zufriedenheit nicht so hoch aus: Hier werden für das höchste Niveau GRÜN nur in 20% der Fragen erreicht, 80% der Fragen liegen auf dem zweithöchsten Niveau von HELLGRÜN – was insgesamt statistisch immer noch weit über dem Erwartungswert der Normalverteilung liegt, aber eben erkennbar niedriger als die Konzentration der Bewertungsfragen in der höchsten Niveaustufe, die bei den Teilnehmer(inne)n im Bereich „Frühe Förderung“ beobachtet wurde.

Tabelle 4.2:

„Mittleres Bewertungsniveau“ der skalierten Fragen in fünf Gruppen (Farbcode) aus den Teilnehmerberichten nach Projekten der Priorität „Frühe Förderung“ und in sonstigen LEONARDO DA VINCI (LdV) Projekten nach Zielgruppe							
		ROT	ORANGE	GELB	HELLGRÜN	GRÜN	
		Anteil der errechneten Mittelwerte aus den einzelnen Fragen					Zahl der Fragen
Frühe Förderung							
	IVT	0%	0%	0%	54%	46%	35 Fragen
	PLM	0%	0%	16%	56%	28%	32 Fragen
	VETPRO	0%	0%	17%	33%	50%	24 Fragen
Andere LdV-Projekte							
	IVT	0%	0%	0%	80%	20%	35 Fragen
	PLM	0%	0%	0%	81%	19%	32 Fragen
	VETPRO	–	–	–	–	–	keine Daten

Quelle: Teilnehmerberichte, eigene Auswertungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Bei den Arbeitnehmer/-innen der „Frühen Förderung“ lag rund ein Sechstel der Fragen im mittleren Zufriedenheitsniveau GELB, dagegen 56% im zweithöchsten Niveau HELLGRÜN – etwa ein gleich großer Anteil wie bei IVT –, jedoch mit 28% der Fragen deutlich weniger in der höchsten Stufe GRÜN. Aus der Ziel-

gruppe IVT außerhalb der „Frühen Förderung“ war im Mittel keine der Fragen in der mittleren Gruppe GELB zu finden, dagegen war hier der Anteil der Fragen, die in der höchsten Niveaustufe GRÜN rangierten, mit 19% deutlich kleiner als bei den Arbeitnehmer(inne)n in der „Frühen Förderung“ (28%).

Bei den Lehr- und Führungskräften in den LEONARDO DA VINCI-Projekten „Frühe Förderung“ ist ebenfalls ein ausgeprägt hohes Zufriedenheitsniveau in den skalierten Fragen festzustellen, das wegen des mit 50% großen Anteils von Fragen, die sich in der höchsten Kategorie GRÜN versammeln, sogar insgesamt besser abschneidet als bei den Arbeitnehmer(inne)n. Allerdings liegt bei dieser Zielgruppe auch rund ein Sechstel der Fragen (17%) im mittleren Bereich GELB.

5. Ergebnisse der Auslandsaufenthalte

Die Rückmeldungen in den Teilnehmer(innen)berichten beziehen sich auf verschiedene Fragenkomplexe zum Auslandsaufenthalt: Vorbereitung und praktische Vorkehrungen, Inhalt, Anerkennung, Ergebnisse sowie Empfehlungen zum Förderprogramm. Als Überblick über die Bewertungen dieser fünf Komplexe zeigt Tabelle 5.1 eine aggregierte Kennziffer, die sich aus dem jeweiligen Durchschnitt der einzelnen Mittelwerte errechnet, die in den zugehörigen Bewertungsfragen eines Fragenkomplexes erreicht wurden. Daraus wird ersichtlich, dass in den Projekten der Priorität „Frühe Förderung“ die Auszubildenden die Komplexe „Inhalt“, „Anerkennung“ und „Ergebnisse“ besonders positiv (GRÜN) eingeschätzt haben, die Lehr- und Führungskräfte dies bei den Komplexen „Vorbereitung“ und „Inhalt“ getan haben. Die Berichte der Arbeitnehmer/-innen weisen Durchschnittswerte im guten Bereich (GRÜN) auf.

Tabelle 5.1:

Generelle Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit fünf Aspekten des Auslandsaufenthalts (Vorbereitung, Inhalt, Anerkennung, Ergebnisse, praktische Vorkehrungen) in den Projekten der Priorität „Frühe Förderung“ und in sonstigen LEONARDO DA VINCI-Projekten (LdV) nach Zielgruppe

		Fragenkomplex im Berichtsbogen				
		Vorbereitung	Inhalt	Anerkennung*	Ergebnisse	praktische Vorkehrungen
		Durchschnitt der Mittelwerte aus den Einzelfragen				
Frühe Förderung						
	IVT	4,0	4,3	4,5	4,3	4,2
	PLM	3,8	4,0	4,1	3,8	4,1
	VETPRO	4,3	4,5	3,9	3,5	4,1
Sonstige LdV-Projekte						
	IVT	3,9	4,1	4,2	4,0	4,1
	PLM	3,9	4,2	4,1	4,1	4,0
	VETPRO	–	–	–	–	–

Farbcode ■ HELLGRÜN = 3,5–4,2; ■ GRÜN = 4,3–5,0

* Nur eine Frage: „Generelle Zufriedenheit in Bezug auf die Anerkennung des Praktikums.“

Quelle: Teilnehmerberichte, eigene Auswertungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Die Berichte der Teilnehmer/-innen aus den anderen LEONARDO DA VINCI-Bereichen weisen durchgängig (aggregierte) Durchschnittswerte in der zweithöchsten Niveaustufe (GRÜN) auf; allerdings fallen hier manche Einzelwerte in den einzelnen Zellen geringfügig höher aus als in der Priorität „Frühe Förderung“, etwa bei den Arbeitnehmer(inne)n im Komplex „Inhalt“ (4,2 zu 4,0) oder im Komplex „Ergebnisse“ (4,1 zu 3,8).

Eine zentrale Ebene der Analyse der Wirkungen des Programms bildet der Fragenkomplex „Ergebnisse“, in denen die Teilnehmer/-innen eine Reihe von Einzelfragen bzw. Aussagen zur Steigerung ihrer Handlungsfähigkeit und -möglichkeiten vorgelegt wurde.⁷ Insgesamt soll mit diesen Fragen erkundet werden, in welchen – positiven oder negativen – Zusammenhang die Teilnehmer/-innen ihren individuellen Auslandsaufenthalt im Hinblick auf seinen Nutzen und seine Wirkungen einordnen. Die Aussagen zu den Ergebnissen auf individueller Ebene werden daher nachfolgend eingehender dargestellt. Die Bewertungen zu den anderen vier Fragekomplexen sind in der Langfassung (im Internet) nachzulesen.

Auf einer allgemeinen Vergleichsebene der Einschätzungen aus den LEONARDO DA VINCI-Programmbereichen wird deutlich, dass die Auszubildenden der Mobilitätsprojekte aus der Priorität „Frühe Förderung“ durchschnittlich etwas bessere Bewertungen hinsichtlich der Ergebnisse abgegeben haben als die Teilnehmer/-innen aus anderen LEONARDO DA VINCI-Programmbereichen. Bei der Zielgruppe der Arbeitnehmer/-innen fallen die Bewertungen jedoch in sieben von neun Fragen – zum Teil erkennbar – schlechter aus als bei der Vergleichsgruppe außerhalb der Priorität „Frühe Förderung“.

⁷ Generell taucht bei Bewertungsfragen dieser Provenienz immer wieder das Problem auf, dass die Referenzebene einer Entwicklung, nach der gefragt wird, nicht eindeutig angegeben werden kann. So berücksichtigt z. B. eine Frage (die hier als Aussage verkleidet ist) des Typus „Ich habe meine Fremdsprachenkenntnisse verbessert“ nicht das Ausgangsniveau, von dem die Befragten aus gestartet sind. Denn möglicherweise haben ja einige Teilnehmer/innen bereits sehr gute Fremdsprachenkenntnisse mitgebracht (was in manchen Fällen vielleicht sogar ein Kriterium für die Auswahl eines bestimmten Ziellandes gewesen sein mag). In diesen Fällen wäre eine geringe Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse sicherlich nicht als schlechtes Ergebnis zu werten.

5.1 Ergebnisse für fachliche und methodische Kompetenzen

Die in den Berichtsbögen angesprochenen drei Fragen thematisieren sowohl Fach- als auch Methodenkompetenzen; sie fallen deshalb inhaltlich weitgehend zusammen und repräsentieren nicht nur eine der beiden Kompetenzrichtungen. Auch die fremdsprachlichen Fähigkeiten sind hier einzureihen, da ihre berufliche Verwertung als methodische Kompetenz (gegenüber einer rein privaten Nutzung) wohl eindeutig im Vordergrund steht.

Die Auszubildenden bewerteten die drei Fragen im Durchschnitt mit sehr gut (GRÜN) oder gut (HELLGRÜN). Am höchsten haben sie die Aussage „Ich habe neue Techniken, neue (Arbeits-)Methoden kennen gelernt“ bewertet. Auch die Aussagen „Ich habe neue berufliche Fähigkeiten“ und „Ich kann mich (jetzt) in einer Fremdsprache besser ausdrücken“ wurden recht gut bewertet.

Dagegen haben die Arbeitnehmer/-innen ein sehr gutes Ergebnis (GRÜN) dem Bereich Fremdsprachen zugemessen.⁸ Eine gute Einschätzung (HELLGRÜN) erhält der Bereich „neue berufliche Fähigkeiten“, dagegen billigen die Arbeitnehmer/-innen der Aussage „Ich habe neue Techniken, neue (Arbeits-)Methoden kennen gelernt“ nur ein mittleres Niveau (GELB) zu. Gerade in letzterem Punkt fallen die Bewertungen der Arbeitnehmer/-innen aus den anderen LEO-NARDO DA VINCI-Bereichen deutlich besser aus. Aber auch hier muss in Erwägung gezogen werden, dass möglicherweise die Arbeitnehmer/-innen aus der Priorität „Frühe Förderung“ bereits ein breites Repertoire an Techniken und Arbeitsmethoden mitgebracht haben, so dass sie in diesem Gebiet kaum noch einen überdurchschnittlichen Zuwachs erreichen konnten.

Die Lehr- und Führungskräfte hatten zum Teil andere Fragen zu beantworten, die auf ihre besondere Berufssituation und -position abgestellt haben. Als sehr gut (GRÜN) wurde bewertet, ein anderes System der Berufsbildung (was von den Teilnehmer(inne)n wahrscheinlich auch als System der frühkindlichen Erziehung interpretiert wurde) kennen gelernt zu haben. Damit im Zusammenhang steht auch das „verbesserte Verständnis von Theorie und Praxis der Berufsbildung“ (HELLGRÜN) und das „Zusammentragen nützlicher Unterrichtsmaterialien und Dokumente“ (GELB), was beides für die Ausbildungspraxis in Deutsch-

⁸ Bei den Teilnehmer(inne)n der beiden untersuchten Projekte aus der Zielgruppe PLM scheint der Fremdsprachenaufbau eine große Rolle gespielt zu haben. Darauf deuten auch die 17% der Teilnehmer/innen hin, die im Fragekomplex „Inhalte“ angegeben haben hin, Sprachkurse besucht zu haben.

land genutzt werden kann. Geringer bewertet (ebenfalls GELB) wurde dagegen die „Verbesserung der fachbezogenen Fremdsprachenkenntnisse“.

Der Ergebnisaspekt, durch den Auslandsaufenthalt neue Kontakte geknüpft zu haben, die für zukünftige Partnerschaften in der Ausbildungspraxis genutzt werden oder zum Aufbau von „Netzwerken“ führen können, wurde von den Lehr- und Führungskräften als gut eingeschätzt (beides HELLGRÜN).

5.2 Ergebnisse für soziale bzw. personale Kompetenzen

Ein Auslandsaufenthalt trägt mit zunehmender Dauer umso mehr – auch zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen – bei. Für das Berufsfeld der frühkindlichen Erziehung ist es von eminenter Bedeutung, dass die Fachkräfte eine in sich ruhende und gereifte Persönlichkeit mitbringen, die in Verbindung mit einer großen Kompetenz im sozialen Umgang mit Kindern unterschiedlicher sozialer, emotionaler, psychologischer, motorischer Anforderungslagen und ihren – in ihren Erwartungshaltungen ebenfalls unterschiedlichen – Eltern steht.

Um professionell angemessen handeln zu können, muss eine Fachkraft auch über eine gewisse Selbstsicherheit bzw. ein selbstsicheres Auftreten verfügen; in besonderer Weise gilt dies für soziale und personenbezogene Dienstleistungsberufe. In dieser Hinsicht haben die Auszubildenden ihre Entwicklung durch den Auslandsaufenthalt als sehr gut (GRÜN), die Arbeitnehmer/-innen als gut (HELLGRÜN) eingeschätzt. Ähnlich positiv fiel die Einschätzung zur Frage „Ich habe (jetzt) ein besseres Verständnis für andere Menschen“ aus: die Auszubildenden werten hier im Durchschnitt mit sehr gut (GRÜN), die Arbeitnehmer/-innen mit gut (HELLGRÜN).

5.3 Ergebnisse für die Arbeitsmarktsituation

Die Ergebnisdimension „Arbeitsmarkt“ ist für den Förderzweck des LEONARDO DA VINCI-Programms ebenfalls von zentraler Bedeutung. Die Beschäftigungsfähigkeit der – heutigen und zukünftigen – Arbeitnehmer/-innen stellt eine zentrale Variable der arbeitsmarktlichen Dynamik und Flexibilität dar. Nicht zuletzt hierzu soll die Förderpolitik zum „Lebenslangen Lernen“ einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Auszubildenden und auch die Arbeitnehmer/-innen (obwohl letztere im Berichtsbogen explizit nicht angesprochen waren) haben mit sehr hohen Werten (GRÜN) die Aussage „Mein Praktikum im Ausland wird mir für meine weitere Ausbildung von Nutzen sein“ bestätigt. Die Teilnehmer/-innen ließen eine Mobilitätsbereitschaft auch über die Grenzen hinaus erkennen: Die Vorstellung, in Zukunft auch in einem anderen Land zu arbeiten, erreichte bei den Auszubildenden und den Arbeitnehmer(inne)n einen guten Wert (HELLGRÜN). Die Hoffnung, durch den Auslandsaufenthalt leichter einen Arbeitsplatz zu finden, erreichte bei den Auszubildenden ein gutes Niveau (HELLGRÜN), bei den Arbeitnehmer(inne)n kam diese Erwartung dagegen nur auf ein mittleres Niveau (GELB).

Auf der Seite der Lehr- und Führungskräfte wurde die Dimension des Beschäftigungssystems mit der Aussage „Ich habe jetzt ein besseres Verständnis für die Anforderungen der Industrie⁹ und des Arbeitsmarktes“ abgefragt, wo sich jedoch lediglich ein mittlerer Wert (GELB) ergeben hat.

Allgemein beruflich nutzbare Ergebnisse

Aus den Kommentarfeldern zu den einzelnen Bewertungsfragen und dem Freitextfeld, in dem die Teilnehmer/-innen den Nutzen und die vermuteten Auswirkungen ihres Auslandsaufenthaltes beschreiben sollten, sind einige weitere Aspekte ersichtlich, andere Aspekte werden durch diese Angaben plastischer oder relativieren sich.

Im Hinblick auf den erwarteten Nutzen und die Wirkungen für Beruf und Fachlichkeit formulierte rund ein Fünftel der Auszubildenden mit verwertbaren Angaben nochmals explizit ihre Erwartung (manche drückten es auch als Hoffnung aus), dass der Auslandsaufenthalt sich positiv auf ihre Arbeitsmarktposition auswirken werde. Ebenfalls fast ein Fünftel der Auszubildenden, die sich hierzu geäußert haben, gab an, sich nun eine Berufstätigkeit im Ausland vorstellen zu können oder dass diese Vorstellung sich nun verfestigt habe; hierzu sind die rund 20% der Auszubildenden in Verbindung zu setzen, die als positives Ergeb-

⁹ Bei diesem Terminus „Industrie“ dürfte es bei den Lehr- und Führungskräften der frühkindlichen Erziehung zu großen Interpretationsschwierigkeiten gekommen sein. Es ist zu vermuten, dass die Frageformulierung ursprünglich aus dem Englischen stammt, wo mit „Industry“ der Gewerbezweig, die Branche oder das Tätigkeitsfeld gemeint ist. Die Teilnehmer/innen an den LEONARDO DA VINCI-Projekten „Frühe Förderung“ konnten wegen der wenig treffenden Übersetzung mit der Frage nach den „Anforderungen der Industrie“ sicherlich wenig anfangen.

nis die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse betrachteten. Durch den Auslandsaufenthalt mehr Sicherheit für den eigenen Berufsweg gewonnen zu haben, benannten 10% der Auszubildenden als ein wichtiges Ergebnis.

Weitere positive Ergebnisse sahen die Auszubildenden darin, generell eine Professionalisierung erfahren zu haben (17% der Fälle mit auswertungsfähigen Angaben) oder dass sie die Rahmenbedingungen, Arbeitsweisen und Probleme vor Ort kennen gelernt haben (13%).

Als Teil der Professionalisierung ist auch zu werten, dass jede/-r zehnte Auszubildende angegeben hat durch das Praktikum zum Reflektieren über die eigene pädagogische Leitidee und den eigenen pädagogischen Stil angeregt worden zu sein; in dieser Linie steht auch die als positiv erlebte Erfahrung, über die 9% der Auszubildenden berichtet haben, nämlich durch die Auslandserfahrung Vergleichsmöglichkeiten zur Situation im eigenen Land erhalten zu haben.

Als weiteres bemerkenswertes Resultat aus den Berichtsangaben ist festzuhalten, dass etwa jede/-r Achte der Auszubildenden und jede/-r Zehnte der Arbeitnehmer/-innen die Selbsterfahrung, in einem anderen Land sich fremd und sprachlich eingeschränkt gefühlt zu haben, als eine Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenz angesehen haben; dies brachten die Teilnehmer/-innen häufig damit in Verbindung, dass sie nun in der eigenen beruflichen Praxis mehr sensibilisiert seien für die Probleme von Migration und insbesondere die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Von den Arbeitnehmer(inne)n mit verwertbaren Freitextangaben haben 13% geäußert, dass sie mit dem Auslandsaufenthalt kaum einen oder keinen beruflichen Nutzen verbinden könnten. Im Hinblick auf die positiven Faktoren des Auslandsaufenthalts, die einen Mehrwert bieten können, urteilten die Arbeitnehmer/-innen deutlich anders als die Auszubildenden.

Am häufigsten wurde von dieser Zielgruppe als Mehrwert betrachtet, die Kenntnisse in der Fremdsprache erweitert oder trainiert zu haben (50%). Für beinahe ein Drittel (31%) hat sich eine Berufstätigkeit im Ausland als Perspektive entwickelt oder gefestigt. Hierzu in Verbindung steht die Angabe von rund einem Fünftel der Arbeitnehmer/-innen, dass sich ihre Berufsorientierung erweitert, geklärt oder anderweitig geändert habe. Ebenfalls 21% sind der Meinung, dass sich durch den Auslandsaufenthalt ihre Arbeitsmarktposition verbessert habe.

In berufsfachlicher Hinsicht betrachteten die Arbeitnehmer/-innen häufiger als Nutzen, ein anderes Bildungssystem kennen gelernt zu haben (23%). Fast ein Fünftel schätzte die Möglichkeit, Einblick in die Umsetzungsbedingungen vor Ort erhalten zu haben, als einen Nutzen ein. Bei jeweils rund 17% dieser Zielgruppe war den Äußerungen zu entnehmen, dass sie eine Professionalisierung erlebt oder neue Methoden, Ansätze bzw. Konzepte kennen gelernt hätten. Der Punkt der Sensibilisierung für psycho-emotionale Aspekte der Migration (Selbsterfahrung des Fremdseins) wurde von rund 10% der Arbeitnehmer/-innen angesprochen.

Berufliche Nutzung der Ergebnisse durch das Lehr- und Führungspersonal (VETPRO)

Der Nutzen des Auslandsaufenthalts für die Lehr- und Führungskräfte liegt – wie zu erwarten – auf anderen Feldern. Hier stehen eher die Belange der Berufsausbildung und die Weitergabe der Erkenntnisse in das Kollegium bzw. die Organisation im Vordergrund.

Die Auswertung der Freitextangaben in den Berichtsbögen zeigt, dass die Fachschullehrer/-innen aus ihrem Auslandsaufenthalt am ehesten Anregungen für ihre Lehrtätigkeit, Unterrichtsgestaltung und den Methodeneinsatz mitnehmen; solche Angaben machten 28% der Lehrkräfte. Die explizite Angabe, keinen beruflichen Nutzen aus dem Auslandsaufenthalt ziehen zu können, fand sich lediglich bei einer Einzeläußerung.

Die Angaben, ob und wie die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Auslandsaufenthalt in die Ausbildungseinrichtung weitergegeben werden, erschienen rein quantitativ etwas spärlich.¹⁰ Lediglich 28% der Lehrkräfte berichtete in den Freitextangaben darüber, dass die Ergebnisse in das Kollegium eingebracht worden seien. Vielleicht ist auch die bei 4% (3 Einzelnennungen) registrierte Angabe, dass in der Einrichtung kein Austausch stattgefunden habe, ein Hinweis auf ein mangelndes Feedback der Ergebnisse aus dem Auslandsaufenthalt. Es wäre zu prüfen, ob mancherorts der Auslandsaufenthalt und seine daraus resultierenden Ergebnisse tatsächlich nicht optimal mit der Herkunftsorganisation

10 Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass die offen gestellte Frage im Berichtsbogen relativ komplex formuliert war und insgesamt vier unterschiedliche Nutzen- bzw. Wirkungsbereiche angesprochen hat.

verzahnt sind. Immerhin haben 15% der Lehrkräfte angegeben, dass sie anhand ihrer eigenen Erfahrungen zukünftige Auslandsaufenthalte ihrer Schüler/-innen nun besser vorbereiten und begleiten könnten.

5.4 Ergebnisse auf der Ebene der Persönlichkeit und des Privatlebens

Nicht exakt von den fachlich oder beruflich einsetzbaren Nutzenaspekten sind solche Wirkungen zu trennen, die sich eher im Privaten oder Persönlichen der Teilnehmer/-innen abspielen. Denn viele der eigentlich zum privaten Bereich der Persönlichkeit zugehörigen Eigenschaften oder Kompetenzen sind gerade im pädagogischen Handlungsfeld von großer Bedeutung. Insofern ist die Zuordnung der im Folgenden dargestellten Aspekte zu den „eher dem Privaten zugehörige Auswirkungen“ sicherlich auch etwas willkürlich.

Eine große Bedeutung hat der Auslandsaufenthalt offenkundig auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. Rund 45% der Auszubildenden und 31% der Arbeitnehmer/-innen machten hier Aussagen, die sich in dieser Hinsicht interpretieren lassen. Vor allem die Erfahrung, selbständiger geworden zu sein und Sicherheit gewonnen zu haben, wurde häufig genannt. Insbesondere trifft dies auf die Auszubildenden zu, von denen viele berichtet haben, das erste Mal und über eine längere Zeit ihr Zuhause verlassen zu haben; nach den Aussagen zu urteilen, haben viele das Bewältigen dieser Situation als Persönlichkeitsreife erlebt.

Als kulturelle Bereicherung und Horizonterweiterung wurde der Auslandsaufenthalt ebenfalls relativ häufig beschrieben; von den Auszubildenden äußerten sich rund 17% in dieser Richtung, von den Arbeitnehmer(inne)n sogar 35%. Durch den Auslandsaufenthalt und den damit verbundenen Einblick in andere Lebens- und Arbeitsbedingungen offener und toleranter geworden zu sein, gaben ebenfalls rund 17% der Teilnehmer/-innen an (sowohl Auszubildende als auch Arbeitnehmer/-innen). Für die Arbeitnehmer/-innen scheint es deutlich häufiger ein positives Ergebnis gewesen zu sein, im Rahmen des Auslandsaufenthalts private Kontakte aufgebaut oder gepflegt zu haben (19%); von den Auszubildenden benannten diesen Effekt lediglich 5% der Teilnehmer/-innen.

III Institutionelle Wirkungsbetrachtung

6. Europäische Schwerpunktsetzung in Schulen

6.1 Allgemeine Strukturmerkmale der Schulen

Die mit der schriftlichen Befragung in Teilerhebung III erreichten Ausbildungseinrichtungen sind überwiegend Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Acht der 26 Schulen werden durch private Träger (wie Vereine, Stiftungen, Unternehmen) geführt, was mit 31% nahe zum Anteil an Absolventen liegt, mit dem Erzieher/-innen im Schuljahr 2006/2007 aus privaten Fachschulen abgegangen sind (28,5%).¹¹

Die ganz überwiegende Mehrheit der erreichten 26 Ausbildungseinrichtungen für Erzieher/-innen ist in Schulen eingebettet, die auch andere Ausbildungs-

Tabelle 6.1:

Anteil der Schüler/-innen in der Erzieher(innen)ausbildung an allen Schüler(inne)n der Schule		
Anteil der Schüler in der Ausbildung zum/zur Erzieher/-in	in schriftlicher Befragung erreichte Schulen	
	Anzahl	Anteil
weniger als 10 Prozent	6	23%
10 bis 24 Prozent	6	23%
25 bis 49 Prozent	7	27%
49 bis 99 Prozent	2	8%
ausschließlich Ausbildung von Erzieher(inne)n	5	19%
Gesamt	26	100%
	Ø = 22 Prozent Erzieher/-innen-Ausbildung	

Quelle: eigene Erhebung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

¹¹ Die amtliche Statistik weist die Zahl der Schulen zur Ausbildung von Erzieher(inne)n nicht nach der Trägerschaft aus, sondern lediglich die Gesamtzahl der Absolventen mit bestandener Abschlussprüfung: vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2 (Bildung und Kultur – Berufliche Schulen), 2007/08, Tabelle 8.8, S. 309. Insofern bewegt sich der hier angestellte Vergleich des Anteils von Schulen (Teilerhebung III) in privater Trägerschaft mit den Anteilen der Absolventen (amtliche Statistik) aus Schulen in privater Trägerschaft nicht auf dem selben Datenniveau. Verzerrungen können entstehen, wenn private Schulen Absolventen deutlich über oder unter dem Durchschnitt der öffentlichen Schulen hervorbringen. Für eine grobe Orientierung zum Thema öffentliche vs. private Trägerschaft mag dieser Vergleich aber erlaubt sein.

gänge anbieten (81%). Allerdings bieten fünf Schulen (19%) ausschließlich Ausbildung für diesen Beruf an (vgl. Tabelle 6.1); bei weiteren zwei Schulen (8%) besucht mehr als die Hälfte der Schüler/-innen den Ausbildungsgang zum / zur Erzieher/-in. Bei knapp einem Viertel der erreichten Schulen (23%) befand sich nur ein kleiner Teil von unter zehn Prozent der Schüler/-innen in der Ausbildung zum / zur Erzieher/-in. Bei der Mehrheit der erreichten Schulen lag dieser Anteil zwischen zehn Prozent und der Hälfte aller Schüler/-innen.

Die äußere Struktur der Schulen bezüglich ihrer Größe variiert recht stark (vgl. Tabelle 6.2). Im Mittel besuchten die Schulen insgesamt rund 1.370 Schüler/-innen, wobei acht Schulen (31%) mehr als 2.000 Schüler/-innen unterrichteten; fast ein weiteres Viertel (23%) der Schulen hat zwischen 1.000 und 2.000 Schüler/-innen. Damit handelt es sich bei über der Hälfte der erreichten Ausbildungseinrichtungen um eher größere Organisationen mit mindestens 1.000 Schüler(inne)n. Dies schlägt sich auch in der Zahl der Klassen (Mittelwert: 65 Klassen pro Schule) und der Zahl der Lehrkräfte (Mittelwert: 86 Lehrkräfte pro Schule) nieder.

Die Bereiche für die Ausbildung der Erzieher/-innen sind – was zu erwarten war – im Durchschnitt kleiner, als es die Werte für die Gesamtzahl der Schulen ausweisen. Die durchschnittlichen Zahlen der Schüler/-innen liegen hier bei 299 Schüler/-innen pro Schule. Allerdings wurde auch eine Schule erreicht, die mehr als 1.000 Schüler/-innen zu Erzieher(inne)n ausbildet; hierbei handelt es sich um eine Ausbildungseinrichtung, die sich ausschließlich auf dieses Berufsbild konzentriert. Weitere drei Schulen bilden zwischen 500 und 1.000 Erzieher/-innen aus; auch hierunter befindet sich eine „reine“ Erzieherfachschule.

Im Mittel befinden sich die Schüler/-innen in der Ausbildung zum / zur Erzieher/-in in zwölf Klassen pro Schule und werden dort von durchschnittlich 28 Lehrkräften unterrichtet. Eher typisch scheinen Schulen mit weniger als zehn Klassen für die Erzieher/innen zu sein (42%), die relativ größte Gruppe (46%) setzt zwischen 20 und 50 Lehrkräfte für diesen Ausbildungsgang ein.

Tabelle 6.2:

Strukturdaten der in schriftlicher Befragung erreichten Schulen für Erzieher/-innen

	Schule insgesamt		in der Erzieher(innen)ausbildung	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Zahl der Schüler/-innen				
weniger als 100	0	0%	1	4%
100 bis 199	1	4%	8	31%
200 bis 499	4	15%	13	50%
500 bis 999	7	27%	3	12%
1.000 bis 1.999	6	23%	1	4%
2.000 und darüber	8	31%	0	0%
Gesamt	26	100%	26	100%
	Ø = 1.371		Ø = 299	
Zahl der Klassen				
weniger als 10	1	4%	11	42%
10 bis 14	3	12%	8	31%
15 bis 19	2	8%	5	19%
20 bis 49	7	28%	2	8%
50 bis 99	4	16%	0	0%
100 bis 149	5	20%	0	0%
200 und darüber	3	12%	0	0%
Gesamt	25	100%	26	100%
	Ø = 65		Ø = 12	
Zahl der Lehrkräfte				
weniger als 10	0	0%	2	8%
10 bis 19	1	4%	8	31%
20 bis 49	8	31%	12	46%
50 bis 99	6	23%	4	15%
100 bis 149	7	27%	0	0%
150 und darüber	4	15%	0	0%
Gesamt	26	100%	26	100%
	Ø = 86		Ø = 28	

Quelle: eigene Erhebung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

6.2 Profilbildung und Leitbildentwicklung

Schwerpunktsetzung allgemein und in der europäischen Dimension

Die befragten Schulen haben fast alle (drei Schulen haben hierzu keine Angaben) spezielle Schwerpunkte in die Ausbildung von Erzieher(inne)n eingelagert, die sie möglicherweise von anderen Schulen unterscheiden. Es findet sich eine inhaltliche als auch zahlenmäßige Bandbreite an solchen Schwerpunktsetzungen: bis zu acht Schwerpunkten konnten ermittelt werden. Überwiegend fokussieren die Schulen jedoch eine geringere Anzahl, indem sie drei Schwerpunkte festlegen, was sicherlich schulorganisatorisch noch praktikabel umsetzbar ist. Eine Grobunterteilung kann erfolgen zwischen

- inhaltlich-pädagogischen Themenstellungen (wie z. B. Theater-, Musik-, Religions-, Erlebnispädagogik, Literatur und Sprachen, Naturwissenschaften und Technik, Sport- und Gesundheitsförderung) und
- institutions- und altersbezogenen Schwerpunkten im Elementarbereich (wie Krippe, Schule, Jugendhilfe, Heimerziehung).

Der europäische Aspekt wird dabei von der Hälfte der mit der Befragung erreichten 26 Schulen aufgegriffen. Eine Fokussierung in diese Richtung wird beispielsweise dadurch erreicht, dass Themen wie interkulturelle Bildung, Integrationspädagogik oder das Thema Europa allgemein in besonderem Maße im Stundenplan verankert sind. Dies erfolgt überwiegend in Form von Wahlpflichtfächern. Bei der Mehrheit der Schulen können spezielle Wahlpflichtfächer belegt werden, die internationale Themen behandeln; lediglich fünf Schulen verzichten auf einen ausgewiesenen EU-Bezug in Wahlpflichtfächern, wobei hier angenommen werden kann, dass das Eurothema in andere Kontexte eingebunden wird.

Leitbildentwicklung und Europabezug im Leitbild oder Schulprogramm

Mehr als drei Viertel der Schulen (77%) gaben an, ein verbindliches Leitbild oder Schulprogramm zu haben. Dies entspricht der aktuellen Entwicklung um Qualitätsentwicklung im Schulbereich. Überwiegend entstanden die Leitbilder während der letzten fünf Jahre, sind also mehr oder minder jüngeren Datums; einige Schulen sind diesen Weg der Profilierung jedoch schon früher gegangen, in

einem Fall liegt das Leitbild bereits seit 1988 vor. Vier Schulen gaben an, gerade an einem Leitbild zu arbeiten. Bei lediglich zwei Einrichtungen war weder ein Leitbild vorhanden noch war zu erkennen, dass dort zur Zeit ein solches entwickelt würde.

Von den 20 Ausbildungseinrichtungen, die ihr Profil mit einem Leitbild untermauern, haben 13 verbindliche Aussagen zur europäischen Ausrichtung der Schule in das Leitbild, Schulprogramm, Qualitätsmanagementhandbuch oder in die Konzeption der Fachschule integriert. Bezieht man diesen Wert auf die Gesamtheit der erreichten Schulen, so hat rund die Hälfte dieser Einrichtungen mit Erfahrungen in LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten die europäische Ausrichtung der Schule als Selbstverpflichtung und Strategie aufgenommen, bei weiteren zwei Schulen ist eine solche Integration geplant. Inhaltlich verpflichten sich die Schulen beispielsweise zur

- Erziehung zu europäischen Mitbürgern,
- Förderung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund,
- Förderung von Interkulturalität und Europäisierung,
- Zusammenarbeit mit Partnern aus dem Ausland,
- Förderung internationaler Projekte als Beitrag zur interkulturellen Bildung,
- Bereitstellung eines breiten Angebotes an Fremdsprachen sowie
- Förderung des Austauschs der Kulturen.

Teilweise hat sich die Integration des Europagedankens im Schulprogramm oder im Leitbild als Konsequenz der Einführung von LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten vollzogen. Teilweise bestand eine europäische Perspektive aber auch schon vorher und hat dazu geführt, LEONARDO DA VINCI-Projekte zu beantragen.

6.3 Verankerung der europäischen Dimension in institutioneller Form

Es wurde deutlich, dass alle Institutionen in der einen oder anderen Form Vorkehrungen getroffen haben, um die europäische Dimension in der Ausbildung der Erzieher/-innen zu integrieren; alle diese Einrichtungen fokussieren demnach bereits das weite Themenfeld von Europa, Internationalisierung, Interkulturalität und haben dieses in ihre institutionellen oder organisatorischen Strukturen eingebettet. Gleichwohl lassen sich auch hier gewisse Unterschiede in der Breite dieser Vorkehrungen feststellen, so dass sich die Ausbildungseinrichtun-

gen drei Gruppen zuordnen lassen: Von den 26 Schulen, die in die Auswertung der Befragung einbezogen werden konnten, weisen vier Institutionen eine sehr starke Orientierung auf die europäische Dimension auf, weitere 13 Einrichtungen eine starke Orientierung; bei den übrigen neun ist diese Orientierung gegeben, erscheint aber nicht so stark ausgeprägt wie bei den beiden anderen Gruppen von Ausbildungsstätten.

Eine etwas festere institutionelle Verankerung der europäischen Dimension, die über Schwerpunktsetzungen und Leitbildformulierungen hinausgeht, können die Schulen entweder durch das Einrichten spezieller Europaklassen oder die formelle Zertifizierung als „Europaschule“ erreichen. Die Erhebung hat ergeben, dass insgesamt neun der 26 Schulen einen der beiden Wege eingeschlagen haben, eine weitere Schule gab an, die Einrichtung einer Europaklasse zu planen. Damit hatte zum Zeitpunkt der Befragung rund ein Drittel (35%) der erreichten Schulen diesen Weg der institutionellen Verankerung der europäischen Dimension eingeschlagen.

Dabei werden die die beiden Strategien offenbar alternativ verfolgt, also entweder die Zertifizierung als Europaschule oder das Angebot einer Europaklasse. Zwar hatte keine Europaschule eine Europaklasse eingerichtet, allerdings haben die drei Europaschulen ein Wahlpflichtfach oder Profilkurs zum Thema Europa. Gleichwohl haben auch andere Schulen, die keine Europaschule sind, solche Angebote, so dass die Zertifizierung als Europaschule kein alleiniges Indiz für eine europäische Ausrichtung ist. Ebenso hat die Projektbeantragung bei zwei der drei Schulen keinen Einfluss auf die Zertifizierung zur Europaschule genommen, da diese bereits mehr als fünf Jahre zurück liegt. In einer Schule wurde das LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekt im gleichen Jahr mit der Zertifizierung zur Europaschule gestartet, allerdings ist kein Hinweis auf einen direkten Zusammenhang erkennbar.

Integration einer „Europaklasse“

Sechs der 26 Schulen haben eine Europaklasse eingerichtet, was einem Anteil von 23% entspricht. Damit hat die Mehrheit der Schulen, die ihren Schüler(inne)n Auslandsaufenthalte über LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte ermöglichen, keine Europaklasse. In den Schulen, wo Europaklassen eingerichtet wurden, haben diese auch spezielle Schwerpunkte gesetzt, die jedoch von Schule zu Schule variieren. Es sind vier Themenbereiche erkennbar:

- zusätzliche oder besondere Sprachangebote (z. B. Englisch, Deutsch, Türkisch, Spanisch, Französisch, Niederländisch),
- interkulturelle Pädagogik (z. B. Integrationskonzepte, Ansätze für multi- und bilinguale Erziehung),
- interkulturelles Lernen und Kommunikation (z. B. eigene Sensibilisierung, Kommunikationsgrundlagen) und
- Vergleich europäischer Bildungssysteme.

Die sechs Europaklassen bestanden zum Zeitpunkt der Erhebung schon einige Jahre; in zwei Fällen wurden Europaklassen bereits 1998 eingeführt. Die anderen vier Europaklassen entstanden zwischen 2000 und 2003. In diesen Schulen liegen damit langjährige Erfahrungen mit Europaklassen vor, selbst die jüngste Europaklasse besteht seit fünf Jahren. Die sechs Europaklassen wurden alle weit vor Beantragung der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte in die Schulorganisation integriert. Das lässt den Schluss zu, dass Mobilitätsprojekte die begonnene EU-Arbeit erweitern und die Ansätze der europäischen Ausrichtung möglicherweise auch erst zur Beantragung eines LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojektes bewegen haben.

Zertifizierung als „Europaschule“

Die Möglichkeit, sich als Europaschule zertifizieren zu lassen und damit einen formalen Nachweis einer europäischen Ausrichtung zu erhalten¹², wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Neben bundeseinheitlichen Zertifizierungsregelungen fehlt daher auch eine einheitliche Datenbank, um die Anzahl der bisher zertifizierten Schulen ermitteln zu können. Soweit Daten veröffentlicht sind¹³, kann nach eigenen Internetrecherchen geschätzt

12 Die Idee der „Europaschule“ wurde aufgrund der Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ vom 8. November 1991 von mehreren Bundesländern eingeführt. Für die Zertifizierung als Europaschule gibt es keine bundeseinheitliche Regelung, welche genauen Voraussetzungen eine Schule haben muss, um als Europaschule anerkannt zu werden, denn die Anerkennung regeln die einzelnen Bundesländer. Es wird zwischen den Ländern jedoch von einem Minimalkonsens ausgegangen, indem die Schule die Integration europäischer Themen in ihr Schulprogramm vorweisen und mindestens drei Fremdsprachen im Angebot haben muss, sich an europäischen Bildungsprogrammen beteiligt und vielfältige Auslandskontakte pflegt.

13 Eine Übersicht zu Europaschulen in Deutschland ist zu finden unter: http://www2.dipf.de/bildungsinformation/IZB_bildungsweltweit_dossier_europaschule_europaschulen.htm sowie auf den Internetseiten der Kultusministerien der Länder

werden, dass es zurzeit in Deutschland ca. 220 allgemein- und berufsbildende Schulen gibt, die eine Zertifizierung als Europaschulen erhalten haben.

Aus der Befragung können drei der 26 Schulen eine Zertifizierung vorweisen. Zwei Schulen können dabei bereits auf eine zehnjährige Erfahrung zurückgreifen; die dritte Schule ist seit 2007 als „Europaschule“ anerkannt. Die überwiegende Mehrheit der Schulen hat somit nicht den Status einer Europaschule. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass sie den Minimalanforderungen einer Europaschule, wie sie von den Bundesländern festgelegt werden, nicht entsprechen könnten. Möglich ist, dass ihnen der Aufwand für diesen formalen Akt nicht besonders lohnend erscheint. Fünf Schulen haben vor, sich zu einer Europaschule zu entwickeln und zwei Schulen befinden sich schon aktiv im Prozess der Vorbereitung. Ein Großteil der Schulen strebt eine solche Anerkennung, die von der politischen Seite aufgrund einer gewissen Signalwirkung erwünscht ist, jedoch nicht an. Zehn der Schulen haben diese Frage direkt verneint, neun keine Angaben gemacht, so dass davon ausgegangen werden kann, dass in diesen Einrichtungen eher kein Entwicklungsprozess in dieser Richtung im Fokus steht.

6.4 Europäische Dimension im Curriculum

Auf inhaltlicher Ebene schien es relevant festzustellen, inwieweit die europäische Dimension in den Unterricht bzw. in die Ausbildungsgegenstände der Erzieher/-innen integriert wird. Hierbei ist es einerseits möglich, dass solche Inhalte im allgemeinen Unterricht – also den verschiedenen „normalen“ Fächern – oder aber in speziellen Profilkursen oder Wahlpflichtfächern zum Thema „Europa“ vermittelt werden.

Die ganz überwiegende Mehrheit von 24 der 26 erreichten Schulen hat angegeben, dass diese Inhalte entweder im allgemeinen Unterricht oder in Profilkursen bzw. Wahlpflichtfächern behandelt werden. Die Mehrzahl der Schulen von 17 der Schulen vermittelt die europäische Dimension sogar auf beiden Wegen; lediglich zwei der Schulen haben keines der beiden Items genannt.¹⁴

¹⁴ Hier ist eine gewisse Inkonsistenz in den Daten festzustellen, weil beide Einrichtungen an anderer Stelle angegeben haben, dass sie die europäische Dimension im Bereich der Prüfungen oder Abschlüsse behandelten. Es blieb in diesen beiden Fällen offen, wie diese Inhalte dann vermittelt werden.

Behandlung europäischer Themen im allgemeinen Unterricht

Die überwiegende Mehrheit der Schulen (20) integriert europäische Themen in andere Fächer, also neben speziellen Wahlpflichtfächern oder Profilkursen. Es scheint dabei kein einheitliches Raster oder Vorgehen zu geben. Vielmehr besteht eine Vielzahl an Integrationsmöglichkeiten, so dass der Eindruck gewonnen werden kann, dass „Europa“ in nahezu alle Fächer, Handlungsfelder und Themenbereiche eingelagert werden kann und wird, wie das Beispiel einer Schule zeigt, die die Europathematik in alle 15 Themenfelder eingebunden hat. Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen, in welchem Kontext und auf welcher Abstraktionsebene die europäische Perspektive integriert wird:

- Fach Medienpädagogik: Kinder- und Jugendliteratur der einzelnen Praxisländer,
- Fach Rechtsgrundlagen: Ausländerrecht,
- Fremdsprachenunterricht: Bildungssysteme,
- Handlungsfeld „Gestaltung von Erziehung und Betreuung“: Auswirkung von Interkulturalität,
- Handlungsfeld „Unterstützung in besonderen Lebenssituationen“: Interkulturelle Pädagogik,
- Lernfeld „Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen“: frühkindliche Bildung in Europa.

Es handelt sich hierbei um Beispiele aus den Fragebögen, die sich auf länderspezifische Formulierungen beziehen. Die Bezeichnung der Fächer, Handlungs- oder Lernfelder können in anderen Lehrplänen abweichen, das grundsätzliche Prinzip ist jedoch erkennbar: Die Orientierung an Handlungs- oder Lernfeldern ermöglicht die schulinterne inhaltliche Schwerpunktsetzung, so dass auch unter Bereichen, die auf den ersten Blick keinen Bezug zu europäischen oder interkulturellen Themen erkennen lassen, durchaus entsprechende Inhalte untergebracht werden können.

Europäische Dimension in Profilkursen oder Wahlpflichtfächern

Eine große Mehrheit der erreichten Schulen (21) vermittelt die europäische Dimension auch in Wahlpflichtfächern oder Profilkursen. Die Ausbildungsinhalte sind sehr breit angelegt, wie die Beispiele zeigen:

- Europa (Bildungssysteme, Kultur, Geographie, Religion, Menschenrechte),
- Bildung in Europa (Betreuungs- und Bildungssysteme in anderen europäischen Ländern, pädagogische Konzept im Vergleich),
- Erzieher(innen)ausbildung in Europa (Standards der Erzieherausbildung in anderen europäischen Ländern, Ausbildungswege),
- Interkulturelle Erziehung (Sprachförderung, interkulturelle Empathie, bilinguales Arbeiten, Integration, Bildungsqualität, europäischer Gedanke in Kita und Grundschule),
- Sprachkurse,
- Vorbereitung und Begleitung internationaler Kontakte (Auslandsaufenthalte, Exkursionen),
- Europa als Arbeitsmarkt (europäische Bewerbung, Arbeitsmarkt).

Auslandspraktika sind in diesen Wahlpflichtfächern oder Profilkursen bei 14 Schulen integriert. Vier Schulen kombinieren die Angebote nicht mit einem Auslandspraktikum, so dass die Beschäftigung mit dem Thema wohl eher auf einer theoretischen Ebene ohne praktisches Erleben bleibt. Diese Angebote laufen überwiegend begleitend über den gesamten Ausbildungszeitraum. Die Angaben zum Stundenumfang dieser Angebote variieren von einer Wochenstunde über vier bis sechs Wochenstunden bis hin zu Gesamtkontingenten von 60 bis 100 Stunden.

Fächer mit europäischer Themenstellung, die sich die Auszubildenden auswählen können, bestehen bei den Schulen bereits seit mehreren Jahren. Vor allem ab 2003 haben hier mehrere Schulen aktiv solche Angebote eingeführt; im Zeitraum von 2003 bis 2005 haben allein neun der 21 Schulen erstmals Wahlpflichtfächer angeboten. Das älteste Angebot besteht seit 1998, das jüngste wurde 2007 eingeführt. Die Wahlpflichtfächer waren überwiegend bereits mehrere Jahre vor der Antragsstellung eines LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojektes eingeführt. Es ist ein deutlicher Abstand von zwei bis acht Jahren vor der Projektbeantragung und -durchführung erkennbar. Abgesehen von vier Schulen, bei denen die Einführung eines Wahlpflichtfaches mit der Projektbeantragung im gleichen Jahr zusammentrifft, was auf einen Zusammenhang hindeuten könnte, ist nicht erkennbar, dass die Durchführung eines LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojektes die Schulen bewogen hat, ein Wahlpflichtfach mit europäischer oder interkultureller Ausrichtung einzurichten.

6.5 Europäische Ausrichtung bei Ausbildungsabschlüssen

Ein wesentlicher Indikator für die europäische Ausrichtung der Schulen ergibt sich daraus, inwieweit entsprechende Inhalte Teil der Prüfungen oder sogar charakteristisches Merkmal einzelner Abschlüsse sind. Um diese Bedingungen zu eruieren, wurden die Schulen danach gefragt, ob

- die Europa-Dimension **obligatorischer Bestandteil der Prüfungen** in der Ausbildung von Erzieher(inne)n ist,
- Erzieher/-innen einen **eigenständigen Abschluss mit internationaler Ausrichtung** erwerben können,
- es **andere formale Nachweise** aus Prüfungen bzw. Zertifikaten gibt, mit denen die Europa-Dimension der Ausbildung dokumentiert wird.

Von den 26 erreichten Schulen haben sich bei acht (31%) keine Hinweise auf eine solche Verankerung der europäischen Dimension im Prüfungsbereich feststellen lassen. Weitere fünf Schulen (19%) sahen für diese Inhalte weder einen eigenen Abschluss vor noch waren sie als obligatorische Inhalte relevant für die Prüfungen. Demzufolge hatten 13 der Schulen (entspricht der Hälfte der erreichten Schulen) Europathemen in die Prüfungen integriert, von diesen gaben drei Schulen an, dass angehende Erzieher/-innen in ihrer Einrichtung einen spezifischen Abschluss mit internationaler Ausrichtung erwerben können.

Europäische Themen als Prüfungsbestandteil

Es ist nahe liegend, dass europäische Inhalte, wenn sie fester Bestandteil der Ausbildung sind, auch bei Prüfungsaufgaben obligatorisch – also nicht nur im Einzelfall – berücksichtigt werden. Bei zwölf Schulen, die ein Wahlpflichtfach mit europäischem Thema im Angebot haben, ist dies der Fall, indem die darin behandelten Themen standardmäßig auch zum Gegenstand der Prüfungen werden. Während damit bei knapp der Hälfte der Schulen (46%) ein „roter Faden“ von der Vermittlung bis zur Leistungsfeststellung erfolgt, finden europäische Themen bei neun Schulen mit europäisch ausgerichtetem Wahlpflichtfach anscheinend keinen obligatorischen Eingang in die Prüfungen.

Die Integration europäischer Themen in Prüfungen erfolgt jedoch nicht nur, wenn auch entsprechende formale Fächer dafür vorgesehen sind. Interessant ist, dass in einer Schule, die keinen formalen Kurs zu internationalen Themen anbietet, dennoch die europäische Thematik in den formalen Prüfungen abge-

fordert wird. In diesem Fall ist anzunehmen, dass es der Schule gelingt, diese Themen integrativ in anderen Lernbereichen und Fächer einzulagern. Nach eigenen Angaben erfolgt dies beispielsweise im Fach Pädagogik und im Fremdsprachenunterricht.

Um den Wissensstand zu europäischen und internationalen Fragenstellungen abzu prüfen, werden sowohl mündliche als auch schriftliche Prüfungsteile während und am Ende der Ausbildung genutzt. Es werden dabei beispielsweise pädagogische Konzepte und Methoden im europäischen Vergleich, Möglichkeiten der Sprachförderung, Unterstützung von Migranten u.Ä. abgefragt. Die Illustrationen aus den Schulen zeigen¹⁵, dass es sich hierbei oftmals um komplexe und praxisnahe Aufgabenstellungen handelt. Als schriftliche Prüfungsaufgabe wird beispielsweise vorgegeben,

- eine Projektidee zum Konzept „Literacy“ für drei- bis sechsjährige Kinder zu entwickeln, wobei Richtziele für die Kinder in verschiedenen Kompetenzbereichen, eine Auswahl an fünf Aktivitäten im Rahmen des Projektes sowie der Projektablauf beschrieben werden sollen.
- einen Artikel für die Elternzeitung der Einrichtung zu verfassen, indem über die Sprachförderung im Kindergarten berichtet wird.
- Chancen und Risiken eines Trainingsprogramms zur Sprachförderung zu diskutieren.

In einigen Schulen werden europaspezifische Aufgabenstellungen auch Bestandteil des Zentralabiturs.

Die Integration in die obligatorischen Prüfungsanforderungen besteht bei einigen Schulen bereits seit ca. zehn Jahren (in zwei Schulen seit 1999). Vor allem zwischen 2004 und 2006 hat die Mehrheit der Schulen das Thema Europa als Prüfungsanforderung festgelegt. Diese Entwicklung korrespondiert mit der Einführung von Wahlpflichtfächern und Profilkursen mit europäischem Fokus. Schulen verfolgen damit einen konsequenten Weg, wenn zeitversetzt nach formaler Integration des europäischen Fokus im Rahmen eines entsprechenden Faches auch die Überprüfung der Lernergebnisse in Zwischen- und Endprüfungen eingeschlossen wird.

15 Einige Schulen haben dem Fragebogen Materialien beigelegt, u. a. Beispiele von Prüfungsaufgaben, Leitbild, Schulprogramm, Projektaktivitäten.

Bildungsabschlüsse mit europäischer Ausrichtung

Der Erwerb eines Bildungsabschlusses, der auch die europäische Ausrichtung bestätigt, ist nur in Ausnahmefällen möglich: einen formalen Bildungsabschluss mit europäischer Ausrichtung bieten lediglich drei der 26 Schulen an. Es handelt sich dabei um folgende Abschlüsse:

- Europaerzieherin¹⁶,
- Profizertifikat: Interkulturelle Pädagogik,
- Examenszeugnis für staatlich anerkannte Erzieher/-innen mit Zusatz über die Schwerpunktsetzung im europäischen Bereich.

Die Abschlüsse können seit 2001 und 2005 erworben werden und stellen Zusätze zur staatlichen Anerkennung dar. Die Möglichkeit, eine Abschlussprüfung auch im Ausland abzulegen, bietet keine der befragten Schulen an.

Erwerb von Zusatzqualifikationen mit europäischer Ausrichtung

Zusatzqualifikationen in Form formaler Seminarangebote, die neben Wahlpflichtfächern weitere Schwerpunkte abdecken, sind bei den Schulen bis auf eine Ausnahme (ein Seminar zur interkulturellen Kommunikation) nicht zu finden. Die europäische Profilbildung in den Schulen, die sich auf den Unterricht in unterschiedlicher Weise auswirkt (Auslandsaufenthalt, Wahlpflichtfächer, Prüfungsanforderung, Sprachangebote u. a.) ist aber an sich schon als Zusatzqualifikation zu sehen. Einen formalen Nachweis, der die europäische Ausrichtung während der Ausbildung bestätigt, vergibt die Hälfte der 26 Schulen. Die Schulen greifen dabei auf Sprachenzertifikate zurück, wie z. B. DELF¹⁷, KMK Fremdsprachenzertifikate¹⁸ oder Cambridge Certificate¹⁹. Zudem verwenden die

16 Der Abschluss als Europaerzieherin kann momentan nur in einer Europaklasse in einer von vier Schulen in Baden-Württemberg erworben werden; das Ausbildungsmodell (europabezogener Lehrplan und Auslandspraktikum) ist vom Kultusministerium Baden-Württemberg anerkannt.

17 Bei DELF handelt es sich um ein französisches Sprachdiplom des französischen Erziehungsministeriums, dass seit Januar 2006 in Deutschland angeboten wird. Das Zertifikat ist standardisiert und an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) angepasst.

18 Die 1998 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) beschlossene Rahmenvereinbarung zur Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung führte zu einem Fremdsprachenzertifikat, das sich an dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert. Es richtet sich an alle Schüler in beruflichen Bildungsgängen (dual Ausgebildete, Berufsfachschüler, Fachschüler, Fachoberschüler, Schüler

Schulen Nachweise (schuleigene Zertifikate, Europass), die die Auslandsaufenthalte dokumentieren.

6.6 Anteil der europäischen Aktivitäten am Gesamtangebot

Es liegt auf der Hand, dass die internationale oder europäische Ausrichtung der Schulen immer nur einen Teilaspekt der Ausbildung von Erzieher(inne)n darstellen kann – der Schwerpunkt wird zwangsläufig immer auf den genuin fachlichen Inhalten liegen, die den Beruf Erzieher/-in in den Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung und Förderung erst anschlussfähig machen. Gleichwohl war anzunehmen, dass sich die Schulen selbst in einer gewissen Bandbreite verorten würden, wenn man sie den Anteil ihrer Aktivitäten mit europäischer Ausrichtung selbst schätzen lassen würde. Hierfür wurden sechs Anteilsbereiche – von „weniger als 5 Prozent“ bis zu „25 Prozent oder mehr“ – vorgegeben. Auf diese Weise sollte ermittelt werden, wie sehr die europäische Perspektive in der Ausbildung die Selbstwahrnehmung der Schulen bestimmt. Die Angaben zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Schulen den Anteil ihrer europäischen Aktivitäten zwischen sechs und zwanzig Prozent veranschlagt (vgl. Tabelle 6.3). Allerdings gaben auch vier Schulen an, dass diese Aktivitäten mindestens ein Viertel ihres Gesamtangebots ausmachen würde.

Tabelle 6.3:

Anteil der Aktivitäten mit europäischer Perspektive am Gesamtangebot der Schule		
Selbsteinschätzung der Schule	Anzahl	Anteil
weniger als 5 Prozent	1	4%
6–9 Prozent	9	35%
10–14 Prozent	6	23%
15–19 Prozent	5	19%
20–24 Prozent	1	4%
25 Prozent oder mehr	4	15%
Gesamt	26	100%

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

des Beruflichen Gymnasiums) und bescheinigt detailliert berufsbezogene Kenntnisse in Fremdsprachen.

- 19 Das Cambridge Certificate, von der University Cambridge entwickelt, ist ein Sprachenzertifikat, das sich auf die Spezifikation des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bezieht.

Es fällt auf, dass vor allem die Schulen, die keine Europaschule sind, einen hohen Anteil an europäischen Aktivitäten umsetzen. Bei zwei der drei Europaschulen, von denen aufgrund ihrer Zertifizierung erwartet werden könnte, dass sie umfangreiche Maßnahmen zur europäischen Ausrichtung integriert haben, liegt der Anteil bei unter 10 Prozent. Das verstärkt die Annahme, dass die Zertifizierung als Europaschule alleine kein Ausweis dafür ist, dass die europäische Perspektive in der Ausbildung fest verankert ist. Im Vergleich dazu weisen Schulen mit integrierter Europaklasse hingegen einen höheren Anteil an europäischen Aktivitäten auf: überwiegend zwischen 15 und 19 Prozent spiegelt sich die europäische Perspektive mit speziellen Aktivitäten im Gesamtangebot der Ausbildung wider.

Da es sich bei allen Schulen um solche handelt, die ihren Schülern Auslandsaufenthalte über das LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprogramm anbieten, ist ein Bezug zu europäischen Themen in irgendeiner Form (integriert in andere Fächer, extra Fächer) zu erwarten. Eine Vergleichsmöglichkeit, etwa durch Informationen von Schulen ohne LEONARDO DA VINCI-Projekte, bietet sich hingegen nicht. Es können daher keine Aussagen getroffen werden, ob diese Aktivitäten der „Normalfall“ sind oder die befragten Schulen deutlich mehr Aktivitäten mit Europabezug unternehmen als andere.

Es ist möglich, dass die Ausbildungseinrichtungen neben dem LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprogramm auch andere Aktivitäten entfalten, um für ihre Auszubildenden oder Lehrkräfte Auslandsaufenthalte zu realisieren. Die Befragung hat ergeben, dass 19 der 26 erreichten 26 Schulen (73%) solche andere Austauschmöglichkeiten oder -programme in den letzten fünf Jahren genutzt haben. Dies deutet darauf hin, dass die überwiegende Mehrheit der vom LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprogramm geförderten Ausbildungseinrichtungen für Erzieher/-innen auch mit anderen Mitteln ihre internationale Ausrichtung verfolgt. Dagegen haben sechs Schulen (23%) in dieser Hinsicht keine Angaben gemacht oder explizit angegeben, keine solchen Aktivitäten unternommen zu haben.

6.7 Personelle Zuständigkeiten für europäische Themen

In nahezu allen Schulen gibt es konkrete personelle Zuständigkeiten für das Thema „Europa“. Teilweise sind einzelne Personen für das Thema zuständig (Europareferent/-in, Koordinator/-in, Projektleiter/-in, einzelne Lehrer/-innen)

oder die Aufgaben werden auf mehrere Personen aufgeteilt – in diesen Fällen werden Teams bzw. Arbeitsgruppen eingerichtet. In drei Schulen wurden eigens dafür zuständige Funktionsstellen geschaffen, bei denen der / die Stelleninhaber/-in ausschließlich an der Umsetzung des Europathemas arbeitet. Ein Teil der Schulen realisiert die erforderlichen Aktivitäten jedoch im Team (z. B. EU-Kernteam, für jedes Land ist ein/-e Lehrer/-in verantwortlich). Zudem werden bei einigen Schulen Lehrer/-innen, Fach(bereichs)- oder Schulleiter/-innen mit der Aufgabe betraut und fungieren als Projektleiter oder Koordinatoren. In der letzt genannten Variante ging aus den Aussagen der Schulen nicht klar hervor, ob hierfür Abminderungsstunden gewährt werden oder die Tätigkeiten quasi „nebenher“ mitlaufen.

Bei dem Einzelmerkmal nach der personellen Zuständigkeit für Europathemen ist kein Zusammenhang mit der Trägerschaft und der Größe der Schule auszumachen. Auch bei den drei Europaschulen ist keine einheitliche Linie erkennbar (was an der geringen Anzahl liegen kann): in zwei Europaschulen übernehmen so genannte Koordinatoren bzw. EU-Projektmanager, in einer Schule ein Koordinationsteam die EU-Aktivitäten. Unklar ist bei den beiden Europaschulen, ob diese Funktionsbezeichnungen mit eigenständigen Stellen verbunden sind oder die Aktivitäten „mitlaufen“. Explizit als Funktionsstelle wurde in den Europaschulen die personelle Zuständigkeit für die europäische Entwicklung der Schule nicht bezeichnet. Dieser Fall ist hingegen bei drei Schulen zu finden, die keine Zertifizierung als Europaschule haben. Zwei der Schulen haben jedoch eine Europaklasse eingerichtet. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist eine weitgehende Interpretation kaum möglich. Einzig die Tendenz ist erkennbar, dass Schulen ohne Zertifizierung als Europaschule und ohne Europaklasse vor allem die Aufteilung der EU-Aktivitäten im Team vornehmen, während Schulen mit Europaklasse oder Zertifizierung versuchen, eigene Stellen oder zumindest Stundenkontingente für diese Aktivitäten einzurichten.

6.8 Europäische Ausrichtung bei Personalauswahl und -entwicklung

Berücksichtigung der europäischen Ausrichtung bei Stellenbesetzungen

Etwas mehr als die Hälfte der Schulen berücksichtigt bei Stellenbesetzungen das europäische Profil eines Bewerbers, wobei eine entsprechende Profilierung

als Bewerbervorteil gesehen wird. Für elf der 26 Schulen steht dies nicht so sehr im Vordergrund. Wenn dieser Aspekt bei Bewerbern Berücksichtigung findet, dann wird u. a. darauf geachtet, dass

- internationale Erfahrungen (durch Auslandsaufenthalt, Durchführung internationaler Projekte),
- Mehrsprachigkeit (bei Sprachlehrern Muttersprachler),
- internationale (Zusatz-)Ausbildungen,
- interkulturelle Kompetenzen,
- Interesse an internationalen Themen oder
- Flexibilität und Bereitschaft zu Mehrarbeit (über Stundenkontingent hinaus) vorliegen.

Bei Europaschulen könnte angenommen werden, dass die europäische Orientierung bei Bewerbern besonderes Interesse findet. Zwei der drei zertifizierten Europaschulen geben jedoch an, dass die europäische Ausrichtung von Bewerbern nicht besonders im Fokus steht. Es sind daher vor allem die Schulen, die nicht explizit als Europaschule ausgerichtet sind, die europäische Qualifikationen bei Bewerbern berücksichtigen.

Verantwortung der Schulleitung für internationale Kooperationen

Bei 65% der Schulen ist in der (erweiterten) Schulleitung der Bereich „Internationale Bildungskooperation“ verankert; neun der 26 Schulen legen darauf bisher noch keinen besonderen Fokus. Die Verantwortung wird nicht nur der Schulleitung oder stellvertretenden Schulleitung zugeordnet, sondern teilweise auch der Fach- oder Abteilungsleitung bzw. der EU-Koordination. In einigen Fällen wurde eine gesonderte Stelle dafür eingerichtet und personell besetzt, die als Stabsstelle an die Schulleitung angegliedert ist.

Die Verankerung ist nur in wenigen Fällen formal schriftlich festgehalten: in drei Schulen gibt es eine Selbstverpflichtung der Schulleitung, in zwei Schulen finden sich konkrete Festlegungen in der Stellenbeschreibung. Wenn weder Selbstverpflichtung noch Stellenbeschreibung angegeben wurde, ist anzunehmen, dass die Übertragung der Aufgaben und Verantwortung auf verbindlichen Absprachen basiert, bei denen die besondere Aufgabe zugewiesen wurde.

Inhaltlich kann die Zuständigkeit für internationale Kooperation auf unterschiedliche Aufgaben bezogen sein, etwa die Leitung eines Arbeitskreises, Kontakt-

pflege zu internationalen Partnern, Koordination der Europa-Programme oder die Weiterentwicklung der Ausbildung gemäß dem Europäischen Qualifikations-Rahmen.

Beide Aspekte, die Berücksichtigung der europäischen Ausrichtung bei Stellenbesetzungen und die Verankerung der internationalen Kooperation bei der (erweiterten) Schulleitung, stellen eine stringente europäische Orientierung im Personalmanagement dar. Sie ist immerhin bei zwölf Schulen zu finden.

Weiterbildung im Themenfeld Europa

Eine große Mehrheit der Schulen bildet ihre Lehrkräfte gezielt zum Themenfeld Europa weiter; 22 Schulen (84%) hatten dazu entsprechende Angaben gemacht. Für Weiterbildung werden verschiedene Möglichkeiten und Angebote genutzt, vor allem aber ein Lernen im Prozess der Arbeit durch den Erfahrungsaustausch mit Partnereinrichtungen (oftmals über Mobilitätsprojekte). Zudem findet die Weiterbildung durch regionale Workshops, EU-Veranstaltungen und Veranstaltungen zu Förderprogrammen der NA beim BIBB statt. Neben interner Fortbildung greifen die Schulen auch auf klassische Seminare und Qualifizierungsangebote anderer Einrichtungen zurück (z. B. Robert Bosch Stiftung, Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland, Deutsch-Französisches Jugendwerk, Reggio Children, Pestalozzi-Fröbel-Verband, BAG Bologna-Prozess).

Inhaltlich sind die Weiterbildungen auf ähnliche Themen ausgerichtet, wie sie in den Schulen auch den Schüler(inne)n vermittelt werden, etwa frühkindliche Bildung in Europa, Interkulturalität, Vorurteile oder Lernbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Lehrkräfte nutzen vielfältige Informations- und Qualifizierungswege, wobei vor allem fachliche Themen im Vordergrund stehen. Es sind keine Hinweise zu finden, dass die Weiterbildung auch auf den didaktisch-methodischen Aspekt bezogen ist, wie der Europabezug stärker in die Lernprozesse der Schüler/-innen integriert werden kann.

Unterstützung des Engagement des Lehrpersonals im Themenfeld Europa

Die Aktivitäten des Lehrpersonals, um die europäische Ausrichtung der Schule realisieren zu können, wird vor allem durch Freistellungen unterstützt. Das De-

putat ist dabei sehr unterschiedlich, genannt wurde eine Bandbreite von

- einer bis vier Anrechnungsstunden,
- Freistellungen für die Organisation der Europaklasse im Umfang von 40 Stunden,
- Freistellung für die Antragsstellung und Evaluation der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte in Höhe von 100 Stunden.

Oftmals wurde jedoch der Umfang der Freistellung in den Fragebögen nicht weiter ausgeführt. Zudem wird das Engagement der Lehrkräfte für die Durchführung von EU-Aktivitäten durch Anerkennung und „Rückendeckung“ gewürdigt. Die Nutzung von Weiterbildungsangeboten (es ist anzunehmen, dass hiermit auch Kostenübernahme und Freistellung verbunden sind) zählt ebenso zur Unterstützung des Lehrpersonals. Eine höhere Eingruppierung ist hingegen sehr selten, nur bei zwei Fällen, zu finden.

6.9 Kooperationsbeziehungen zu europäischen Partnern

Hinsichtlich der Kooperationsbeziehungen zu ausländischen Partnern wurde ermittelt, wie formal und dauerhaft bzw. flexibel diese angelegt sind, also ob die Schule

- Kooperationen mit Partnern im Ausland auf der Basis fester und vertraglich geregelter Beziehungen hat,
- die Beziehungen zwar fest geknüpft, doch (außer durch vom Programm vorgegebene, auf die einzelnen Projekte ausgerichtete Verträge) nicht vertraglich geregelt hat,
- die für eine Mobilität erforderlichen Partner je nach Bedarf (also von Fall zu Fall) sucht,
- sich über Mittlerorganisationen diese Partner im Ausland beschafft.

Bei der Dimension der Kooperationsbeziehungen schließen sich die einzelnen Merkmale nicht gegenseitig aus, sondern können mehrfach auftreten, da die Schulen verschiedene Mobilitätsprojekte oder -vorgänge unterschiedlich ausgestalten können. Ein Auftreten unterschiedlichen Vorgehens würde hier auf eine größere Flexibilität der Schulen hindeuten, andererseits sagt dies nichts über die Qualität dieser Kooperationsbeziehungen aus, da ein alleiniges Zurückgreifen auf z. B. Kontakte von Mittlerorganisationen im Einzelfall durchaus funktionieren kann.

Die Mehrheit der Schulen verfügt über feste Kooperationsbeziehungen zu (einer oder mehreren) Partnereinrichtungen im Ausland, die bei einem Mobilitätsvorhaben als Gastorganisationen fungieren (vgl. Tabelle 6.4). Der Aufbau fester Beziehungen zu Gastorganisationen kann sicherlich dazu beitragen, die Zusammenarbeit der Partner beim Mobilitätsvorhaben zu verstetigen, besser abzustimmen und in der Durchführung sicherer zu machen. Rund zwei Drittel der Schulen (69%) nutzen (auch) Kooperationsbeziehungen, die nicht vertraglich geregelt sind. In diesen Fällen reichen anscheinend sonstige mündliche und schriftliche Vereinbarungen oder Abstimmungen aus. Über die Hälfte der Schulen (58%) arbeitet nicht immer mit den gleichen Partnern zusammen, sondern sucht sich Kooperationspartner bei Bedarf.

Drei der erreichten Schulen gaben an, für die Mobilitätsvorhaben auch Mittlerorganisationen zur Beschaffung von Partnern im Ausland zu nutzen. Diese Einrichtungen nutzen anscheinend jedoch auch andere Wege, um in bestimmten Fällen mit Gastorganisationen zu kooperieren. Denkbar ist hier, dass die Schulen für die Teilnahme an VETPRO-Projekten Mittlerorganisationen nutzen, für die Mobilitäten der Auszubildenden jedoch die Schule selbst die erforderlichen Gastorganisationen im Ausland beschafft. Lediglich eine Schule gab an, dass sie keine festen Kooperationsbeziehungen nutze und ihre Partnerorganisation(en) im Ausland anlassbezogen und nur bei konkretem Bedarf suchen würde.

Tabelle 6.4:

Art der Kooperationsbeziehungen der Ausbildungseinrichtungen zu ihren Partnern im Ausland (Mehrfachnennungen möglich)						
	Ja		Nein / k.A.		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Die Schule hat feste, vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen zu Partnern im Ausland.	17	65%	9	35%	26	100%
Es gibt feste, aber nicht vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen zu Partnern im Ausland.	18	69%	8	31%	26	100%
Die erforderlichen Kooperationspartner werden je nach Bedarf gesucht.	15	58%	11	42%	26	100%
Die benötigten Kooperationspartner werden über Mittlerorganisationen bereitgestellt.	3	12%	23	88%	26	100%

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Bei näherer Betrachtung der Formalisierung von festen Kooperationsbeziehungen zeigt sich, dass rund ein Viertel (27%) der Ausbildungseinrichtungen ausschließlich vertraglich geregelte Beziehungen unterhält, beinahe ein Drittel (31%) diese Beziehungen dagegen nicht regelt; die mit rund 38% größte Gruppe der Schulen unterhält sowohl geregelte als auch eher informelle Kooperationsbeziehungen zu den Partnern im Ausland (vgl. Tabelle 6.5). Die Mehrfachangaben bei dieser Frage deuten daraufhin, dass sich die Schulen eine gewisse Flexibilität bewahren, indem sie sowohl Partneereinrichtungen fest an sich binden (durch Verträge oder die Beständigkeit der Zusammenarbeit) als auch neue Einrichtungen bei Bedarf zu ihrem Netzwerk hinzuziehen.

Tabelle 6.5:

Formalisierung der Kooperationsbeziehungen der Schulen zu ihren Partnern im Ausland		
Art der Formalisierung der Kooperationsbeziehungen	Anzahl	Anteil
Angabe: nur vertraglich geregelte Beziehungen	7	27%
Angabe: nur nicht vertraglich geregelte Beziehungen	8	31%
Angabe: sowohl als auch	10	38%
Angabe: weder noch	1	4%
Gesamt	26	100%

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

6.10 Umsetzung von LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten

Als zentrale Informationsquelle zur Untersuchung der Umstände, unter denen die Mobilitätsprojekte in den Ausbildungseinrichtungen umgesetzt wurden, wurden in der Befragung die Projektverantwortlichen angesprochen, die die Schulen der NA beim BIBB benannt haben. Im Rahmen der schriftlichen Befragung war es nicht möglich, diese Erfahrungen auf einzelne Projekte zu fokussieren (dies hätte ein äußerst komplexes Befragungsdesign erfordert und bei den Befragten einen sehr hohen Aufwand durch Recherchen und internen Nachfragen erzeugt). Vor diesem Hintergrund konnte daher lediglich gewissermaßen nach „Durchschnittserfahrungen“ gefragt werden.

Insgesamt lagen verwertbare Angaben von 35 Projektverantwortlichen vor, die zusammen in 176 Mobilitätsprojekte involviert waren; daraus errechnet sich ein Mittelwert von insgesamt 5,5 Projekten, die jede/-r Projektverantwortliche im

Lauf der letzten Jahre (mit)betreut hat. Es ist daher davon auszugehen, dass sich die geschilderten Erfahrungen in vielen Fällen nicht allein auf die LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte beziehen, sondern auch andere Mobilitätsvorgänge der Schulen beschreiben. Dies liegt auch nahe, weil aus der Perspektive der Projektverantwortlichen nicht so sehr die Förderung oder Finanzierung eines Mobilitätsvorhabens im Zentrum der Wahrnehmung (und Erinnerung) liegen dürfte, sondern vor allem die praktische Durchführung und das dabei Erlebte, was sich in der Erinnerung vom Förderprogramm zumindest tendenziell gelöst haben wird.

Auch ist zu berücksichtigen, dass die Angaben in vielen Fällen nicht differenzieren zwischen dem Typus der Auslandsprojekte im Hinblick auf die Zielgruppe (IVT oder VETPRO), so dass hier Informationen ineinander fließen können. Diese methodische Vorbedingung ist bei der Bewertung der Angaben, die die Projektverantwortlichen gemacht haben und die im Folgenden präsentiert werden, zu berücksichtigen.

Aufgabenverteilung bei Projektumsetzung

Bei Organisation und Durchführung eines LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojektes in einer Ausbildungseinrichtung sind zahlreiche Einzelaufgaben zu lösen. Angefangen bei der Suche nach Kooperationspartnern, über die Abstimmung mit den Partnereinrichtungen, die Projektbeantragung, den Vertragsabschluss, die Koordination der Vorbereitung der Teilnehmenden bis hin zu administrativen Aufgaben bei der Projektbearbeitung (innerhalb der Schule, zu den Gastorganisationen und zum Fördermittelgeber) ist eine breite Aufgabenpalette zu realisieren, die nicht immer nur allein von der Projektleitung übernommen werden kann. Folglich war davon auszugehen, dass sowohl andere Personen aus dem Lehrerkollegium als auch die Schulleitung in die Umsetzung der Mobilitätsvorhaben involviert sein würden. Aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen hat sich die Aufgabenverteilung im Projekt vor allem kooperativ dargestellt, indem die Aufgaben zwischen dem/der Projektverantwortlichen, anderen Kolleg(inn)en und der Schulleitung aufgeteilt waren. Der Schwerpunkt lag dabei jedoch stets bei den/der Projektverantwortlichen, die an allen Teilaspekten der Projektdurchführung fast regelmäßig beteiligt gewesen sind (vgl. Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6:

Wahrnehmung von Aufgaben und Funktionen bei der Durchführung von Mobilitätsprojekten nach den Angaben der Projektverantwortlichen (n=35, Mehrfachnennungen)						
Zuständigkeiten	Projektverantwortliche/r selbst		auch/allein von Kolleg(inn)en		auch/allein von Schulleitung	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Aufgaben						
Projektleitung	28	80%	4	11%	16	46%
Projektkoordination	33	94%	7	20%	7	20%
Betreuung der Teilnehmenden im Ausland	28	80%	34	97%	5	14%
Kontakt zur Aufnahmeeinrichtung	33	94%	19	54%	6	17%
Administrative Aufgaben (Projekt-Sachbearbeitung)	32	91%	12	34%	7	20%
Inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmenden	31	89%	27	77%	3	9%
Sprachliche Vorbereitung der Teilnehmenden	31	89%	12	34%	0	0%
Organisatorische Vorbereitung der Teilnehmenden	34	97%	18	51%	4	11%
Auswertung des Auslandsaufenthaltes mit TN, Aufnahmeeinrichtung	34	97%	32	91%	2	6%

Anmerkung:

Da in der Befragung nicht zu differenzieren war, auf welches konkrete Mobilitätsprojekt sich die berichteten Erfahrungen beziehen, lassen sich die Mehrfachangaben in zwei Richtungen interpretieren:

- Die Zuständigkeit mehrerer Personen bezieht sich auf unterschiedliche Projekte,
- Die Zuständigkeit mehrerer Personen findet in ein und demselben Projekt statt.

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Betrachtet man die Aufgabenwahrnehmung nach den drei Akteuren, so wird deutlich, dass die Projektverantwortlichen für alle Teilaufgaben in hohem Maße in der Pflicht stehen; gewisse Einschränkungen lassen sich bei der eigentlichen Projektleitung erkennen, wo vor allem die Schulleitung sich diese Funktion anscheinend vorbehält oder zumindest mitwirkt (46% der Projektverantwortlichen gaben dies an) und bei der Betreuung der Teilnehmenden im Ausland, wo vor allem die anderen Kolleg(inn)en der Schule mit zuständig sind (97% der Angaben).

Die Lehrer/-innen aus dem Kollegium, die in die Mobilitätsprojekte involviert sind, wirken vor allem – wie bereits benannt – bei der Betreuung der Teilnehmenden im Ausland mit; üblicherweise sind sie aber auch an der Auswertung des Auslandsaufenthaltes mit den Teilnehmenden und den Aufnahmeeinrichtungen beteiligt (91%). Eine wichtige Rolle spielen sie anscheinend auch bei der inhaltlichen Vorbereitung (77%) und der organisatorischen Vorbereitung (51%) der Schüler/-innen auf den Auslandsaufenthalt. Während der Kontakt zur Aufnahmeeinrichtung wohl vor allem von den Projektverantwortlichen gehalten wird (und vermutlich vor allem in Bezug auf organisatorische Fragen), wirken die Lehrer/-innen hier auch häufiger mit (54%).

Obwohl sie für die Projekte mit ihrer Unterschrift unter den Antrag und die Finanzierungsvereinbarung mit der NA beim BIBB verantwortlich zeichnen, sind die Schulleitungen insgesamt anscheinend nicht so tief in die Mobilitätsprojekte involviert. Vielmehr überlassen sie die Durchführung überwiegend den Projektverantwortlichen bzw. den beteiligten Fach- oder Klassenlehrer(inne)n. Eine Ausnahme lässt sich bei der Projektleitung feststellen, wo sich Schulleitungen häufiger mindestens eine mitwirkende Rolle vorbehalten (46% der befragten Projektverantwortlichen gaben dies an).

Neben den standardisiert abgefragten Aufgabenstellungen, die bei der Projektdurchführung zu bearbeiten sind, haben die Befragten zahlreiche andere Aktivitäten benannt, die hierbei eine Rolle spielen können. Dabei gab es Hinweise auf folgende Aktivitäten:

- Besuche aus den Partnereinrichtungen,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Korrektur der Praxisdokumentation,
- Auswertung der Reflexion,
- Vorbereitende Reisen zur Kontaktaufnahme mit Partnereinrichtung,
- Berichterstattung.

Insbesondere wurden jedoch Netzwerkbildung und -pflege häufiger und in verschiedenen Konstellationen und Ausprägungen genannt.

Zeitaufwand für die Umsetzung der Mobilitätsprojekte

Mit der Planung, Vorbereitung, Organisation, Begleitung, Auswertung und Verwaltung der Mobilitätsprojekte ist ein nicht zu vernachlässigender zeitlicher Auf-

wand verbunden, der in die Alltagsarbeit der Schulen und der Projektverantwortlichen bzw. -beteiligten integriert werden muss. Dieser Aufwand wird dabei auch einerseits davon abhängen, wie viele Teilnehmende für einen Auslandsaufenthalt vorgesehen sind; andererseits bringt ein Mobilitätsprojekt auch einen „fixen“ Zeitaufwand mit sich, der unabhängig von der Zahl der Teilnehmenden entsteht.

Die Projektverantwortlichen wurden gebeten, diesen Zeitaufwand, der ihnen persönlich im Rahmen ihrer Projektaufgaben entsteht, für verschiedene Aspekte zu schätzen. Die Auswertung deutet darauf hin, dass die Umsetzung eines IVT-Projekts in einer Ausbildungseinrichtung im Durchschnitt ca. 200 Stunden an Arbeitszeit allein bei dem / der Projektverantwortlichen beansprucht (vgl. Tabelle 6.7). Für die Durchführung eines VETPRO-Projekts wurde ein in etwa gleich hoher Wert (ca. 194 Stunden) ermittelt; diese Berechnung basiert allerdings auf sehr wenigen Einzelwerten und ist daher mit großer Unsicherheit behaftet.

Tabelle 6.7:

	Auslandspraktika Auszubildende (IVT)		Austausch Fachkräfte(VETPRO)	
	Schätzwerte ^{a)}	Angaben (n =)	Schätzwerte ^{a)}	Angaben (n =)
Allgemeine Projektorganisation, Projektverwaltung	58 Std.	30	43 Std.	6
Vorbereitung der TN auf Auslandsaufenthalt	39 Std.	27	24 Std.	4
Betreuung der TN während des Auslandsaufenthaltes	58 Std.	28	25 Std.	1
Nachbereitung des Auslandsaufenthaltes mit TN	23 Std.	27	27 Std.	4
Sonstiges	22 Std.	19	75 Std.	1
Summe (unterschiedliches n)	200 Std.	—	194 Std.	—

a) Die Schätzwerte der Befragten wurden geglättet, indem das arithmetische Mittel aus dem Median und dem Mittelwert der jeweiligen Angaben (n =) gebildet wurde. Die auf diese Weise ermittelten Schätzwerte haben allenfalls indikative Aussagekraft, können also nur einen Hinweis auf die Größenordnungen geben, in denen die verschiedenen Aufwände bei den Projektverantwortlichen anfallen. Auch die relativ geringe Zahl der gültigen Angaben macht die Ableitung exakter Angaben sehr schwierig (insbesondere gilt dies für die VETPRO-Projekte).

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Die gerade dargelegten Zeitaufwände beziehen sich auf die reguläre Arbeitszeit (also innerhalb der Stundentafel, des Deputats, des Arbeitsvertrags usw.). Die Durchführung von Mobilitätsprojekten erfordert von den Projektverantwortlichen (und anderen) aber immer auch zusätzliches Engagement, das über das normale Arbeitskontingent hinausgeht. Die Projektverantwortlichen sollten daher diesen Mehraufwand schätzen, der für die Projektumsetzung benötigt wurde. Bis auf einen Fall lagen für die Schüler-Projekte (IVT) hierzu Angaben vor; es zeigte sich, dass es in keinem Fall möglich gewesen ist, die Projekte vollständig in der regulären Arbeitszeit umzusetzen (vgl. Tabelle 6.8). Über die Hälfte der Befragten hat angegeben, dass sie mindestens 50 Prozent des hierfür benötigten Zeitaufwands nicht mit ihrer regulären Arbeitszeit abdecken konnten. Einige der Befragten gaben an, dass sie das Mobilitätsprojekt vollständig außerhalb ihrer regulären Arbeitszeit betreut hätten.

Tabelle 6.8:

Anteil der für die Projektumsetzung aufgewendeten Zeit, die nicht durch das normale Zeitkontingent der / des Projektverantwortlichen abgedeckt war (Selbsteinschätzung der Befragten)				
Nicht durch normale Arbeitszeit abgedeckter Zeitaufwand für Umsetzung Mobilitätsprojekte:	IVT-Projekte		VETPRO-Projekte	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Anteil von bis zu 25 Prozent	5	14%	4	57%
Anteil von 26 bis 50 Prozent	11	31%	2	29%
Anteil von 51 bis 75 Prozent	6	17%	0	0%
Anteil von 76 bis unter 100 Prozent	10	29%	1	14%
Vollständig als zusätzlicher Aufwand	3	9%	0	0%
Gesamt	35	100%	7	100%

Quelle: Eigene Erhebungen (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Insgesamt ist die Durchführung der Mobilitätsprojekte offensichtlich in allen Schulen mit deutlichem Mehraufwand verbunden, für den in der regulären Arbeitskräfteplanung keine Ressourcen vorgesehen sind. Dies kann sicherlich mehrere Ursachen haben, möglicherweise liegt dies an

- einer zu gering bemessenen Freistellung bzw. Arbeitsbemessung der Projektverantwortlichen durch die Schulleitung,
- einer falschen Einschätzung des benötigten Zeitaufwands im Zuge der Planung,

- erst während der Projektdurchführung auftauchenden, nicht vorhergesehenen Schwierigkeiten, die dann zwangsläufig das benötigte Zeitbudget ausweiten.

Für die Projektverantwortlichen in den Schulen bedeutet dies, dass sie diese Mehrarbeit irgendwie aufbringen müssen (wohl durch Einbringen von Freizeit). Darüber hinaus ist dies als Zeichen dafür zu werten, dass die Durchführung von Mobilitätsprojekten schulorganisatorisch (noch) nicht (ausreichend) verankert ist. Auf längere Sicht gesehen, könnte dies kontraproduktiv zur Zielsetzung wirken, Auslandsaufenthalte zum integralen Bestandteil der Ausbildung von Erzieher(inne)n zu machen.

Für den Austausch von Fachkräften (VETPRO-Projekte) wurde der nicht durch die reguläre Arbeitszeit abgedeckte Aufwand etwas geringer eingestuft; allerdings liegen hier nur wenige Daten vor, weil deutlich mehr Projekte für Auszubildende als für Fachkräfte umgesetzt wurden.

Insgesamt verdeutlichen die Zahlen, was in anderen Kontexten und an anderen Stellen der Befragung ebenfalls sichtbar wurde, nämlich die zeitintensive Projektumsetzung, die von den Projektverantwortlichen ein außerordentliches Engagement abverlangt. Die Verbindung mit Freizeit ist dabei schon fast als Standard zu bezeichnen, was von vielen der Beteiligten – verständlicherweise – kritisch betrachtet wird.

Nutzung von Organisationsmitteln zur Absicherung der Projektdurchführung

Als wichtiger Aspekt der Professionalisierung der Schulen und als Indiz einer Strategie, Auslandsaufenthalte in ihr Schulprogramm dauerhaft zu integrieren, kann die Entwicklung und Nutzung spezieller Organisationsmittel zur Projektdurchführung aufgefasst werden. Hierunter sind spezielle Leitfäden, Manuals oder Dokumentationen zu verstehen, auf die die Projektverantwortlichen im Umsetzungsprozess der Mobilitätsprojekte zurückgreifen können. Solche Organisationsmittel entstehen dezentral in der Regel nach mehrfacher Durchführung bestimmter Abläufe, wenn die Verantwortlichen zur Überzeugung gelangen, dass diese Prozesse auch in der Zukunft häufiger eingesetzt werden sollen. Gewissermaßen drückt sich hierin ein Lernprozess der Organisation aus, die ihre Erfahrungen in solchen Organisationsmitteln kondensiert und damit auch aus

dem Verfügungswissen einzelner Organisationsmitglieder herauslöst und übergreifend verfügbar macht.

Insgesamt haben drei Viertel der befragten Projektverantwortlichen (n=27) angegeben, dass sie solche Organisationsmittel bei der Umsetzung der Auslandsaufenthalte einsetzten, das andere Viertel gab keine Hinweise, dass solche Hilfsmittel zum Einsatz kommen. Als solche Organisationsmittel wurden genannt:

- selbst erstellte Leitfäden oder Checklisten,
- Formulare und Unterlagen der Nationalen Agentur Bildung für Europa, die für die Beantragung von Projekten zur Verfügung gestellt werden,
- frühere Anträge und Abschlussberichte von Mobilitätsprojekten,
- Materialien der entsandten Schüler/-innen, die ihren Auslandsaufenthalt durch Praktikumsmappen, Präsentationen oder Arbeitsaufgaben dokumentierten,
- standardisierte Abläufe im Rahmen eines internen Qualitätsmanagementsystems.

Die Projektverantwortlichen konnten zudem auf den Arbeitsplänen, die bei der Antragsstellung zu entwickeln sind, aufsetzen und entlang der dort vorstrukturierten Etappen die konkreten Projektschritte realisieren. Für die Projektumsetzung wurden weiterhin oftmals gesonderte Materialien erarbeitet, etwa Arbeitsaufgaben, Formulare, Fragebögen, Informationsmaterial, Teilnehmervereinbarungen, Anschreiben für Partnereinrichtungen, Beurteilungsbögen u.Ä. Teilweise sind diese Unterlagen auch in verschiedene Sprachen übersetzt worden.

Bewährte Strategien bei der Durchführung der Mobilitätsprojekte

Bei der Umsetzung der Mobilitätsprojekte handelt es sich um komplexe Vorhaben, die zeitlich, inhaltlich und organisatorisch auf vier Ebenen zu koordinieren sind:

- intern mit
 - der Schulorganisation und
 - den Teilnehmenden
- sowie extern mit
 - den Partnereinrichtungen im Ausland (wo keine direkten Kontakte mit einer Gastorganisation aufgenommen werden, ist eine Abstimmung mit der Mittlerorganisation erforderlich)
 - und der NA beim BIBB als Förderinstitution.

Bei den befragten Projektverantwortlichen lagen umfangreiche Erfahrungen bei der Realisierung der Mobilitäten vor; ein Großteil war bereits für zwei Projekte verantwortlich, 13 Personen hatten bereits drei oder mehr (bis zu sieben) Projekte geleitet. Auf Erfahrungen von über neun Projekte (bis zu 15) konnten sogar fünf Personen zurückblicken. Die Projektverantwortlichen können daher als Experten im Management dieser Art von Projekten betrachtet werden, und es kann ihnen unterstellt werden, dass sie bewährte Strategien im Sinne von Good-Practice-Beispielen reflektieren können. Auf entsprechende Fragestellungen haben die Projektverantwortlichen in den Schulen folgende Punkte genannt, die sich aus ihrer Sicht als besonders förderlich für eine erfolgreiche Umsetzung der Mobilitätsprojekte herausstellten:

- Zusammenarbeit mit der NA beim BIBB (z. B. in Bezug auf Betreuung, Hilfestellung, Multipass, erleichterte Antragsstellung),
- intensive Vorbereitung der Teilnehmenden (z. B. frühzeitiger Abschluss der Teilnehmervereinbarungen, Zeitmanagement, rechtzeitige Planung, Kontakt zwischen „alten“ und „neuen“ Praktikanten, Sprachangebote, Einrichtung von Europaklasse/ Wahlpflichtfach/ Profilkurs, Auswahlverfahren, Integration von Europathemen in alle Fächer),
- personelle Projektumsetzung (z. B. doppelt besetzte Projektleitung, Arbeitsteilung innerhalb einer Arbeitsgruppe, Realisierung im Team, Trennung zwischen fachlichen und organisatorischer Verantwortung, selbstbestimmte Finanzverwaltung, Betreuung vor Ort durch Lehrer/-innen),
- langjährige Erfahrungen mit Austausch,
- regelmäßiger Austausch mit Partnereinrichtung im und Pflege der Kontakte ins Ausland (gegenseitige Besuche) sowie
- Auswertung der Auslandsaufenthalte.

Hemmnisse bei der Umsetzung von Auslandsaufenthalten

Die Umsetzung bzw. Erweiterung der europäischen Ausrichtung durch Mobilitäten während der Ausbildung wird durch verschiedene Faktoren begrenzt. Sowohl Schulleiter/-innen als auch Projektverantwortliche sehen ähnliche Hinderungsgründe, die sowohl auf einer institutionellen Umsetzungsebene als auch auf einer strukturellen Ebene angesiedelt sind. Bezogen auf die eigene Einrichtung wirken sich insbesondere folgende Aspekte, so zitiert aus den Rückmeldungen, hemmend auf die Umsetzung der Mobilitätsprojekte aus:

- Antragsverfahren: Das Verfahren zur Antragstellung bei der NA beim BIBB wird teilweise aufgrund fehlender Planungssicherheit, aufwendiger Antragstellung, späte Onlinebereitstellung der Anträge und eines hohen Verwaltungsaufwandes als hemmend wahrgenommen. Zudem erscheinen einigen Schulen die Gutachten bei Ablehnung der Anträge nicht nachvollziehbar und das Vorgehen bei wiederholter Antragstellung (mit neuer Themenfindung) erschwerend. Des Weiteren missfällt zum Teil die zeitliche Taktung, da der zeitliche Rahmen der Mittelbeantragung in den Prüfungszeitraum fällt oder enge Termine gelegt werden. Die einheitliche, europäische Antragsfrist erlaubt hier jedoch keine Flexibilität.
- Arbeitsaufwand: Der persönliche Zeitaufwand, der für die Antragstellung sowie die Organisation der Mobilitäten aufgebracht werden muss, wird als hoch eingestuft. Da dies oftmals neben der „normalen“ Tätigkeit mitläuft und keine Stundenentlastung gewährt wird, wird eine hohe zeitliche Belastung (bis hin zu ehrenamtlicher Tätigkeit) empfunden.
- Finanzen: Die Zuschüsse zu den Auslandsaufenthalten beschränken die Umsetzung der Projekte, da finanzielle Mittel der NA beim BIBB begrenzt sind (Wartelisten mit Wartezeiten in Kauf genommen werden müssen) und die Eigenmittel der Schüler/-innen eingeschränkt sind. Einerseits können also nicht alle förderfähigen Projekte bezuschusst werden und andererseits muss fast immer eine Komplementärförderung realisiert werden.

In Einzelfällen wurde darauf verwiesen, dass die Praxisbetriebe die Mobilitäten nicht unterstützten oder fehlende Sprachkenntnisse den Auslandsaufenthalt nicht ermöglichten.

Darüber hinaus wurde auf strukturelle Faktoren innerhalb der Ausbildung hingewiesen, die den Nutzen der Mobilitäten begrenzen. Auf dieser Systemebene behindern nach Aussagen der Schulen beispielsweise politische Rahmenbedingungen die Gründung eines europäischen Ausbildungsverbundes. Zudem begrenzen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen den Auslandsaufenthalt, indem beispielsweise in den Stundentafeln die Europaarbeit nicht verpflichtend vorgesehen ist, so dass das Thema durch Wegfall anderer Themen realisiert werden muss. Ferner wirkten sich nach diesen Aussagen zeitliche Begrenzung der Praktika, Prüfungstermine und Prüfungsanforderungen negativ auf den Nutzen aus. Die Schulen sehen überdies Hemmnisse in inkompatiblen Ausbildungsstrukturen im Vergleich zum Partnerland, da Gegenbesuche der Partnereinrichtungen und die Anerkennung der Abschlüsse nicht immer realisierbar sind.

7. Ergebnisse und Wirkungen der Mobilitätsprojekte

7.1 Wirkung auf Schulorganisation und Schulentwicklung

Die überwiegende Mehrheit der Schulen gab an, dass die LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsförderung im Zusammenhang mit Veränderungen in der Schulentwicklung und im Schulprofil steht; lediglich sechs von 26 Schulen können keine Auswirkungen auf die Schulentwicklung feststellen. Konkrete Veränderungen in dieser Richtung werden damit bei 77% der Schulen wahrgenommen. Eine wesentliche Veränderung wird in der Profil- und Schwerpunktbildung gesehen, die zu einem Qualitätsmerkmal wird und der verbesserten Außendarstellung der Schule dient. Mit dieser Profilierung wird ein Imagegewinn verbunden, der sich letztendlich auch auf die Schülerzahlen auswirkt.

Die Veränderungen wirken sich auch nach innen aus, indem sich mit der europäischen Ausrichtung aus Sicht der Schulleiter/-innen auch das Flair der Schule verändert hat. In dem Zusammenhang wird oftmals auf den erweiterten Blickwinkel hingewiesen, die sowohl bei den Schüler(inne)n als auch dem Lehrpersonal wahrgenommen werden. Weiterhin wird der Effekt beschrieben, dass der Stellenwert des Auslandsaufenthalts gestiegen ist, indem er in der Ausbildungsordnung fest verankert wurde.

Im Zusammenhang mit der internen Schulentwicklung wird ein weiterer Effekt deutlich, indem durch die LEONARDO DA VINCI-Projekte, die in der konkreten Umsetzung oftmals nur eine kleine Gruppe an Lehrkräften beschäftigt, auch das ganze Kollegium der Schule Interesse für europäische Aktivitäten und Kontakte der Schule entwickelt. Es wird nach Einschätzung der Schulleitung über solche Projekte leichter, Kolleginnen und Kollegen für europäische Entwicklung im Bildungsbereich zu interessieren. Zudem hat bei fünf Schulen die europäische Perspektive durch die LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte Eingang in das Schulprogramm und die Leitbilddiskussion gefunden.

Darüber hinaus beschreiben einige Schulen, dass die europäische Ausrichtung auf andere Schul- bzw. Ausbildungsbereiche übertragen wird. Angestoßen bei der Ausbildung der Erzieher/-innen profitieren daher dann auch andere Ausbildungsgänge (z. B. im Bereich Körperpflege, Heilerziehungspflege, Altenpflege), so dass die europäische Ausrichtung nicht mehr nur auf einen Fachbereich begrenzt bleibt, sondern sich auf die gesamte Organisation auswirkt. Im Zusam-

menhang mit der verstärkten Vernetzung mit anderen Partnern im Ausland werden dafür auch neue Kooperationsprojekte realisiert und neue Partner gesucht. Ein weiterer Impuls, der aus den LEONARDO DA VINCI-Mobilitäten entstand, ist bei einer Schule die Gründung einer Stiftung zur Förderung internationaler Begegnungen. Mit ihr soll die europäische Perspektive weiter vorangetrieben werden.

Veränderungen in der Schulorganisation

Bei mehr als der Hälfte der Schulen war die Schulleitung der Meinung, dass sich durch die Nutzung der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte Veränderungen in der Schulorganisation eingestellt haben. Lediglich in acht Schulen konnten solche Veränderungen nicht wahrgenommen werden, so dass bei 65% der Schulen von den LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsmaßnahmen Veränderungsimpulse ausgingen. Vor allem beziehen sich diese auf personelle Neuerungen, indem Zuständigkeiten für das Thema Europa festgelegt, der Personaleinsatz verändert und neues Personal eingestellt wurden. Veränderungen in der Schulorganisation zeigen sich in einigen wenigen Fällen auch in der Bildung von Teams für Europaprojekte.

Eine weitere Neuerung bezieht sich auf strukturelle Abläufe: in einigen Schulen wurden die Abläufe bei der Durchführung von Mobilitätsmaßnahmen festgelegt. Das lässt vermuten, dass hier Ansätze von Projekt- und Qualitätsmanagement in die Projektumsetzung integriert wurden.

Die Erweiterung des inhaltlichen Angebotes (mit Wahlpflichtfächern und Zusatzangeboten) wird von einigen Schulleiter(inne)n ebenso unter Veränderungen in der Schulorganisation gefasst, da dies wahrscheinlich zu vielfältigen Umgestaltungsmaßnahmen geführt hat. Beispielsweise mussten neue Referent(innen) für interkulturelle Themen gewonnen (z. B. Migranten, Ausländerbeauftragte), veränderte Leistungsnachweise erstellt oder EU-Projekten in den Ausbildungsverlauf integriert werden.

Veränderungen in der sachlichen Ausstattung

In der Ausstattung traten aufgrund der Nutzung von LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten bei zwölf der Schulen Veränderungen ein; keine Auswirkungen

stellten hingegen 14 Schulen fest. Die Veränderungen beziehen sich vor allem auf die Beschaffung von Informationsmaterial (Bücher, Zeitschriften, Filme, Schautafel, Landkarten). In einigen Schulen wurde mit den Materialien auch eine „Europawand“ im Schulgebäude eingerichtet. Zudem entstanden eigene Räume („Europazimmer“, „Europaraum“), die als Klassenraum oder Gruppenarbeitsraum dienen und wo oftmals auch die Informationsmaterialien aufbewahrt werden.

In Schulen, die Personal ein- oder freigestellt haben, wurden zudem Arbeitsplätze (inklusive technischer Infrastruktur) eingerichtet. Teilweise erweiterte sich die sachliche Ausstattung auch dahingehend, dass Laptops und Beamer angeschafft bzw. IT-Plattformen genutzt werden, um den Unterricht zu unterstützen.

7.2 Wirkung auf Ausbildungsinhalte und -themen

Konkret auf die inhaltliche Weiterentwicklung bezogen, nimmt die Mehrheit der Projektverantwortlichen, die überwiegend auch in den Klassen unterrichten und daher selbst Inhalte und Methodik festlegen, Veränderungen wahr; lediglich zwei Projektverantwortliche verneinen dies. Die Veränderung bezieht sich auf eine stärkere Integration des Europagedankens in den Unterricht. Dies erfolgt dadurch, dass zusätzliche Inhalte in bereits vorhandenen Fächern bzw. Lernfeldern aufgenommen und damit Schwerpunkte verlagert werden. Folgende Themen finden beispielsweise im Unterricht Berücksichtigung:

- vergleichende Betrachtung europäischer Systeme zur frühkindlichen Bildung und Erziehung,
- Analyse und Vergleich von Sprachförderprogrammen,
- sprachliche Förderung von Kindern im Kleinkindalter,
- Reflexion kulturspezifischer Erziehungsstile und -praktiken,
- Inhalte interkulturellen Lernens,
- interkulturelle Bildung mit Schwerpunkt frühe mathematische Bildung.

Waren bereits entsprechende europäische Inhalte in den Unterricht integriert, wurden diese in den letzten Jahren aufgrund der Auslandserfahrungen von Schüler(inne)n und Lehrpersonal inhaltlich überarbeitet. Zudem wurden Stoffverteilungspläne verbessert und Themen zeitlich intensiviert. Daneben wird teilweise in den Unterricht der Erfahrungsaustausch über die Auslandsaufenthalte integriert.

In einigen Schulen wurden auch gänzlich neue Fächer eingeführt, oftmals als Wahlpflichtfächer. An den Titeln der Fächer ist erkennbar, dass sich die Inhalte auf Erziehungssysteme, (Fremd-)Sprachenerwerb und spezielle pädagogische Konzepte beziehen (z. B.: „Erziehung in Europa und interkulturelle Erziehung“, „Internationale/interkulturelle Bildung“, „Interkulturelle Erziehung“, „Reggio-Pädagogik“, „Literacy“).

Einige Schulen haben bei der Befragung konkrete Beispiele für inhaltliche Impulse und transferierbare Konzepte aus dem Auslandsaufenthalt aufgeführt, für die in Telefoninterviews weitere Informationen eingeholt wurden. Es wurde deutlich, dass die Rückwirkungen ganz unterschiedlicher Natur und Reichweite sein können: Mobilitätsprojekte können sowohl den Transfer einzelner pädagogischer Konzepte aus anderen Ländern befördern, als auch die Entwicklung von umfassenden Curricula auslösen. Zudem sind als Veränderungsimpulse Neuentwicklungen, Weiterentwicklungen oder Einführungen von Themen bzw. Fächern (Wahlfach, Wahlpflichtfach) erkennbar. Die Fächer werden entweder für eine bestimmte Klasse realisiert (z.B. Europaklasse) oder sind offen für Schüler/-innen aus unterschiedlichen Klassen (vgl. Übersicht 7.1).

Übersicht 7.1:

Beispiele von Impulsen aus Auslandsaufenthalten für Ausbildungsinhalte	
Schule	Inhaltliche Veränderungen
Käthe-Kollwitz-Schule, Marburg	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entwicklung eines fächerübergreifenden interkulturellen Curriculums für die Europaklasse: in jedes Fach wurden Europa-themen integriert (z. B. werden im Themenfeld Entwicklungspsychologie sowohl die Grundlagen zur allgemeinen Sprachentwicklung als auch die Besonderheiten einer bilingualen Sprechentwicklung vermittelt)
BBS Europaschule, Rothenburg	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterentwicklung des Wahlpflichtfaches „Europa“: das Fach wurde eingeführt, um Interesse für Auslandsaufenthalte zu wecken und auf den Aufenthalt vorzubereiten (mittlerweile hat sich aufgrund des Faches die Zahl der Interessent(inn)en verdoppelt), inhaltliche Schwerpunkte sind Bewerbungstraining, politische Bildung/ Geografie, unterschiedliche Bildungssysteme, Konzeptentwicklung

Schule	Inhaltliche Veränderungen
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erweiterung der Unterrichtseinheit „Sprachförderung im bilingualen Kontext“: im Rahmen des Unterrichts wird die Nutzung des „Würzburger Trainingsprogramms zur Sprachförderung“ auf seinen Einsatz für Fremdsprachenerwerb diskutiert; der Fokus „bilinguale Sprachförderung“ ergänzt das Thema „Sprachförderung“ durch folgende Inhalte: Zweitspracherwerb als Problem oder Chance, Spracherwerb, Lebensumfeld und Beziehungsgestaltung bei Migrantenkindern
BS für Kinderpflege, München	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführung eines Wahlfaches „Interkulturelle Erziehung“: das Fach dient der Vorbereitung der Schüler/-innen auf Auslandsaufenthalte; Themenschwerpunkte sind Vorbereitung auf interkulturellen Kindergartenalltag, unterschiedliche Erziehungsmethoden und -bilder
Berufliche Schulen der Stadt Neubrandenburg, Neubrandenburg	<ul style="list-style-type: none"> ■ „Sprachliche Förderung von Kindern im Kleinkindalter“ als Praktikumsaufgabe: die Auslandsaufenthalte wurden darauf ausgerichtet, Ansätze zur sprachlichen Förderung kennenzulernen; die Vorbereitung und Praktikumsaufgaben wurden auf dieses Thema abgestimmt
Berufskolleg Ehrenfeld, Köln	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einführung eines Differenzierungskurses „Interkulturelles Lernen“: der Kurs dient der Vorbereitung von Schüler/-innen aus unterschiedlichen Klassen der Schule auf Auslandsaufenthalte, inhaltliche Schwerpunkte sind interkulturelle, psychologische, sprachliche Vorbereitung, Nachbereitung
Mathilde-Weber- Schule, Tübingen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Weiterentwicklung des Wahlpflichtfaches „Interkulturelle Erziehung“: das Fach dient der Vorbereitung auf das Auslandspraktikum sowie zur Qualifizierung der Auszubildenden für den interkulturell geprägten Kita-Alltag; inhaltliche Schwerpunkte sind Fremdheitserfahrungen, Kultur und Integration, interkulturelle Pädagogik in Europa ■ Weiterentwicklung des Schwerpunktthemas „Frühe mathematische Bildung“: die Auslandsaufenthalte in den Mobilitätsprojekten zwischen 2005 und 2008 wurden auf das Thema ausgerichtet; die Vorbereitung und Praktikumsaufgaben wurden darauf abgestimmt

Schule	Inhaltliche Veränderungen
Helen-Keller-Schule, Weinheim	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vermittlung der Methode „Sprachförderung mit digitaler Fotografie“: die in Norwegen kennengelernte Methode, digitale Fotografie in den Kita-Alltag zu integrieren, wird im Unterricht (Themenfeld Sprachförderung) vorgestellt; die Methode basiert darauf, Situationen, Gegenstände und Produkte der Kinder zu fotografieren und die Fotos als Gesprächsanlass für Kinder und Eltern zu nutzen

Quelle: Eigene Erhebung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Weiterhin werden bei erforderlichen Leistungsnachweisen europäische Themen integrieren. Bei der Anfertigung von Facharbeiten werden in dem Zusammenhang beispielsweise Inhalte aus dem Mobilitätsaustausch (z. B. Arbeiten zur bilingualen Erziehung) berücksichtigt.

7.3 Wirkung auf Ausbildungsdidaktik und -methodik

Knapp die Hälfte der Projektverantwortlichen nehmen Wirkungen auf die Didaktik und Methodik wahr, indem neue Ansätze eingeführt wurden; 19 Projektverantwortliche sahen in diesem Bereich jedoch keine konkreten Auswirkungen. Wenn Neuerungen eingeführt wurden, dann beziehen sie sich auf die Einführung von

- Methoden zum selbst organisierten und projektorientierten Lernen,
- Methoden zur Reflexion von Praktika und pädagogischen Konzepten,
- interkulturellem Training,
- Präsentationen zum Auslandsaufenthalt und verschiedenen Themenstellungen,
- neuen Medien (Lernprogramme, digitale Fotografie, Kommunikationsplattform),
- Auslandsaufenthalt als festen und gleichwertigen Bestandteil der Ausbildung sowie
- Ansätzen zur individuellen Lernbegleitung.

Analog zu den Veränderungen bezüglich der Ausbildungsinhalte konnten aus der Befragung der Schulen konkrete Beispiele für die Auswirkungen auf die Didaktik und Methodik ermittelt werden (vgl. Übersicht 7.2).

Übersicht 7.2:

Beispiele von Impulsen aus Auslandsaufenthalten für Auszubildende

Schule	Inhaltliche Veränderungen
Käthe-Kollwitz-Schule, Marburg	<ul style="list-style-type: none">■ Einführung von Reflexionstagen: es wurde eine Struktur für die Auswertung von Erfahrungen und Erkenntnissen aus den Auslandsaufenthalten entwickelt und eingeführt; in insgesamt vier Tagen erfolgt die Reflexion sowie die Präsentation der individuellen Mobilitätsergebnisse■ Nutzung des LO-Net: das schulweite Kommunikationsnetz im Internet LO-Net wurde als Betreuungs- und Austauschplattform zwischen Schüler/-innen und Lehrkräften während des Auslandsaufenthalts eingesetzt; u. a. wurde es genutzt als Chat unter den Schüler/innen und mit den Lehrkräften sowie zum Einstellen der Wochenberichte
Richard-von-Weizsäcker Berufskolleg, Lüdingshausen	<ul style="list-style-type: none">■ Videoanalyse zur Praktikumsreflexion: die Aktivitäten der Schüler/-innen in den Praktikumeinrichtungen im Ausland wurden mittels Videokamera aufgezeichnet, um sie nach Rückkehr gemeinsam auswerten zu können; dadurch konnte die geringere persönliche Betreuung vor Ort aufgefangen werden; dieses Vorgehen entstand aus Anregungen von Mobilitäten in den Niederlanden, wo Videoanalyse zur Praxisreflexionen eingesetzt werden
Berufskolleg Ehrenfeld, Köln	<ul style="list-style-type: none">■ Reflexion kulturspezifischer Erziehungsziele und -praktiken: die Erfahrungen mit Auslandspraktika haben dazu geführt, unterschiedliche Erziehungspraktiken – insbesondere solche, die zu ambivalenten Gefühlen und Ablehnung führen – in Vorbereitung und nach der Rückkehr zu reflektieren; die Reflexion wird in unterschiedliche Fächer integriert
Berufliche Schule V, Braunschweig	<ul style="list-style-type: none">■ Individuelle Lernbegleitung von Schüler(inne)n: die Auslandsaufenthalte der Lehrkräfte und die dabei erlebte Unterrichtsgestaltung in anderen Ländern haben dazu geführt, dass der Unterricht verstärkt durch Kleingruppenarbeit gestaltet wird, um die einzelnen Schüler/-innen individueller begleiten und fördern zu können

Quelle: Eigene Erhebung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Darüber hinaus haben sich Veränderungen im Fremdsprachenunterricht eingestellt. Dieser erfolgt differenzierter und praxisnaher, indem Sprachanlässe für den bevorstehenden Auslandsaufenthalt geübt bzw. bei Rückkehr reflektiert werden können. Oftmals hat sich zudem das Sprachenangebot insgesamt erweitert (z. B. Türkisch, Niederländisch, Spanisch).

Als methodische Veränderung wird auch der verstärkte Einsatz des Internets erwähnt. Gerade bei der Informationsbeschaffung zu europäischen Themen kann das Internet unterstützend eingesetzt werden. Bei dem Aufbau interkultureller Kompetenz können dadurch auch die Fähigkeiten im Umgang mit IuK-Technik verbessert werden.

Insgesamt scheint sich hier ein Methodenwechsel zu vollziehen, der mehr Freiraum für den Lernenden lässt. Mit der Einführung neuer Methoden (z. B. Training, Projektarbeit, Teamarbeit) ist auch eine Abkehr von der klassischen Lehrerrolle hin zu einem Lernbegleiter zu vermerken. Dabei handelt es sich jedoch eher um einen ersten Eindruck aus den Fragebögen, der sich nicht weiter quantifizieren lässt.

7.4 Wirkung auf fachliche Netzwerkarbeit

Für die Projektverantwortlichen ergibt sich im Rahmen der Projektumsetzung ein breites Kontaktnetz zu verschiedenen Akteuren. Von den 35 Projektverantwortlichen sehen 30 durch die Realisierung von Mobilitäten hierin auch eine neue Qualität in der Netzwerkarbeit gegeben. Lediglich fünf Projektverantwortliche sehen keine Veränderungen, möglicherweise war das Niveau der Netzwerkarbeit bereits sehr hoch. Die Netzwerkbildung und -pflege nimmt damit bei 86% der Befragten einen hohen Stellenwert ein und ist als ein Haupteffekt der LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte zu sehen.

Auf **regionaler und lokaler Ebene** haben sich folgende Aspekte positiv verändert:

- Intensivierung der Kooperationen mit örtlichen Kindergärten, Kindertagesstätten, Krippen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. durch gemeinsame Fortbildungen und gegenseitige Hospitationen, Abstimmung von Ausbildungsinhalten, Vorstellung der Ergebnisse der Auslandsaufenthalte),

- Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben (z. B. gemeinsame Evaluation der Auslandsaufenthalte),
- Zusammenarbeit mit anderen Berufsfachschulen (u. a. zu Themen der Organisations- und Curriculumentwicklung, Erfahrungsaustausch mit Kolleg(inn)en an Schulen der Region mit ähnlichen Ausbildungsprofilen oder Kolleg(inn)en an Schulen der Region mit Mobilitätsprojekten),
- Zusammenarbeit mit der lokalen Presse, da die LEONARDO DA VINCI-Mobilitäten oftmals durch intensive Öffentlichkeitsarbeit begleitet werden,
- Netzwerkbildung mit EU-Akteuren (z. B. Europareferat im Landratsamt, Europaakteuren im Landkreis, Europabüros der Städte, Europaabgeordneten des Landkreises, zuständige Stellen der Städtepartnerschaften in den Kommunen, Städtepartnerschaftsvereinen),
- Erfahrungsaustausch mit anderen (z. B. auf Fachtagungen, Informationsveranstaltungen zu Programmen, jährliche Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften, Arbeitskreisen).

Die Netzwerkbildung und Zusammenarbeit mit anderen Akteuren geht über die regionalen Grenzen hinaus und zieht sich weiter bis auf **Bundeslandebene**. Im Vordergrund stehen hierbei zum Beispiel

- die Zusammenarbeit mit EU-Akteuren (z. B. Europareferat der Landeszentrale für Politische Bildung, Regierungspräsidium),
- der Erfahrungsaustausch mit anderen Fachschulen,
- die Beteiligung an Arbeitsgemeinschaften (z. B. Arbeitsgemeinschaft Haus der offenen Türen NRW) und Arbeitskreisen (z. B. Arbeitskreis von Schulen mit „Europaklassen“) oder
- die Mitgliedschaft in Netzwerken (z. B. Netzwerk Mobilität (NE-MO) des Kultusministeriums Niedersachsens).

In ähnlicher Weise wird auch die bundesweite Vernetzung angestrebt, indem Möglichkeiten genutzt werden, sich **deutschlandweit** mit anderen auszutauschen und gemeinsame Aktivitäten zu planen. Im Vordergrund steht hier vor allem die überregionale Arbeit in Arbeitsgemeinschaften und Arbeitskreisen, wie die Beispiele zeigen:

- Beteiligung an Arbeitsgemeinschaft (z. B. AG Bildung – Erziehung – Soziales, AG katholische Fachschulen, AG Sozialwesen, AG Bildung und Erziehung, Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher),
- Teilnahme an verschiedenen Tagungen (z. B. der NA beim BIBB) oder

- Zusammenarbeit mit anderen Initiativen oder Organisationen (z. B. Bürgerinitiative Europa-Union Deutschland, Deutsch-Französisches Jugendwerk).

Mit der europäischen Ausrichtung der Mobilitätsprojekte ist auch die Vernetzung auf **internationaler Ebene** von Bedeutung. Hier steht ebenso die Netzwerkarbeit im Fokus und wird für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame (teilweise auch neue) Projektumsetzung genutzt. Die Befragten führen dabei folgende Beispiele an:

- Projektverantwortliche/-r ist Sonderbeauftragte/-r des Niedersächsischen Kultusministeriums für die Zusammenarbeit der Bildungsbehörden von Andalusien und Niedersachsen,
- Netzwerkarbeit mit Ausbildungseinrichtungen im Ausland (Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte, Erarbeitung von Ausbildungsmodulen, Bearbeitung von Themenstellung wie Evaluation von Lehrern),
- Kontaktpflege zu Kindergärten im Ausland (Erfahrungsaustausch),
- Kontaktpflege zur Europäischen Kommission in Brüssel,
- Zusammenarbeit mit Arbeitsgemeinschaften im Ausland,
- Gründung multinationaler Netzwerke (z. B. Netzwerk für Pflege- und Erzieherberufe „MNCDEC-T“, Netzwerk für Berufliche Bildung „MNVT-T“, Netzwerk „frühkindliche Sprachentwicklung“ mit Riga, Istanbul, Wien, Mailand),
- Gemeinsame Projektarbeit mit Partnern im Ausland (z. B. EVOC-Pilotprojekt mit Finnland, Schweden, Nürnberg),
- Vertiefte Zusammenarbeit in Netzwerken (z. B. EU-Netzwerk Contact-2103, Deutsch-französisches Netzwerk „Avancer ensemble“).

Insgesamt beschrieben die Projektverantwortlichen, als die Personen an der Basis der Projekte, dass sich die Zusammenarbeit mit anderen – insbesondere Partnereinrichtungen im Ausland – intensiviert hat. Oftmals ist durch die Umsetzung der LEONARDO DA VINCI-Projekte die Anzahl der Partnereinrichtungen gestiegen. Zudem konnten Netzwerke gebildet werden, die über den losen Kontakt und unregelmäßigen Erfahrungsaustausch hinausgehen und eine neue Stufe der Zusammenarbeit darstellen. Hier ist eine gewisse Verstetigung und Regelmäßigkeit in den Kontakten und Austausch eingetreten. Teilweise entstehen durch diese Netzwerke neue Arbeitszusammenhänge und neue Projekte. Weiterhin hat die Vernetzung bei einigen Schulen auch dazu geführt, dass Praktikant(inn)en aus den Partnereinrichtungen im Ausland aufgenommen oder Beschäftigungsangebote an die Schüler/-innen aus dem Ausland herangetragen werden.

7.5 Rückwirkungen in frühpädagogische Einrichtungen

Ein Transfer der Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Auslandsaufenthalten in die pädagogischen Einrichtungen (Krippen, Kindertagesstätte u. ä.) kann im Großen und Ganzen über fünf Wege erfolgen:

- Schüler/-innen, die sich noch in Ausbildung befinden, geben im Rahmen ihrer Praktika Erfahrungen in die deutschen Einrichtungen weiter oder probieren Konzepte aus.
- Absolvent(inn)en der Schulen werden nach der Ausbildung in Praxiseinrichtungen beschäftigt und fungieren als Multiplikatoren.
- Es werden Angebote zu Fortbildungen oder Fachtagungen für das pädagogische Personal der Praxiseinrichtungen von den Schulen ausgerichtet.
- Auf Veranstaltungen präsentieren die Teilnehmenden ihren Auslandsaufenthalt vor Fachkräften.
- Praxiseinrichtungen entsenden selbst Mitarbeiter/-innen, die sich bei ihrem Auslandsaufenthalt bestimmte Konzepte ansehen und Übertragungsmöglichkeiten prüfen.

Während die ersten vier Varianten zeitverzögert zum Auslandsaufenthalt zu einem Transfer beitragen, ist der letztgenannte Weg eine Transfermöglichkeit, die zeitnah und auf den konkreten Bedarf der Einrichtung ausgerichtet stattfindet. Dafür können Projekte für die Zielgruppe PLM im Rahmen des LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprogramms beantragt werden. Allerdings stellen Projekte für diese Zielgruppe im Vergleich zu den anderen beiden Zielgruppen (IVT und VETPRO) im betrachteten Zeitraum von 2005 bis 2007 mit insgesamt 200 Personen in sechs Projekten die kleinste Begünstigtengruppe dar.

Die Themen und Inhalte, die in die Praxis übertragen werden, sind ähnlich denen, die in die Ausbildungsinstitutionen Eingang finden. Nach Aussagen der Schulen handelt es sich um eine Vielzahl an Ansätzen und Konzepten, u. a. Fremdspracherwerb im Vorschulalter, Raumgestaltung, Förderung und Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund, Methoden frühkindlicher Bildung, Elternarbeit, Erlebnispädagogik, Konzepte zur Sprachentwicklung, Betreuung, Erziehung und Bildung von unter Dreijährigen Kindern, Reggiopädagogik, Montessoripädagogik, Krippenpädagogik, Formen nonverbaler Kommunikation, Literacy, technische Früherziehung.

Ein Transfer in frühpädagogische Einrichtungen ist jedoch noch nicht bei allen Schulen möglich gewesen, da die Zeit zwischen dem Mobilitätsprojekt und einem Erfahrungsaustausch mit Praxiseinrichtungen zu kurz war; wenn beispielsweise im Aufrufjahr 2007 ein Mobilitätsprojekt beantragt und bewilligt wurde, kann die Umsetzung durchaus in die Jahre 2008 und 2009 fallen. Insgesamt wird aber ein starkes Interesse der Einrichtungen nach Erkenntnissen und bewährten Vorgehensweisen anderer Länder in bestimmten Themengebieten wahrgenommen.

Mittlerorganisationen, die in ihren LEONARDO DA VINCI-Projekten auch Fachkräfte aus Praxiseinrichtungen aufnehmen (PLM), beschrieben konkrete Veränderungen in den Einrichtungen. Sie benennen dabei folgende Impulse:

- die Gestaltung von Tagesabläufen und Inhalten wurden verändert,
- der Umgang mit Fremdsprachen ist selbstverständlicher geworden,
- die Elternarbeit hat sich verbessert und
- die Einrichtungen untereinander sind stärker vernetzt.

Die Einschätzungen bleiben jedoch begrenzt, da sich die Hälfte der Mittlerorganisationen bei der Frage nach den Rückwirkungen auf die Praxiseinrichtungen als nicht aussagekräftig einschätzte. Die Tendenz zur Professionalisierung des Fachpersonals und des Managements sind jedoch für einige Mittlerorganisationen durchaus erkennbar.

8. Zukünftige Entwicklungen zur europäischen Ausrichtung

8.1 Fortführung der EU-Aktivitäten

Fortführung der Mobilitätsprojekte mit dem LEONARDO DA VINCI-Programm

Sowohl Schulen als auch Mittlerorganisationen werden Mobilitätsprojekte über das LEONARDO DA VINCI-Programm auch zukünftig anbieten, sofern sie eine Mittelbewilligung erhalten. Alle Schulleiter planen erneut Mobilitätsprojekte, davon hatten 18 zum Zeitpunkt der Befragung bereits aus dem Aufruf 2008 für (mindestens) ein weiteres Projekt eine Förderzusage und 17 Schulen bereiten zur Zeit ein weiteres Projekt vor, für das sie eine Förderung beantragen wollen. Keine Schule gab an, im Moment kein weiteres Projekt zu planen, dies aber vielleicht später zu tun bzw. ganz aus der Projektdurchführung auszusteigen.

Die aktiven Bemühungen verdeutlichen, dass Schulen in den LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten einen relevanten und notwendigen Beitrag sehen, ihre europäische Ausrichtung umzusetzen. Sicherlich kommt in dem Zuspruch auch die generelle Zufriedenheit mit dem Förderprogramm zum Ausdruck, auch wenn immer mal wieder der hohe bürokratische Aufwand bei der Beantragung kritisiert wird.

Fortführung der Europaaktivitäten außerhalb des LEONARDO DA VINCI-Programms

Das LEONARDO DA VINCI-Programm ist nicht die einzige Möglichkeit, um die Ausbildung stärker auf Europa auszurichten. Knapp drei Viertel der Schulen nutzen seit 2003 neben LEONARDO DA VINCI-Mobilitäten auch andere Formen für internationale Austausche, Begegnungen und Praktika. Viele Aktionen laufen und liefern dabei über andere EU-Programme, vor allem COMENIUS, teilweise auch das Programm JUGEND²⁰. Zudem wurden länderspezifische Begegnun-

20 Bis 2013 können Vereine, Organisationen und öffentliche Einrichtungen aus Jugendarbeit und Jugendhilfe Fördermittel aus dem EU-Programm „Jugend in Aktion“ beantragen. Gefördert werden können Jugendbegegnungen, Jugendinitiativen und der Europäische Freiwilligendienst. Die Koordination übernimmt die beauftragte nationale Agentur: Jugend für Europa, Deutsche Agentur in Bonn.

gen über das Deutsch-Französische Jugendwerk, das Deutsch-Polnische Jugendwerk oder das BAND-Programm²¹ realisiert. Ergänzend zum LEONARDO DA VINCI-Programm nutzen die Schulen teilweise auch das Programm „Europeans for Peace. Looking back and moving forward“²². In Einzelfällen werden Landesmittel zur Verfügung gestellt oder ist die Finanzierung durch die Partnerinstitutionen im Ausland abgesichert worden.

Unter Nutzung dieser Programme werden vor allem die Auslandsaufenthalte der Schüler/-innen, ggf. auch der Lehrkräfte finanziert. Darüber hinausgehende Aktivitäten, die für eine europäische Ausrichtung oder Schwerpunktsetzung der Schule zwingend erforderlich sind, werden teilweise mit eigenen Mitteln fortgeführt. Bei den Schulen sind teilweise sehr aktive internationale Aktivitäten zu finden (in einem Fall 30 Aktivitäten seit 2002, in einem anderen Fall 89 Aktivitäten seit 2003), die sich jedoch nicht nur auf Austausch fokussieren, sondern auch Aktionen mit Partnerinstitutionen aus dem Ausland in Deutschland oder Teilnahme an Tagungen beinhalten. Daneben werden auch internationale Projektwochen oder Wettbewerbe realisiert. Die EU-Aktivitäten beziehen teilweise bereits andere Fachbereiche mit ein, sind also nicht nur auf die Zielgruppe der Erzieher/-innen beschränkt.

Bei der Fortsetzung der EU-Aktivitäten sind diese alternativen Programme auch im Blick der Schulen. Einige Schulen planen dabei auch gezielt die Übertragung in andere Schulbereiche. Dafür sollen ähnlich wie im Fachbereich Sozialwesen Auslandsaufenthalte über Förderprogramme finanziert werden. Die Nutzung von Förderprogrammen stellt für die Schulen jedoch eine unsichere Planungsgröße dar, da die weitergehende Umsetzung der geplanten Aktivitäten von der Bewilligung der Finanzmittel abhängt. In vielen Fällen ist daher in den Fragebögen zwar das Vorhaben beschrieben, aber mit einer gewissen Zurückhaltung, ob eine Realisierung erreicht werden kann.

21 Deutsch-Niederländisches Austauschprogramm, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und CINOP gefördert und von der InWEnt gGmbH koordiniert wird.

22 Das Programm „Europeans for Peace. Looking back and moving forward“ der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ fördert internationale Projekte im Rahmen von Partnerschaften zwischen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen aus Deutschland und Mittel-, Ost- und Südosteuropa oder Israel.

8.2 Stärkung der europäischen Ausrichtung in der Erzieher(innen)ausbildung

Die Ausrichtung der Erzieher/-innen-Ausbildung in Richtung Europa stellt sich für alle Beteiligten als komplexe Aufgabe dar. Die Schulen sehen daher an verschiedenen Stellen konkreten Unterstützungsbedarf von außen. Es werden dabei sechs Felder deutlich, um durch verbesserte äußere Rahmenbedingungen die Europäisierung im Elementarbereich zu intensivieren:

Gestaltungshinweise für das LEONARDO DA VINCI-Förderprogramm:

Es werden konkrete Vorschläge an das LEONARDO DA VINCI-Programm formuliert, die sich auf die administrative, finanzielle und inhaltliche Ausgestaltung beziehen. Es wird u. a. vorgeschlagen, ein eigenständig zu verwaltendes Budget, Sachmittel für Literatur, Mittel für Sprachkurse sowie Mittel für eine Verwaltungskraft einzurichten. Zudem wird eine zuverlässig planbare finanzielle Unterstützung erbeten. Daneben wird der Wunsch geäußert, mehr Unterstützung bei der Antragstellung, Berichterstellung und Evaluation sowie mehr Präsentationsmaterial zu erhalten. Auch die Fortführung als Nationale Priorität sowie eine Ausweitung der Zielgruppe der Begünstigten (etwa Schüler/-innen in beruflichen Gymnasien) wurden angesprochen. Ferner sehen Schulleiter/-innen einen Unterstützungsbedarf bei der Entwicklung von Kontakten zu passenden Einrichtungen im Ausland.

Veränderungen in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und Lehrplänen:

Aus Sicht der Schulen wird eine inhaltliche Erweiterung der Lehrpläne erforderlich, in denen die europäische Perspektive, interkulturelle Themen und auch Auslandspraktika stärker berücksichtigt werden. Die Schulen sehen einen erhöhten Bedarf an Stundenkontingent, um einerseits die Sprachenkenntnisse der Schüler/-innen zu verbessern (und dabei nicht nur Englisch) sowie andererseits deren pädagogische Handlungskompetenz aufzubauen, Kinder bi- und mehrsprachig zu erziehen. Hierzu werden verbindliche Vorgaben der Kultusministerien gewünscht, so dass die europäische Schwerpunktsetzung (inklusive Auslandsaufenthalte) in den Lehrplänen vollwertiger Bestandteil der Erzieher(innen)ausbildung wird.

Veränderungen in der Schulorganisation:

Die Integration der europäischen Perspektive in der Erzieher(innen)ausbildung erfordert neben finanziellen auch Zeit- und Personalressourcen. Die Schulen sehen einen Bedarf an Zeitfenstern im Stundenplan, um entsprechende Angebote realisieren zu können. Neben einem gesonderten Stundenkontingent könnten aus Sicht der Schulleiter/-innen feste Zuständigkeiten (z. B. Koordinator für internationale Projekte mit fester Funktion im Schulorganisationsplan) und Fortbildungsangebote zur Intensivierung der europäischen Perspektive beitragen. Zudem erhoffen sich die Schulen eine bessere Unterstützung von der Schulaufsicht oder anderen Behörden in Form von Anrechnungsstunden für die Verwaltung und Durchführung der Mobilitäten (inklusive Vor- und Nachbereitung innerhalb der Schule und der Schüler/-innen).

Verbindliche Auslandsaufenthalte mit Anerkennung:

Die Möglichkeit, Erfahrungen im Ausland zu sammeln, ist bei der Umsetzung einer europäisch ausgerichteten Ausbildung von zentraler Bedeutung. Die Praxisaufenthalte werden als zentraler Bestandteil der Professionalisierung gesehen. Daher erfordert eine Intensivierung der europäischen Aktivitäten kontinuierliche Praxisaufenthalte im Ausland, etwa durch verpflichtende Praxisphasen für alle Schüler/-innen. Ein Auslandspraktikum sollte Standard werden und nicht die Ausnahme bleiben. Auf dieser politischen Ebene wird sowohl der Bedarf nach Akzeptanz und Wertschätzung der Auslandseinsätze als auch nach Einigung der Kultusminister über die Behandlung der Praxisaufenthalte im Ausland (z. B. in Bezug auf Zeitkontingent, Anerkennung) gesehen.

Anerkennung der Abschlüsse:

Ebenso auf einer bildungspolitischen Ebene wird die fehlende Vergleichbarkeit und Anerkennung der Ausbildung im europäischen Vergleich, teilweise auch im Bundesgebiet beklagt. Notwendig wäre, die Ausbildung in den Bundesländern zu vereinheitlichen, jeweils Lehrinhalte offen zu legen, vergleichbare Lernbausteinen sowie Bewertungssysteme zu entwickeln. Diese Vorschläge orientieren sich stark an der aktuellen Diskussion um einen europäischen Qualifikationsrahmen, der national mit einem System von Leistungspunkten für die Bewertung und Anerkennung im europäischen Ausland absolvierter Ausbildungsabschnitte

ausgestattet wird. ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) für die Erzieher/-innen-Ausbildung würde es ermöglichen, die Kompetenzentwicklung unabhängig des Lernortes sichtbar sowie beschreibbar zu machen und dadurch die Mobilität verstärken.

In diesem Zusammenhang äußern die Schulen Bedarf an Forschungs- und Entwicklungsleistungen, etwa bei der Anrechnung und Vergleichbarkeit von Lernleistungen. Sie sehen einen konkreten Unterstützungsbedarf in der Bereitstellung von ECVET-Instrumenten für bestimmte Berufe und Lernfelder.

Anhebung des Ausbildungsniveaus:

Die seit einigen Jahren laufende Diskussion um Anhebung des Ausbildungsniveaus wird auch in der Befragung aufgegriffen. Es wird in der Anhebung der Fachschulausbildung auf Bachelor-Niveau oder eine Angleichung auf Fachhochschulebene eine Möglichkeit gesehen, die europäische Ausrichtung der Ausbildung zu stärken.

Insgesamt geht ein deutliches Signal von den Schulen aus, die begonnene europäische Ausrichtung, insbesondere die Mobilität in der Erzieher(innen)ausbildung weiter auszubauen. Dafür unternehmen Schulen bereits einiges, erhoffen sich aber auch weitere Unterstützung von außen, um die Europaarbeit inhaltlich und formal auf sichere Beine zu stellen. Momentan werden die EU-Aktivitäten überwiegend in andere Fächer integriert oder durch Wahlpflichtfächer abgedeckt – bei vielen Schulen besteht jedoch der Wunsch, Europaarbeit als (von den Kultusministerien vorgegeben) Regelstunden zu integrieren.

IV Systemische Wirkungsbetrachtung

9. Qualifikationsbedarfe im Erzieher(innen)beruf und die Bedeutung von Mobilitäten

9.1 Veränderte Anforderungen im Erzieher(innen)beruf

Die Kindertagesbetreuung steht seit einigen Jahren durch gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Dabei werden der Ausbau von Betreuungsplätzen sowie die Qualität der Betreuung intensiv und vielseitig diskutiert. Begleitet werden diese Diskussionen durch gesetzliche Veränderungen, etwa die Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2005, mit der ein Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen integriert wurde. Aber auch die bundesweite Erarbeitung und Implementierung von Bildungsplänen bringt neue Anforderungen und besondere Herausforderungen an Erzieher/-innen mit sich. Insgesamt beurteilen die befragten Experten, dass sich die Anforderungen erhöht haben und komplexer geworden sind. Dies resultiert aus

- einer Vielfalt an wissenschaftlichen Ansätzen, mit denen Erzieher/-innen vertraut sein und diese in die Praxis überführen sollen,
- dem Erwartungsdruck, in den frühen Kindheitsjahren alle Grundlagen für die nachfolgende Bildungsprozesse zu legen,
- der Forderung, die Individualität, Einzigartigkeit und Andersartigkeit jedes Kindes zu berücksichtigen,
- dem gesellschaftspolitischen Auftrag, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu unterstützen,
- und dem gesetzlichen Auftrag, bei Verdacht auf Vernachlässigung oder Kindesmisshandlung schnellstmöglich und zum Kindeswohl zu intervenieren.

Das Kompetenzprofil von Erzieher(inne)n, das während der Ausbildung entwickelt werden soll, erhält dadurch neue Schwerpunkte innerhalb der Breitbandqualifizierung. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei vor allem auf der Wahrnehmung des Bildungsauftrages und damit verbunden der Arbeit mit dem Bildungsplan, der durch seine curriculare Vorgaben für die Förderung der kindlichen Selbstbildung Anregungen für die Tagesgestaltung gibt. Als neue Herausforderungen werden im Umgang mit dem Kind derzeit insbesondere

- die Sprachförderung (Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb),
- die naturwissenschaftliche Bildung sowie

■ Ernährung und Bewegung

gesehen. Die neue Qualität liegt jedoch nicht nur in den Themen selbst, sondern vielmehr in der Gestaltung der Erzieher/-in-Kind-Beziehung, indem der Bildungsauftrag spielerisch und Alltagssituationen nutzend umgesetzt werden soll (z. B. Sprechen und Rechnen beim Zähneputzen). Ein/-e Erzieher/-in hat dadurch nicht mehr vorrangig themenspezifische Angebote für die Gruppe zu planen (etwa montags Malen, dienstags Rechnen), sondern auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes einzugehen und seine Bildung in den definierten Bildungsbereichen übergreifend (nicht einzeln für sich) zu fördern; hierbei liegt ein Situations- und Immersionsansatz zugrunde, bei dem die Fragen und der Weltblick vom Kind aufgegriffen werden. Dafür wird eine projektorientierte Arbeitsweise erforderlich, die von den Erzieher(inne)n nicht nur ganzheitliches, themenbezogenes Denken und Handeln erfordert, sondern auch Reflexionsfähigkeit voraussetzt, um die eigene pädagogische Arbeit zu überdenken und die Kinder zum nachdenken über das Erlebte anzuregen. Darüber hinaus hat sich ein kompetenzorientierter Blick auf das Kind durchgesetzt (früher defizitorientiert), bei dem die Beobachtung und Dokumentation des Kindverhaltens eine zentrale Rolle spielt.

Wie die befragten Expert(inn)en beschrieben, erlangt die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sowie die Betreuung von Schulkindern in Ganztagschulen in der Ausbildung von Erzieher(inne)n eine größere Aufmerksamkeit. Dadurch sind diese zwei Altersstufen stärker im Fokus, wenngleich die Erzieher(innen)-ausbildung grundsätzlich als Breitbandausbildung angelegt ist und auf eine Berufstätigkeit in breiter Altersgruppe vorzubereiten hat. Gerade die Betreuung unter Dreijähriger erfordert aber neue methodische Ansätze und Herangehensweisen, da grundlegende Voraussetzungen in der emotionalen und kognitiven Entwicklung weniger ausgeprägt sind als bei älteren Kindern (z. B. Bindungsfähigkeit an andere Personen, Fähigkeit, sich verständlich zu machen). Aus der veränderten Arbeitssituation ergeben sich Überlegungen zur Spezialisierung während der Ausbildung für die Auszubildenden, aber auch für Lehrkräfte in den Fachschulen.

Über die direkt kindbezogene Arbeit hinaus bringt der Erzieherberuf aus Sicht der Befragten auch zunehmend konzeptionelle Aufgaben mit sich (Einrichtungskonzeption, Projektarbeit mit Kindern) und weist hohe kommunikative Anteile durch die Kooperation und Vernetzung mit Schule oder Hort sowie in der Elternarbeit auf. Ferner wird zunehmend auch Beratungskompetenz erforderlich, beispielsweise bei der Unterstützung der kindlichen Entwicklungsprozesse

durch die Familie oder in Konfliktsituationen – etwa wenn Erziehungsprobleme in der Familie in Kindertageseinrichtungen (als erster außerfamiliärer Betreuungsort von Kindern) sichtbar werden. Auch bei diesen Punkten handelt es sich nicht um gänzlich neue Anforderungen und Aufgaben, sondern um eine neue Gestaltung dieser Aufgaben und ein verändertes Selbstverständnis: neu ist z. B., dass die klassische Elternarbeit als Bildungspartnerschaft mit Eltern verstanden wird oder dass Einrichtungskonzeptionen inhaltlich anders ausgerichtet werden, indem sie die veränderten Lebens- und Familiensituationen (Patchwork-Familien, Armut, Arbeitslosigkeit, Großelternferne, Einzelkinder) berücksichtigen. Zudem stehen Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, sich als Bildungseinrichtungen aufzustellen, in der der Betreuungsansatz im Aufgabentrias Bildung – Erziehung – Betreuung zugunsten der ersten beiden Aufgaben zurückgedrängt wird.

9.2 Aktuelle Diskussionsthemen in den Kindertageseinrichtungen

Die beschriebenen Anforderungen an die frühpädagogische Praxis wirken sich auf die internen Diskussionen in den Kindertagesstätten aus. In den Interviews wurden vielfältige Themen benannt, mit denen sich die Einrichtungen derzeit aktiv auseinandersetzen und die sie gegenwärtig beschäftigen. In allen Bundesländern stehen hauptsächlich zwei Aspekte im Vordergrund: zum einen die Umsetzung des Rechtsanspruchs²³ auf Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige, was zu einem Ausbau an personellen und räumlichen Strukturen führt. Zum anderen ist die Arbeit mit den Bildungsplänen ein zentrales Thema in allen Bundesländern, wobei mittlerweile überall die Implementierungsphase begonnen hat; die Anforderungen aus dem Bildungsplan sind daher aktuell und konkret vor Ort durch die ausgebildeten Erzieher/innen umzusetzen. Dafür wurden und werden Fortbildungen angeboten bzw. andere Unterstützungsstrukturen (Multiplikatoren, Konsultationskindertageseinrichtungen, Handreichungen und Broschüren) aufgebaut.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des jeweils bundeslandspezifischen Bildungsplans ergeben sich für ausgebildete Erzieher/-innen in den frühpädagogischen Einrichtungen vor allem zwei große Herausforderungen:

23 Im Kinderförderungsgesetz (KiföG) von 2008 ist der Ausbau der Betreuungsplätze in Kindertagesstätten und Kindertagespflege für unter Dreijährige festgelegt. Danach soll es bis 2013 für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben, ab 2013 soll dann bundesweit ein Rechtsanspruch auf einen Platz für Kinder ab dem ersten Geburtstag gelten.

- die Umsetzung von Sprachförderung sowie
- die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von Kindern.

Weiterhin haben Erzieher/-innen verstärkt ihre Aufmerksamkeit auf die Gestaltung vom Übergang in die Schule, die Zusammenarbeit mit Eltern und Schule bzw. Hort zu richten. Ebenso als Anforderung aus dem Bildungsplan resultiert, dass bei der Kinderbetreuung auf Bewegung und gesunde Ernährung geachtet werden soll. Zudem nimmt der Bildungsbereich der naturwissenschaftlich-mathematischen Früherziehung aus den Bildungsplänen eine besondere Bedeutung ein. Aus Sicht der Expert(inn)en wirkt sich die Arbeit nach Bildungsplänen aber auch auf die Organisationsebene der Einrichtung aus und trägt somit auch zur Organisationsentwicklung bei; insbesondere die Einrichtungskonzeption und das Qualitätsmanagement sind auf die Implementierung des Bildungsplans anzupassen. Ferner stellen in den Kindertagesstätten die Förderung der Integration von Migrantenkindern sowie das gemeinsame Lernen von behinderten bzw. benachteiligten und begabten Kindern (Inklusion) neue Schwerpunkte in der Arbeit von Erzieher(inne)n dar.

9.3 Aktuelle Diskussionsthemen in den Fachschulen für Sozialpädagogik

Entwicklungen und Forderungen nach veränderter Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen führen zwangsläufig zu Veränderungen der beruflichen Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Daher greifen die Diskussionen in den frühpädagogischen Einrichtungen in die Ausbildung an den Fachschulen über. Aus Sicht der Expert(inn)en werden in den Fachschulen derzeit intensiv vor allem die neuen Aufgaben und Anforderungen im Erzieherberuf diskutiert, auf die angehende Erzieher/-innen vorbereitet werden müssen. Neben diesem inhaltlichen Aspekt beschäftigt die Lehrerschaft in den Fachschulen aber auch die Entwicklung der Ausbildung und die Zukunft der Fachschulen an sich.

Bei inhaltlichen Themen, die sich auf die Erzieher Tätigkeit beziehen, zeigt sich eine breite Themenvielfalt. In nahezu allen Bundesländern stellt vor allem die frühkindliche Pädagogik ein zentrales Diskussionsthema in den Fachschulen dar. Hier geht es um die Betreuung von unter Dreijährigen, die in neun der 14 befragten Bundesländer in den Interviews als aktuelle Anforderung genannt wurde. Für die Erzieher(innen)ausbildung bedeutet diese Aufgabe eine stärkere Schwerpunktsetzung auf eine neue Zielgruppe von Kindern. Betreuungs-, Er-

ziehungs- und Bildungsprozesse sowie Tagesabläufe, Raumgestaltung und Elternarbeit unterscheiden sich hierbei von der Arbeit mit älteren Kindern, so dass innerhalb der Ausbildung neue Inhalte und Themen zu integrieren sind.

Ein weiteres zentrales Thema, das Fachschulen ebenso aktuell beschäftigt wie Kindertageseinrichtungen, ist der Bildungsplan bzw. genauer: die Vorbereitung der Auszubildenden auf die Umsetzung des Bildungsplanes. Die neuen Anforderungen aus dem Bildungsplan und die Umsetzung des dort festgeschriebenen Bildungsverständnisses sind bereits in allen Ländern Unterrichtsthema und im Lehrplan aufgenommen. Oftmals ergab sich bereits bei der Erarbeitung der Bildungspläne in den Bundesländern eine Vernetzung mit den Zuständigen für die Ausbildung, um einen direkten Transfer zu gewährleisten. Erfahrungen mit den Bildungsplänen in den Kindertageseinrichtungen werden bei Lehrplanmodifikationen berücksichtigt. Während der Ausbildung sind alle Bildungsbereiche des Bildungsplanes (vgl. Kapitel 3.2) zu vermitteln, dennoch können die Schulen besondere Schwerpunkte legen, indem die Auszubildenden beispielsweise im Wahlpflichtfach besondere Bereiche vertiefen können. Da der Bildungsplan in allen Bundesländern Kinder ab der Geburt einschließt, ist hier ein enger Bezug zum Schwerpunkt der unter Dreijährigen gegeben. Ähnlich verhält es sich mit den anderen Themen, die ebenso überwiegend aus den Bildungsplänen entstammen. Neue Anforderungen an die Erzieher Tätigkeit ergeben sich daraus z. B. in Bezug auf Sprachförderung sowie Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen der Kinder. Aber auch Zusammenarbeit mit Eltern und Netzwerken (Grundschule, Sozialraumpartner) und die Förderung der Kinder in speziellen Bildungsbereichen wie naturwissenschaftliche und musikalische Früherziehung stellen Themen dar, mit denen sich Fachschulen derzeit intensiv auseinandersetzen.

Neben den inhaltlichen Diskussionen werden auch Strukturfragen intensiv und kontrovers diskutiert. Insgesamt beziehen sich die Strukturdiskussionen auf die Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung. In besonderem Maß trifft das die Frage der Akademisierung, wobei sowohl Abgrenzungsmöglichkeiten als auch die Verzahnung von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung hier Thema sind. In einigen Bundesländern steht in dem Kontext auch das Bemühen um Modularisierung der Ausbildung im Vordergrund, um eine bessere Durchlässigkeit im Bildungssystem und Anerkennung von Ausbildungs- bzw. Praxisphasen zu gewährleisten. Diese Debatten leiten sich aus externen Veränderungen ab, vor allem dem rasanten Aufbau von Studiengängen an Hochschulen, die teilweise als Konkurrenz wahrgenommen werden. Ausbildungsrelevante The-

men sind des Weiteren die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes und Veränderungen im Lehrplan (beispielsweise Integration des Bildungsplans), was Auswirkungen auf die Arbeitsweise der Lehrkräfte hat (da stärker Teamarbeit gefordert ist) und dazu führt, dass neues Wissen angeeignet werden muss. Im Zuge der neuen Anforderungen an die Erzieher*innen wird auch grundsätzlich über die Gestaltung der Ausbildung nachgedacht. Dabei wird beispielsweise diskutiert, ob die derzeitige Breitbandausbildung nicht eher spezialisiert und verkürzt werden sollte, wie Männer für den Erzieherberuf gewonnen werden können (um in den frühen Kindheitsjahren auch Sozialisation an männlichen Vorbildern zu ermöglichen) oder ein Austausch mit angrenzenden EU-Ländern erfolgen kann.

Aus dieser Themenbreite in den Fachschulen scheint sich ein Entwicklungsschub für Inhalte und Strukturen der Ausbildung abzuzeichnen. Auf die Schulen kommen in dem Zusammenhang ganz neue Anforderungen zu, Ausbildung zu organisieren und Auszubildende auf die Berufstätigkeit vorzubereiten. Für die Lehrkräfte führt dies zu Qualifikationsbedarfen, denn Themen wie Arbeit mit unter Dreijährigen oder Förderung von Hochbegabung sind selbst weitestgehend neu für sie. Sie stehen daher vor der Herausforderung, einerseits aktuelle Forschungsergebnisse zu verfolgen (obwohl Defizite in der nationalen Forschung zur Frühpädagogik vorhanden sind) und andererseits gute Praxis zu kennen, die sich in den letzten Jahren jedoch auch stark verändert hat. Abgesehen von den Qualifikationsbedarfen der Lehrkräfte stehen die Fachschulen vor strukturellen Veränderungen, die sich auf das gesamte System der Erzieher(innen)ausbildung beziehen: im Zuge des erwarteten Fachkräftebedarfs aufgrund der Gesetzesänderung des Kinderförderungsgesetzes und dem Rechtsanspruch auf Betreuungsplätze werden Ausbildungskapazitäten erhöht. Zudem berichten die Ministerien, dass neue staatliche wie private Fachschulen für Sozialpädagogik entstehen. Daraus folgt einerseits ein erhöhter Bedarf an qualifizierten Lehrkräften – insbesondere Expert(inn)en für bestimmte Themen. Andererseits werden mehr Kindertageseinrichtungen als Praxispartner benötigt, was sich teilweise als schwierig erweist. Aus Sicht der Ministerien wird die Qualität der Ausbildung gerade durch die Kooperation von Fachschule und Kindertageseinrichtung geprägt, so dass ein Augenmerk auf die Praxispartner zu legen ist. Die Relevanz ergibt sich vor allem aus der engen Theorie-Praxis-Verzahnung, durch die der Praxispartner ein Erprobungsfeld für den theoretischen Ausbildungsteil gewährleisten muss, während die fachschulische Ausbildung das Reflexionsfeld für die praktischen Ausbildungsteile abzusichern hat.

9.4 Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Fachschulen für Sozialpädagogik

Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrer und Lehrerinnen werden von den Landesinstituten für Lehrerfortbildung bedarfsorientiert bereitgestellt. Die Themen beziehen sich vor allem auf die veränderten Anforderungen in den Schulen und der Praxis der staatlich anerkannten Erzieher(inne)n. Daher sind die Themen der Kindertageseinrichtungen auch immer Themen der Lehrkräfte in den Schulen; teilweise gibt es dadurch gemeinsame Fortbildungsangebote für Lehrkräfte für Sozialpädagogik, Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen.

Wie sich durch die Interviews zeigt, beziehen sich aktuelle Fortbildungsthemen schwerpunktmäßig auf fachliche Fragestellungen. Lehrkräfte bilden sich dabei zu neuen Entwicklungen in den Kindertageseinrichtungen fort, um ihren Schüler(inne)n entsprechende Informationen für die spätere Berufsausübung vermitteln zu können. Hierbei liegt der Fokus derzeit auf der Frühpädagogik und der Umsetzung des Bildungsplanes. Zudem finden sich Angebote zur Didaktik der Erzieher(innen)ausbildung, die jedoch in den Interviews nicht so häufig genannt wurden. In dem Bereich werden die Lehrkräfte zur Umsetzung des Lehrplans oder zu neuen Methoden in der Ausbildung (z. B. selbst gesteuertes Lernen, ganzheitliches Lehren) qualifiziert.

Für die Lehrkräfte an den Fachschulen für Sozialpädagogik besteht keine grundsätzliche Fortbildungspflicht, demnach auch keine Verpflichtung, eine bestimmte Stundenanzahl an Fortbildung pro Jahr zu absolvieren. Teilweise wird eine Empfehlung oder Begrenzung von fünf Tagen pro Jahr ausgesprochen. Dies bezieht sich allerdings nur auf institutionalisiertes Lernen in Form von Seminarangeboten; darüber hinaus sind die Lehrkräfte aus Sicht der Ministerien stets gehalten, sich permanent fortzubilden, um auf die laufenden Veränderungen in Ausbildung oder Praxis vorbereitet zu sein. Bei den Fortbildungsangeboten sind sowohl zeitlich befristete und anlassbezogene Fortbildungen zu finden (z. B. bei Einführung des Bildungsplanes oder eines neuen Faches) als auch Angebote über einen längeren Zeitraum²⁴. Es ist erkennbar, dass die Fortbildung sehr eng (und fast ausschließlich) Bezug nimmt zu aktuellen Anforderungen und Diskussionen im Ausbildungssystem wie auch im System der Kindertagesbetreuung.

²⁴ In Hessen startet beispielsweise ab 09/2009 eine Sondermaßnahme für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Heilerziehungspflege über mehrere Jahre, die zum selbstgesteuerten Lernen sowie zum hessischen Bildungs- und Erziehungsplan qualifiziert.

Stellenwert von europäischen Themen

Auch wenn dem Blick über den Tellerrand für den Erzieher(innen)beruf eine gewisse Bedeutung zugemessen wird, ist ein entsprechendes Fortbildungsangebot als äußerst gering zu bezeichnen. Es wird keine große Nachfrage nach entsprechenden Angeboten wahrgenommen, vielmehr sind andere Themen in den Fachschulen und Kindertageseinrichtungen gegenwärtig von größerer Bedeutung (siehe oben). Aufgrund eines begrenzten Zeit- und Finanzbudgets sind europäische Themen bzw. Entwicklungen derzeit in den meisten Bundesländern daher nicht im Fokus der Fortbildung. Abgesehen vom Themenbereich Interkulturalität (z. B. interkulturelle Erziehung) finden sich kaum Fortbildungsangebote in Seminarform, um sich mit anderen Kulturen, Erziehungsstilen oder pädagogischen Methoden vertraut zu machen. Die Angebote zu interkulturellen Themen sind überwiegend schulübergreifend angelegt, also keine besondere Fortbildungsinitiative für berufsbildende Schulen oder gar Fachschulen für Sozialpädagogik. Dementsprechend bleiben sie auf einem allgemeinen Niveau; die Besonderheiten zum Erzieherberuf können dabei nicht abgedeckt werden.

Für Lehrkräfte bestehen daher nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, sich über andere Länder zu informieren:

- in einigen wenigen Bundesländern werden VETPRO-Projekte für Lehrkräfte durchgeführt (Niedersachsen, Hessen),
- in anderen Bundesländern nehmen die Europaschulen eine besondere Rolle ein, um solche Themen in Form schulinterner Fortbildungen oder im Austausch mit anderen Schulen zu diskutieren (Mecklenburg-Vorpommern).
- pädagogische Ansätze oder Forschungsergebnisse aus anderen Ländern (z. B. Resilienz) werden zudem über Fachtagungen verbreitet werden; teilweise werden Referenten von Hochschulen eingeladen, die zu einem bestimmten Thema auch mit internationaler Perspektive forschen.
- Schulen nutzen teilweise auch andere Förderprogramme, insbesondere Austauschprogramme, um Partner im Ausland zu besuchen und sich vor Ort zu informieren.

Insgesamt ist jedoch einzuschätzen, dass keine regelmäßig stattfindenden Angebote vorhanden sind. Abgesehen von den zwei Ministerien, die Studienreisen für Lehrkräfte oder Expertengruppen fördern und organisieren, ist von ministerieller Seite keine strategische Ausrichtung erkennbar. Der Befragung ist auch kein Hinweis zu entnehmen, dass ein Ausbau der Angebote geplant wäre. Dies

steht in gewisser Weise im Widerspruch dazu, dass ein Innovationstransfer gern gesehen und der Erfahrungsaustausch mit Kolleg(inn)en zu Entwicklungen in anderen Ländern derzeit auch noch als unzureichend bewertet wird. Fehlende Finanzmittel und die Gefahr von Unterrichtsausfall werden jedoch als hemmend für eine stärkere Berücksichtigung oder Förderung von internationalen Austauschen angeführt.

Austausch- und Mobilitätsprogramme wie LEONARDO DA VINCI Mobilität stellen sich vor dem beschriebenen Hintergrund für Lehrkräfte als eine der wenigen Möglichkeiten dar, um sich über die Entwicklungen in anderen europäischen Ländern direkt vor Ort zu informieren, Best-Practice-Beispiele zu identifizieren und Ansätze nach Deutschland in die Ausbildung zu überführen. Wie die Erhebungen in den Schulen zeigten, nutzen die europaaaktiven Schulen verschiedene Förderprogramme. In der Befragung konnte nicht ermittelt werden, welchen Stellenwert LEONARDO DA VINCI Mobilität im Vergleich zu anderen Förderprogrammen (z. B. Lehreraustausch- und Hospitationsprogramme, grenzübergreifende Schulprojekte) bei Lehrkräften einnimmt. Es war jedoch feststellbar, dass die befragten Expert(inn)en oftmals keine Kenntnis von der Förderfähigkeit von Berufsbildungspersonal über LEONARDO DA VINCI (VETPRO) hatten.

9.5 Fortbildungsaktivitäten von Erzieher(inne)n in Kindertageseinrichtungen

Die Fortbildung für staatlich anerkannte Erzieher/-innen befindet sich im Zuständigkeitsbereich der Träger (z. B. Diakonisches Werk, ASB, Caritas), die Angebote zur Fort- und Weiterbildung für ihre Fachkräfte in den Kindertagesstätten eigenständig bereitstellen; die Fortbildung von ausgebildeten Erzieher(inne)n befindet sich daher im Unterschied zur Ausbildung von Erzieher/innen weitestgehend außerhalb der Einflussmöglichkeit und Kontrolle der Ministerien. Die Befragten beschrieben, dass ein umfangreiches Fortbildungsangebot zur Verfügung steht, das durch verschiedene Organisationen bereitgestellt wird, u. a.:

- kommerzielle Angebote,
- Angebote des Landesjugendamtes,
- trägereigene Angebote,
- Angebote der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW),
- Angebote von Fachschulen für Sozialpädagogik (Europaschulen, Fachschulen werden zu Kompetenzzentren),

- Angebote von Kindertageseinrichtungen (ausgewählte Einrichtungen werden zu Konsultationskindertagesstätten, die andere Einrichtungen bei der Umsetzung des Bildungsplans unterstützen)
- und Angebote von Hochschulen bzw. Universitäten.

Insgesamt wird die Gruppe der Erzieher/-innen von den Befragten als sehr lernbereit und weiterbildungsinteressiert beschrieben, die die unterschiedlichen Möglichkeiten gern nutzen (auch auf eigene Kosten). Begrenzt werden die Aktivitäten durch die Arbeitsbedingungen (insbesondere Teilzeit, hohe Arbeitsbelastung, wenig Personal). Fortbildung findet daher oftmals abends und „inhouse“, also in den Kindertageseinrichtungen, statt. Teilweise gibt es gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und Erzieher(inne)n.

Ähnlich wie bei Lehrkräften werden sowohl kurzfristig aktuelle Themen über Fortbildungsangebote in die Einrichtungen gebracht als auch langfristig angelegte Qualifizierungsoffensiven umgesetzt. Themen sind dabei vor allem ausgerichtet auf neue Anforderungen wie Beobachtung und Dokumentation, Sprachförderung, interkulturelle Kompetenz, Arbeit mit unter Dreijährigen sowie Kooperation, Kommunikation und Koordination. Ähnlich wie bei den Lehrkräften besteht bei den Erzieher/-innen keine generelle Stundenverpflichtung zur Fortbildung. Da Fort- und Weiterbildung im Verantwortungsbereich der Träger liegt, können Ministerien nur über Vereinbarungen mit den Trägern der Einrichtungen Einfluss auf die Fortbildung von Erzieher(inne)n nehmen. Dadurch entstanden beispielsweise in einigen Bundesländern Vereinbarungen zu thematischen Schwerpunkten (die in Form von Zertifikats- oder Gutscheineften zu absolvieren sind) oder über den zeitlichen Rahmen (z. B. in Niedersachsen besteht eine Fortbildungsverpflichtung von 3,5 Tagen/Jahr, im Saarland gibt es eine Stundenempfehlung von 10 Tagen/Jahr).

Stellenwert von europäischen Themen

Erziehungskonzepte und -methoden anderer Länder sind für die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen dann von Bedeutung, wenn Kinder mit Migrationshintergrund aufgenommen werden und dadurch multikulturelle Gruppen entstehen. Dann stehen vor allem die Spracherziehung und das Verstehen anderer Verhaltensweisen sowie die Arbeit mit den Eltern im Vordergrund. Eine länderübergreifende Perspektive wird daher vor allem unter dem Aspekt der Interkulturalität eingenommen. Allein aus dem Umgang mit Migration erwächst je-

doch für die Praxis noch keine besondere Notwendigkeit, sich mit Europa zu beschäftigen; da die Kinder und deren Familien nicht nur aus der EU immigrieren, sondern auch (und vor allem) aus außereuropäischen Ländern, beinhaltet das interkulturelle Lernen eine internationale Dimension. Wie die Länderporträts zeigen, bestehen die Gruppen in Kindertageseinrichtungen in westdeutschen Städten durchschnittlich zu fast einem Viertel aus Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 3.4). Für Einrichtungen in den ostdeutschen Bundesländern, die einen durchschnittlichen Anteil von 5,5% von Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen, ist dies hingegen keine bedeutende Zielgruppe. Dementsprechend variiert die Relevanz, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen.

Es sind in den Interviews keine Hinweise zu finden, dass ein spezieller Fortbildungsbedarf zu bestimmten pädagogischen Best-Practice-Konzepten und Methoden aus anderen Ländern gesehen wird. Gezielte Qualifizierungsangebote, die einen länderübergreifenden Austausch ermöglichen, wurden von den Befragten ebenso kaum erwähnt. Lediglich in zwei Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Saarland) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass beispielsweise

- in die Qualifizierung für Führungskräfte von Kindertageseinrichtungen Studienreisen ins Ausland integriert werden,
- Fachreferenten aus dem Ausland eingeladen werden oder
- ein grenzüberschreitender Austausch mit Frankreich unterstützt wird.

Ansonsten schätzten die Befragten ein, dass Auslandsaufenthalte von Fachkräften zu Fortbildungszwecken nur sehr wenig genutzt werden. Diese Einschätzung wird durch die nicht nennenswerte Nutzung von LEONARDO DA VINCI Mobilität bestätigt (vgl. Kapitel 3.3). Als Gründe werden Schwierigkeiten bei der Freistellung über mehrere Tage in den Einrichtungen angeführt; zurückzuführen sei dies auf Personalknappheit und einen hohen Anteil an Teilzeitbeschäftigung. Zudem wird ein Hemmnis in der Antragstellung für EU-Projekte gesehen, die Kindertageseinrichtungen nicht ohne externe Unterstützung bewältigen können. Hinzu kommt teilweise die Unkenntnis von Fördermöglichkeiten.

Impulse aus dem Ausland können aus Sicht der Ministerien vor allem über die Ausbildung in die Kindertageseinrichtungen gelangen. Insbesondere profitieren solche Einrichtungen davon, die Praxispartner von Fachschulen mit Mobilitätsangeboten sind. Da sie durch die Lernortkooperation mit der Schule (und der regelmäßigen Aufnahme von Praktikant(inn)en im engen Kontakt stehen, können sie teilhaben an Veranstaltungen, die von der Schule durchgeführt werden (z. B. Präsentationen zu den Praktika) und profitieren vom Wissen der Lehrkräfte und

Schüler/-innen. Die Möglichkeit für Auszubildende, über LEONARDO DA VINCI Mobilität einen Teil der Ausbildung im Ausland zu absolvieren, wird daher begrüßt.

10. Stand und Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung

10.1 Verortung der Erzieher(innen)ausbildung im europäischen Vergleich

Alle befragten Expert(inn)en verwiesen bei der Einschätzung der deutschen Erzieher(innen)ausbildung im europäischen Vergleich darauf, dass die Ausbildung von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen in anderen europäischen Ländern überwiegend auf Hochschulniveau stattfindet. Die Ausbildung setzt damit eine Hochschulzugangsberechtigung voraus, findet an Hochschulen bzw. Universitäten statt und endet mit einem akademischen Abschluss. Unter diesem institutionellen Aspekt betrachtet, ist die Fachschulausbildung in Deutschland unterhalb des Niveaus anderer Länder zu verorten. Ein Interviewkandidat belegte diese einheitliche Einschätzung mit der Einordnung der Fachschulausbildung nach dem ISCED (International Standard Classification of Education), das von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt wurde, auf der ISCED-Stufe 5B. Hierzu sind die Fachschulen, Fachakademien (Bayern), Berufsakademien, Verwaltungsfachhochschulen und die Schulen des Gesundheitswesens zu zählen (vgl. Übersicht 10.1). Die Erzieherausbildung wird demnach zwar dem Tertiärsektor zugerechnet, befindet sich jedoch im Vergleich zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in anderen Ländern auf einer niedrigeren Stufe. Der Unterschied zwischen den beiden Stufen 5A und 5B bezieht sich vor allem auf eine höhere Forschungsrichtung innerhalb der Stufe 5A.

Bei der Einordnung im Vergleich mit europäischen Nachbarn gaben die Befragten jedoch zu berücksichtigen, dass

- die Zugangsvoraussetzungen für ein Hochschulstudium oftmals niedriger als in Deutschland angelegt sind,
- das deutsche Berufsausbildungssystem nicht in vergleichbarer Weise in anderen Ländern besteht und
- es innerhalb der einzelnen EU-Länder ebenso beträchtliche Unterschiede gibt, so dass nur die direkte Gegenüberstellung mit jeweils einem Land sinnvoll erscheint.

Abgesehen von der unterschiedlichen institutionellen Anbindung wird die historisch gewachsene Erzieher(innen)ausbildung in Deutschland als bodenständig eingeschätzt, die die Anforderungen der Praxis sehr gut abbildet. Das inhaltliche Ausbildungsniveau in Deutschland kann aus Sicht der Befragten mit ande-

ren Ländern mithalten. Im inhaltlichen Vergleich sehen die Interviewkandidat(innen) den größten Vorteil in der starken Praxisausrichtung durch die Lernortkooperation Schule – Betrieb, die an Hochschulen nicht in dem Umfang gewährleistet werden kann. Zudem setzt die Fachschulbildung durch den Lernfeldansatz stärker an komplexen und ganzheitlichen Arbeitsprozessen an und ist damit der Fächersystematik an Hochschulen voraus. Dagegen mangelt es der fachschulischen Ausbildung an Theorie, Wissenschaftlichkeit und größeren Anteilen von selbstständigem Arbeiten. Dieses Defizit wird beklagt, weil eine stärkere akademische Ausrichtung unter den aktuellen Anforderungen an den Beruf erforderlich erscheint, um beispielsweise den Bildungsplan mit seinen erziehungswissenschaftlichen Hintergründen (z. B. konstruktivistischer Lernansatz) besser verstehen und umsetzen zu können, Praxissituationen intensiver reflektieren oder Konzepte erarbeiten zu können. Die Mängel der fachschulischen Ausbildung beziehen sich generell auf den Vergleich zu akademischen Ausbildungsangeboten – also sowohl in Deutschland als auch im Ausland. Darüber hinaus sehen die Expert(inn)en in Deutschland ein Defizit in der Forschung zu frühkindlichen Themen- und Fragestellungen, das durch die Einführung von Studiengängen an entsprechenden Instituten der Hochschulen langsam aufgefangen wird. Länder mit langjährigen akademischen Ausbildungswegen haben hier jedoch einen Vorsprung. Die Befragten sehen durchaus die Notwendigkeit, diesen Forschungsvorsprung aufzuholen und aktuelle Forschungserkenntnisse in die Praxis zu überführen.

Mit den Entwicklungen im deutschen Hochschulwesen, grundständige Studiengänge als alternative Ausbildungsmöglichkeit für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sowie Studiengänge zur Weiterqualifizierung nach Abschluss der Fachschulbildung zu etablieren, sehen die Befragten eine Annäherung an das Ausbildungsniveau anderer Länder. Eine vollständige Akademisierung wird jedoch nicht befürwortet, da das Berufsfeld verschiedene Kompetenzen benötigt. Aus Sicht der Expert(inn)en kann die Praxis die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus gut aufnehmen: Sozialassistent(inn)en bzw. Kinderpfleger/-innen als Zweitkraft, Erzieher/-innen als Gruppenleitung, akademisch ausgebildetes Personal für besondere Aufgaben; diese Aufgaben können in der Spezialisierung zu bestimmten Bildungsbereichen (beispielsweise Sprachförderung oder naturwissenschaftliche Bildung) oder im Initiieren und Begleiten von Veränderungen liegen. Nur teilweise wird von den Befragten ein Arbeitsfeld von Hochschulabsolvent(inn)en in Managementaufgaben gesehen. Einem direkten Einstieg nach dem Studium in die Leitungsfunktion wird aufgrund geringerer Praxiserfahrungen als Fachschulabsolvent(inn)en eher mit Skepsis begegnet.

Übersicht 10.1:

Bildungsstufen in Deutschland nach ISCED 1997

Weiterführende Forschungsprogramme/Tertiärbereich II

ISCED 6 Promotionsstudium, Habilitation

Tertiärbereich I

ISCED 5A Universitäten, Pädagogische, Theologische Hochschulen, Gesamt-, Kunst-, Fachhochschulen

ISCED 5B Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen (z. B. Meister/Techniker, Erzieher), Schulen des Gesundheitswesens 2–3-jährig (z. B. Krankenschwester)

Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich

ISCED 4A Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen 1-jährig, Berufs-/Technische Oberschulen, Kombination aus einem allgemeinbildenden Programm (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Bereich (ISCED 3B)

ISCED 4B Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen (ISCED 3B)

ISCED 4C -

Sekundärbereich II

ISCED 3A Gymnasien (Klasse 11–13), Fachoberschulen 2-jährig, Fachgymnasien, Berufsfachschulen (Abitur)

ISCED 3B Berufsschulen (Duales System), Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens 1-jährig, Beamte mittlerer Dienst

ISCED 3C -

Sekundärbereich I

ISCED 2A Haupt-, Realschulen, Gymnasien (Klasse 5–10), Sonderschulen, Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Berufsvorbereitungsjahr

ISCED 2B -

ISCED 2C -

Primärbereich

ISCED 1 Grundschulen

Elementarbereich

ISCED 0 Kindergärten

Quelle: Banschbach (2007), S. 63

Sowohl aus nationalen Entwicklungen heraus als auch aufgrund des europäischen Zusammenwachsens befindet sich die Erzieher(innen)ausbildung inhaltlich (durch Einführung der Bildungspläne) und formal (Modularisierung, Abgrenzung zu Studiengängen) in Bewegung. Eine europaweite Anpassung wird dabei durch den Beschluss des Europäischen Rats im Jahr 2000 bei seinem Treffen in Lissabon zur Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beeinflusst. In den Bundesländern werden daher die Möglichkeiten zur Modularisierung von Ausbildungsteilen, deren Anerkennung für Studiengänge sowie die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung diskutiert. In einem Bundesland (Schleswig-Holstein) wurden in dem Zusammenhang bereits die Zugangsvoraussetzungen geändert: da in Nachbarländern Fachhochschulniveau zugrunde liegt, können Schüler/-innen auch ohne Berufsausbildung die Ausbildung absolvieren, wenn die Fachhochschulreife vorliegt.

Exkurs: Qualifikationsniveaus in EU-Ländern

Eine Studie des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP) zeigt, dass die kulturell und administrativ unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungssystemen in Europa auch unterschiedliche Qualifikationsprofile nach sich ziehen (vgl. Übersicht 10.2). Während in Deutschland und Dänemark ein Generalistenprofil favorisiert wird, das eine Arbeit mit breiter Altersmischung hervorhebt, wird in vielen anderen Ländern das Modell des Spezialistenprofils durch alters- und institutionsspezifische pädagogische Ausbildung umgesetzt. Neben diesen inhaltlichen Unterschieden, für welche Altersgruppen die Pädagog(inn)en ausgebildet werden, besteht die größte Divergenz jedoch im formalen Abschlussniveau. In den meisten europäischen Ländern findet eine grundständige Ausbildung an Hochschulen statt. Daneben gibt es Länder (etwa Griechenland, Zypern und Estland), die parallele Ausbildungswege an Hochschulen und nicht-universitären Einrichtungen ermöglichen. Mit dem derzeitigen Bestreben deutscher Hochschulen, B.A.-Studiengänge anzubieten entwickelt sich Deutschland auch in diese Richtung. Zudem verfolgen einige Länder (Malta, Österreich, Slowakische und Tschechische Republik) das Modell, die Regelausbildung der Kernfachkräfte ausschließlich postsekundär und damit auf nicht-akademischen Niveau stattfinden zu lassen (vgl. Oberhuemer 2006).

Übersicht 10.2:

Arbeitsfelder und Qualifikationsniveau der Kernfachkräfte in zehn EU-Ländern

Land	Arbeitsfelder	Qualifikationsprofil der Kernkräfte in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen
Bulgarien	Kindergarten (3–7 Jahre) Vorschulklasse für 6-Jährige Grundschule	Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft: 4 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
	Zentren für Gesundheits- und Sozialpflege (10 Monate–3 Jahre)	Gesundheits-/Pflegefachkraft: medizinisch-pädagogischer Univer- sitätsabschluss (leitende Kranken- schwester als Einrichtungsleitung), Krankenschwester (Gruppenleitung)
Luxemburg	Früherziehung (3-Jährige) Vorschule (4–6 Jahre) Grundschule (6–12 Jahre)	Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft: 4 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
	Kinderkrippen, Tageseinrichtungen, Kinderhäuser (2 Monate–12 Jahre) sowie offenen Tagesstätten	Sozialpädagogische Fachkraft: 3 Jahre Fachhochschule für Erziehungs- und Sozialberufe
	Kinderkrippen, Tageseinrichtungen, Kinderhäuser (2 Monate–12 Jahre), offenen Tagesstätten, sozialpäd. Familienhilfe	Diplomierte sozialpädagogische Fachkraft mit Abschluss B.A. Sozialwissenschaften
	Kinderkrippen (0–18 Monate)	Gesundheits-/Pflegekraft: 2 Jahre Fachhochschule für Pflegeberufe
Malta	Kinderkrippe (0–3 Jahre)	Krippenfachkraft durch Arbeits- markttraining (300 Std. theoretische und praktische Grundlagen, 500 Std. Praxis)
	Kindergarten (3–5 Jahre)	Vorschulpädagogische Fachkraft: 2 Jahre Berufsfachschule

Rumänien	Kinderkrippe (0–3 Jahre)	Gesundheits-/Pflegefachkraft: 3 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
	Kindergarten (3–6 Jahre) Grundschule (6–10 Jahre)	Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft: 3 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss, 2 Jahre M.A.-Abschluss mit Spezialisierung Vorschulpädagogik
Slowakische Republik	Kindergarten (2–6 Jahre) Hort- und Freizeitzentren (6–10 Jahre)	Vorschul- und hortpädagogische Fachkraft: 4 Jahre Fachoberschule, Fachakademie oder 3 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss (Pilotprojekt)
Zypern	Kinderkrippe (3 Monate–3 Jahre) Kombi-Kindertagesstätte (3 Monate–5,8 Jahre)	Krippenfachkraft: 2 oder 4 Jahre an privater Hochschule oder Fachhochschule in Griechenland mit Diplom-Abschluss
	Kindergarten (3–5,8 Jahre) Vorschulklasse (4,8–5,8 Jahre)	Vorschulpädagogische Fachkraft: 4 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
Dänemark	Kinderkrippe, Kindergarten, Tageseinrichtungen, Horte, Freizeitzentren (Schulkinder), Sozialpäd. Arbeit mit Kindern, Jugendl., Erwachsenen	Sozialpädagogische Fachkraft: 3,5 Jahre Hochschule mit B.A.-Abschluss
Lettland	Tageseinrichtungen (0–7 Jahre)	Frühpädagogische Fachkraft: 4–5 Jahre pädagogische Hochschule oder 3–4 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
Schweden	Tageseinrichtung (1–5 Jahre) Vorschulklasse (6–7 Jahre) Schulkinder (7–8 o. 7–11 Jahre je nach Studienschwerpunkt)	Frühpädagogische Fachkraft: 3,5 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss
Slowenien	Tageseinrichtung (1–6 Jahre)	Frühpädagogische Fachkraft: 3 Jahre Universität mit B.A.-Abschluss

Quelle: In Anlehnung an Oberhuemer/Schreyer (2008), S. 11f

Oberhuemer/Schreyer (2008) unterscheiden aufgrund der Analyse von Berufsprofilen der Kernfachkräfte²⁵ in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in 27 europäischen Ländern fünf verschiedene Professionsprofile:

- Frühpädagogische Fachkraft (z. B. Lettland, Slowenien): die Kernfachkräfte werden an Hochschulen für einen pädagogischen Beruf mit Kindern vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung vorbereitet.
- Vorschulpädagogische Fachkraft (z. B. Malta, Zypern): die Kernfachkräfte werden für die Arbeit mit Drei- bis Fünf- bzw. Sechsjährigen ausgebildet, wobei in Zypern ein Studium erforderlich ist, in Malta hingegen eine zweijährige Ausbildung an einer Berufsfachschule ausreicht.
- Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft (z. B. Bulgarien, Luxemburg, Rumänien): die Kernfachkräfte absolvieren an Hochschulen ein Studium, um mit Kindern in den zwei oder drei Jahren vor der Einschulung sowie in der Grundschule zu arbeiten.
- Sozialpädagogische Fachkraft (z. B. Dänemark, Luxemburg): die Kernfachkräfte haben eine Hochschulausbildung durchlaufen, die sie für eine altersübergreifende sozialpädagogische Tätigkeit nicht nur mit Kindern, sondern auch mit Jugendlichen und Erwachsenen qualifiziert.
- Gesundheits-/Pflegefachkraft (z. B. Bulgarien, Rumänien, Luxemburg): die Kernfachkräfte betreuen unter Dreijährige und haben eine spezifische Fachausbildung (z. B. Kinderkrankenschwester) oder eine allgemeine Fachausbildung in einem Gesundheits- bzw. Pflegeberuf.

Die spezifischen Ausbildungs- und Qualifikationsprofile sind beeinflusst durch die politisch-administrative Zuständigkeit im System der Kindertagesbetreuung. In etwa der Hälfte der EU-Länder fällt die Zuständigkeit in zwei Verantwortungsbereiche²⁶: die Betreuung von unter Drei- bzw. Vierjährigen wird durch Familien-, Gesundheits- oder Sozialressort geregelt, während die Betreuung von Kindern ab vier Jahren bis zur Einschulung durch das Bildungsressort verantwortet werden. Durch diese Trennung sind unterschiedliche Qualifikationen in den beiden Zuständigkeitsbereichen zu finden. Als Trend ist jedoch erkennbar, dass die Trennung der Kindertagesbetreuungssysteme zu Gunsten eines Integrationsmodells aufgehoben wird. Bei diesem Strukturmodell werden Tageseinrichtungen administrativ dem Wohlfahrts- oder Jugendhilfesystem zugeordnet

²⁵ Mit Kernfachkraft sind diejenigen Pädagog(inn)en gemeint, die als Gruppen- oder Einrichtungsleitung arbeiten.

²⁶ Hierzu zählen: Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Malta, Luxemburg, Niederlande, Polen, Portugal, Tschechische Republik, Ungarn

und umfasst Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt²⁷ (vgl. Oberhuemer 2006).

10.2 Beschäftigungschancen auf dem europäischen Arbeitsmarkt

Grundlage einer Beschäftigung in anderen europäischen Ländern ist die Anerkennung der in Deutschland erworbenen Qualifikation „staatlich anerkannte/-r Erzieher/-in“. Die rechtlichen Vorgaben dazu sind in der EU-Richtlinie 2005/36/EG unter den Mitgliedsstaaten vereinbart (vgl. Exkurs). Wenn die dort festgelegten Kriterien erfüllt sind, kann eine Anerkennung nicht verweigert werden, allerdings kann die Arbeitserlaubnis mit Auflagen verbunden werden.

Abgesehen vom formal-rechtlichen Aspekt der Anerkennung von Abschlüssen setzt eine Berufstätigkeit in anderen Ländern aber auch voraus, dass ein vergleichbares Kompetenzniveau nach Abschluss der Ausbildung vorhanden ist. Von den Befragten wurde eingeschätzt, dass die Inhalte der Ausbildung und das erreichte Kompetenzniveau der Absolvent(inn)en weitestgehend kompatibel für eine Beschäftigung in anderen europäischen Ländern sind. Spezifische pädagogische Methoden und Konzepte können jedoch je nach Land, Region oder Institution unterschiedlich gefordert sein, so dass entsprechendes Fachwissen zusätzlich erworben werden muss. Dies trifft jedoch nicht nur für eine Berufstätigkeit im Ausland zu, sondern selbst innerhalb Deutschlands ist teilweise eine Anpassung erforderlich, wenn spezifische Konzepte verfolgt werden (z. B. Waldkindergarten, Montessori-Kindergarten). Einige Befragten berichteten von Rückmeldungen aus dem Ausland, dass staatlich anerkannte Erzieher/-innen gern eingestellt werden, da sie andere Kompetenzen mitbringen als ihre inländischen Kolleg(inn)en: z. B. heben sie sich durch Flexibilität, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein ab. Diese Qualitäten werden auf den hohen Praxisanteil während der Ausbildung zurückgeführt, durch den die Auszubildenden bereits frühzeitig in den Kindertageseinrichtungen bzw. anderen Arbeitsfeldern die eigenständige und selbstsichere Arbeit mit der Klientel lernen.

Schwierigkeiten bei einer Beschäftigung im Ausland ergeben sich jedoch aufgrund formaler Unterschiede in den Ausbildungssystemen: da die Ausbildung von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen in anderen Ländern

²⁷ Hierzu zählen: Deutschland, Dänemark, Finnland, Österreich, Schweden, Schottland, England, Estland, Lettland, Litauen, Slowenien aber auch Nicht-EU-Länder wie Island, Norwegen

überwiegend an Hochschulen und Universitäten stattfindet, sind die Abschlüsse nicht kompatibel. Aus Erfahrung der befragten Expert(inn)en ist die Berufstätigkeit im europäischen Ausland daher oftmals mit Auflagen oder Begrenzungen verbunden – als Beispiele wurden genannt:

- Es ist eine Nachqualifizierung durch ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren.
- Die Ausübung der Berufstätigkeit ist auf bestimmte Institutionen beschränkt (in Frankreich kann ein/-e deutsche/-r Erzieher/-in nur in Kindertagesstätten arbeiten, während ihre französischen Kolleg(inn)en auch in Grundschulen tätig werden können, da das Studium beide Bereiche kombiniert).
- Die Ausübung der Berufstätigkeit ist auf die Funktion und Aufgaben einer Hilfskraft beschränkt (in dänischen Kindertageseinrichtungen in Deutschland wird ein/e staatlich anerkannte/-r Erzieher/-in nicht als Fachkraft eingestuft).

Prinzipiell sind die jeweiligen Auflagen landesspezifisch, so dass pauschale Einschätzungen nicht möglich sind; Beschäftigungschancen müssten daher konkret im Vergleich zu einzelnen Ländern abgeschätzt werden. Der fehlende Hochschulabschluss einer Erzieherin bzw. eines Erziehers in Deutschland wird jedoch vor dem Hintergrund der institutionellen Verankerung an Hochschulen und Universitäten in anderen Ländern allgemein als wesentlicher Wettbewerbsnachteil gesehen. Zudem kann die fehlende fachliche Spezialisierung ein Hemmnis darstellen. Zu bedenken ist aber auch, dass die Absolventen im Ausland aufgrund des Studiums stärker theoretisch ausgebildet sind. In der dreijährigen Ausbildungsstruktur in Deutschland stehen letztlich nur zwei Jahre für die Vermittlung theoretischer Grundlagen zur Verfügung. Da Lehrkräfte an Fachschulen im Gegensatz zu Dozent(inn)en an Hochschulen und Universitäten keine Forschungstätigkeiten verfolgen, ist die Einbindung aktueller Forschungsergebnisse zudem geringer. Ein weiterer Unterschied, der sich aus den unterschiedlichen Ausbildungssystemen ergibt, ist die Altersstruktur: die pädagogischen Fachkräfte in anderen Ländern sind aufgrund des Studiums bei Berufstart bereits älter als Absolvent(inn)en aus Deutschland, womit eine größere persönliche Reife verbunden wird.

Neben hemmenden Faktoren, die durch die Ausbildung geprägt werden, bestehen auch individuelle Hemmnisse. Voraussetzung für eine Beschäftigung im europäischen Ausland ist die persönliche Mobilität. Sie wird aus Sicht der befragten Expert(inn)en bei in Deutschland ausgebildeten Erzieher(inne)n oftmals

durch fehlende Sprachkompetenz eingeschränkt²⁸. Der Erzieher(innen)beruf ist zudem als typischer Frauenberuf durch eine eingeschränkte Mobilität geprägt; die Befragten beschreiben die Schüler/-innen als eine Zielgruppe mit starker sozialer und regionaler Bindung, bei denen sowohl die Ausbildung als auch die Berufstätigkeit möglichst nah am regionalen Lebensmittelpunkt stattfinden soll. Auslandspraktika während der Ausbildung sind daher in starkem Maß von individuellen Interessen abhängig; sie können ein Einstieg in eine Beschäftigungsmobilität sein und damit auch Hemmschwellen für den EU-Arbeitsmarkt reduzieren. Allerdings schätzen die Befragten ein, dass Erzieher/-innen während der Ausbildung oftmals mobiler sind als später in der Berufstätigkeit. Auslandspraktika werden daher vor allem unter einem Bildungsaspekt eingesetzt und weniger zur Verbesserung der Beschäftigungschancen oder Vermeidung von Arbeitslosigkeit.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Erzieher(innen)ausbildung aus Sicht der ministeriellen Zuständigen nicht explizit auf den europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet. Der Blick nach Europa ist zwar impliziert, steht aber nicht im Vordergrund. Die Ausbildung orientiert sich in erster Linie an den Arbeitsfeldern von Erzieher(inne)n in Deutschland. Hinzu kommt, dass der europäische Arbeitsmarkt derzeit nicht aktiv beworben wird, da der erwartete Fachkräftebedarf in Deutschland über die Ausbildung gedeckt werden soll. Aus Sicht der politisch-administrativen Verantwortlichen wird daher vorrangig für das eigene (Bundes-) Land ausgebildet.

Der umgekehrte Fall, dass Bewerber/-innen aus anderen europäischen Ländern mit ihren dort erworbenen Qualifikationen in Deutschland arbeiten möchten, kommt ebenso vor. Die Anträge zur Anerkennung, die bei den Ministerien eintreffen, sind jedoch bisher überschaubar und einzelfallartig. Letztendlich entscheiden die Träger der Einrichtungen über die Einstellung und Eingruppierung. In Bundesländern, wo ein Fachkräftegebot besteht, also nur pädagogisch qualifiziertes Personal in Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden dürfen, werden bei Bewerbern aus dem Ausland auch Anpassungslehrgänge vorausgesetzt. Das heißt, auch Qualifikationen aus dem Ausland sind nicht sofort für den deutschen Arbeitsmarkt passfähig. Detaillierte Zahlen zum quantitativen Ausmaß des Ab- und Zuwanderungsgeschehen sowie zum Verbleib der Absolventen im In- und Ausland lagen den Befragten jedoch zum Interview nicht vor.

28 Personen mit Migrationshintergrund bringen bei Zwei- oder Mehrsprachigkeit hingegen bessere Voraussetzungen mit.

Exkurs: Anerkennung beruflicher Qualifikation

Ausschlaggebend für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen und somit für die Mobilität von Arbeitskräften ist das europäische System der Anerkennung von Berufsqualifikationen. Rechtliche Grundlage dafür ist die am 7. September 2005 verabschiedete EU-Richtlinie 2005/36/EG zur Anerkennung von Berufsqualifikationen. Dadurch wird EU-Bürger(inne)n der Zugang zu einem reglementierten Beruf, für den Ausbildungsnachweise vorliegen, in einem anderen EU-Staat ermöglicht. Es gilt das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung, wobei jeder Mitgliedstaat die Möglichkeit hat, das Mindestniveau der notwendigen Qualifikation festzulegen. Dadurch kann jedes Land spezifische Erfordernisse vorschreiben, die sich aus der Organisation des Berufs, den beruflichen Standards, den standesrechtlichen Regeln oder den Vorschriften für die Kontrolle und die Haftung ergeben. Der Aufnahmemitgliedstaat kann die Anerkennung somit davon abhängig machen, dass der / die Antragsteller/-in eine Ausgleichsmaßnahme absolviert (Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang). Er kann zudem ausreichende Sprachkenntnisse verlangen, die für die Ausübung der Berufstätigkeit erforderlich sind. Nur für bestimmte Berufsgruppen²⁹ wurde eine automatische Anerkennung vereinbart, die auf gemeinsam festgelegten Mindestanforderungen an die Ausbildung basiert. Da die Erzieher(innen)ausbildung nicht zu diesen Berufsgruppen zählt, ist stets von einer individuellen Prüfung der Anerkennung auszugehen.

10.3 Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung

Die Erzieher(innen)ausbildung wird aufgrund anhaltender Kritik am Qualifizierungssystem seit einigen Jahren mit Fragen der Neupositionierung und Reformansätzen konfrontiert. Kritisiert wird hierbei vor allem die fehlende Durchlässigkeit des Systems, mangelnde berufliche Entwicklungs- und Aufstiegschancen, schulähnliche Ausbildung, geringe Anzahl von Hochschulabsolvent(inn)en in den Einrichtungen sowie eingeschränkte Mobilitätschancen am europäischen Arbeitsmarkt und fehlende Verknüpfung von Ausbildung und Forschung (vgl. Oberhuemer 2006). In der Konsequenz werden Möglichkeiten zur Anhebung des formalen Niveaus der Ausbildung diskutiert. Ein Weg wird dabei in dem Angebot an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen gesehen, die

²⁹ Ärzte, Krankenschwestern/Krankenpfleger, Zahnärzte, Tierärzte, Hebammen, Apotheker, Architekten

seit 2003 in allen Bundesländern entstehen (vgl. Kapitel 3.1). Die ersten Initiativen zum Aufbau von entsprechenden Studiengängen hatten noch die Befürchtungen ausgelöst, dass die Fachschulausbildung dadurch obsolet wird, Fachschulen aufgehoben oder zu Fachhochschulen umgewandelt werden: Diese Szenarien und Befürchtungen bestätigen sich jedoch derzeit nicht. Die befragten Zuständigen für Fachschulausbildung und Kindertagesbetreuung betonten, dass die Fachschulausbildung weiterhin bestehen bleibt, da sie u. a.

- mit ihrem ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis optimal auf die Anforderungen in den Arbeitsfeldern von Erzieher(inne)n vorbereitet,
- durch ihre Breitbandausrichtung einen weiten Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnen sowie
- auf langjährige Erfahrungen in der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte zurückgreift.

Ebenso wird in allen Bundesländern an den derzeitigen Zugangsvoraussetzungen festgehalten, die überwiegend eine abgeschlossene Berufsausbildung fordern. Ansätze zur Straffung und Verkürzung der Ausbildung (durch Verzicht auf eine vorangegangene Berufsausbildung) werden überwiegend nicht verfolgt³⁰, da ansonsten die geforderte Niveauehebung und Qualitätssteigerung nicht realisierbar ist.

Es zeichnet sich somit in einer mittelfristigen Perspektive eine Stabilität des bisherigen Qualifizierungssystems ab. Dabei unterliegen vor allem die Qualifizierungsinhalte kontinuierlichen Änderungen. Veränderungsimpulse ergeben sich sowohl aus Entwicklungen, die direkt aus dem Ausbildungssystem kommen als auch Neuerungen in anderen Systemen wie der Kindertageseinrichtungen und dem tertiären Bildungssystem.

A) *Kontinuierliche Anpassungen*

Da die Erzieher(innen)tätigkeit sich an gesellschaftliche Verhältnisse anpasst (vor allem die Frühpädagogik wird als Spiegel der Gesellschaft im Umgang mit Kindern betrachtet), unterliegt sie einem ständigen Wandel. Daraus folgt, dass

³⁰ Abgesehen von zwei Bundesländern: in Bayern ist die Verkürzung geplant, in Mecklenburg-Vorpommern wurde bereits mit den Vorbereitungen begonnen, indem die Inhalte der Erzieher/innenausbildung in die Ausbildung der Sozialassistenten integriert werden, so dass die Ausbildung von Erzieher/-innen auf zwei Jahre verkürzt werden kann.

sich die Ausbildungsstrukturen verändern. Wie die Ministerien hinwiesen, haben sich demzufolge auch die Fachschulen in Deutschland in den letzten Jahren stark weiterentwickelt, was jedoch in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wurde. Im Gegensatz zu Hochschulen, die erst seit knapp fünf Jahren auf den Ausbildungsmarkt der frühkindlichen Bildung strömen, liegen langjährige Erfahrungen in der Ausbildung von Erzieher(inne)n vor. Der kontinuierliche Anpassungsbedarf, der bei jedem Ausbildungsberuf besteht und leicht zeitversetzt zu den Entwicklungen der Praxis eintritt, liegt bei der Ausbildung von Erzieher(inne)n aus Sicht der befragten Expert(inn)en in folgenden Themen:

- Etablierung des Lernfeldkonzeptes mit handlungsorientiertem Lernen,
- Entwicklung eines qualifizierten Weiterbildungsangebots, das sich an die Basisausbildung anschließt,
- fortlaufende Anpassung des Lehrplans an Verwertungssituationen und Arbeitsprozessen der Erzieher/-innen und
- stärkere Berücksichtigung des Bildungsplans in der Ausbildung.

Bei den vier Punkten handelt es sich um Bundesland übergreifende Entwicklungsperspektiven. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Entwicklungen durch die föderalen Strukturen geprägt werden, so dass jedes Bundesland auch eigene Schwerpunkte verfolgt³¹.

Aus dem quantitativen Ausbau von Betreuungskapazitäten für unter Dreijährige in Kindertageseinrichtungen folgt für das Ausbildungssystem eine Erhöhung der Ausbildungsplätze. Der Personalausbau in den frühpädagogischen Einrichtungen soll vor allem über die Sozialassistent(inn)en- und Erzieher(innen)-ausbildung gesteuert werden, indem eine Aufstockung von Klassen (demzufolge auch Lehrkräften) vorgesehen ist. Die Kultusministerien haben zudem derzeit ein verstärktes Aufkommen an Neuanträgen von Schulen (in privater oder öffentlicher Trägerschaft) zur Anerkennung als Fachschule für Sozialpädagogik zu bearbeiten, die die Erzieher(innen)ausbildung als Angebot aufnehmen wollen.

31 So wird beispielsweise im Saarland der Handlungsbedarf im Ausbau der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit mit Frankreich und damit zusammenhängend in einer erhöhten Fremdsprachenausbildung gesehen.

B) *Anpassung aufgrund von Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen*

Durch die parallelen Ausbildungswege in Fachschule und Hochschule wird sich aus Sicht der Befragten die Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen verändern, indem die Teams viel stärker mit staatlich anerkannten Fachkräften und Akademiker(inne)n gemischt sein werden. Angesichts der noch geringen Ausbildungskapazitäten in den frühpädagogischen Studiengängen wird der Akademiker(innen)anteil mit B.A.-Abschluss, der in die Kindertageseinrichtungen strömt³², jedoch nur langsam wachsen, so dass keine Konkurrenz zu den staatlich anerkannten Erzieher(inne)n gesehen wird. Auch im Zuge des erwarteten Personalmangels aufgrund des Ausbaus der Betreuungsplätze für unter Dreijährige wird eine Entlastung nicht allein durch die Hochschulabsolvent(inn)en, sondern durch Aufstockung der Ausbildungskapazitäten erwartet. Die sukzessive Erhöhung des Akademiker(innen)quote wird bei den Ministerien grundsätzlich befürwortet; gerade Bundesländer mit einem geringen Akademiker(innen)anteil (vgl. Kapitel 3.3) sehen Handlungsbedarf, den Anteil an Hochschulabsolvent(inn)en in Kindertageseinrichtungen aufzustocken. Dabei wird der Bedarf von an Hochschulen ausgebildetem Personal nicht nur in Leitungs- und Managementfunktionen gesehen, sondern auch in der direkten Arbeit mit dem Kind. Unklar sind hierbei jedoch noch die Abgrenzung zu den Aufgaben von Erzieher(inne)n sowie die Bezahlung der Hochschulabsolvent(inn)en. Eine gezielte Personalpolitik der Träger, den Zuwachs an Akademiker(inne)n zu steuern, wird hingegen nicht wahrgenommen.

Für frühpädagogische Einrichtungen haben sich seit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91 grundlegende organisationale Entwicklungsmöglichkeiten geboten. Mit in Kraft treten des Gesetzes wurde erstmals der Begriff der Tageseinrichtung eingeführt, unter dem Kindergärten, Krabbelstuben, Kinderkrippen und Horte subsumiert werden. Das Gesetz bot damit den Rahmen und auch die Aufforderung, die bisherige strikte strukturelle Trennung zwischen Krippe, Kindergarten und Hort zu überwinden, um inhaltliche, räumliche und institutionelle Erweiterungen durchzuführen. Mit der Einführung von Bildungsplänen kommt ein neuer Anspruch auf Tageseinrichtungen zu: die Neuausrichtung von Kindertageseinrichtungen zu (Familien-)Bildungsstätten mit einer breiten Altersmischung und enger Vernetzung mit anderen Institutionen.

³² Ein Teil der Absolventen wird auch in die Fachberatung münden oder weiterstudieren.

Sie werden als Einrichtungen für Kinder und Familien begriffen, die neben den Angeboten für Kinder in verschiedenen Altersgruppen auch kulturelle, beratende, bildende oder kommunikative Angebote für Eltern unterbreiten. Für die altersübergreifende Arbeit werden aus Sicht der befragten Expert(inn)en daher zukünftig verstärkt multiprofessionelle Teams entstehen. Die Zusammenarbeit erfolgt dann in Teams mit unterschiedlichen Berufsgruppen, wie Therapeut(inn)en, Sozialassistent(inn)en bzw. Kinderpfleger/-innen, Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen.

C) Anpassung aufgrund von akademischen Ausbildungsangeboten

Die Akademisierungstendenzen durch alternative Angebote im Hochschulbereich werden von den Befragten als eine Ergänzung gesehen, die vor allem zur Spezialisierung im Berufsfeld beitragen kann. Die Aufgabenverteilung wird zukünftig tendenziell in der Grundausbildung an Fachschulen sowie der Profilbildung an Hochschulen gesehen. Dabei wird geschätzt, dass 70–80% des pädagogischen Personals auch weiterhin an Fachschulen ausgebildet und der Rest die Ausbildungs- bzw. Spezialisierungsmöglichkeiten der Hochschulen nutzen wird. Bedenken bestehen allerdings darin, dass der hohe Standard der Erzieher(inn)enausbildung durch eine Hochschulausbildung verloren geht, da die Studiengänge durch unklare wie uneinheitliche Inhalte und Abschlussbezeichnungen die Anforderungen an Erzieher/-innen aufweicht; zudem kann das erreichte Ausbildungsniveau dadurch für die Praxis nicht mehr nachvollzogen werden. Hier sehen die Expert(inn)en der Fachschulausbildung Handlungsbedarf bei den Hochschulen, um einen Qualitätsstandard zu erreichen.

Für die kommenden Jahre sehen die Expert(inn)en daher die Notwendigkeit, dass intensive Abstimmungsprozesse zwischen Fachschulen und Hochschulen zur inhaltlichen Abgrenzung der einzelnen Ausbildungswege stattfinden. Neben der Profilbildung beider Ausbildungswege sind die Übergänge zu verbessern. Daher wird auch die Verbindung zwischen Fachschulausbildung und Hochschulausbildung durch Anerkennung der Vorleistungen der fachschulischen Ausbildung auf die Hochschulstudiengänge (z. B. B.A. oder M.A.) und umgekehrt in den kommenden Monaten zu gestalten sein. Hierzu sind aus Sicht der Ministerien die „Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“ sowie der

Beschluss „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002)“ stärker durch den Hochschulbereich umzusetzen. Die Anrechnung der Ausbildung auf Studiengänge ist derzeit in der Entwicklung; Schwierigkeiten ergeben sich momentan noch daraus, dass die aufnehmende Einrichtung, d.h. die Hochschule, über die Aufnahmebedingungen entscheidet. Dadurch gibt es derzeit noch keinen einheitlichen Standard in Deutschland; die bisherige Anrechnungspraxis zeigt, dass bis zu drei Semester (was 90 Credits entsprechen würde) anerkannt werden.

Um die Durchlässigkeit im Ausbildungssystem weiter zu unterstützen, sind zukünftig die Fachschulen stärker gefordert, Angebote für den Erwerb der Fachhochschulzugangsberechtigung bereitzustellen. Zudem ist es erforderlich, die Lehrpläne zu modularisieren, um die Anrechnung der Leistungen der Fachschulen auf Bachelor-Studiengänge zu verbessern. Darüber hinaus steht die Einordnung der Erzieher(innen)ausbildung in NQR und EQR an.

11. Europäische Öffnung der Erzieher(innen)ausbildung

11.1 Europäische Ausrichtung der Fachschulen

In der Wahrnehmung der Ministerien haben die meisten Fachschulen bereits eine internationale bzw. europäische Ausrichtung integriert. Die Zuständigen der Fachschulausbildung sehen dies durch europäische Unterrichtsthemen, das Angebot von Auslandspraktika, internationale Kooperationen oder die Anerkennung als Europaschule gegeben. Abgesehen von der Anerkennung als Europaschule oder der Einrichtung einer Europaklasse handelt es sich bei den Aktivitäten oftmals um zeitlich begrenzte Projekte, die durch verschiedene EU-Förderprogramme finanziert werden. Im Vordergrund stehen Schüler- und Lehreraustausche oder Schulpartnerschaften. Da die Schulen eigenverantwortlich in ihrer Schwerpunksetzung, damit auch in einer europäisch ausgerichteten Profilbildung, sind, entfällt eine Genehmigungspflicht bei Projektbeantragungen. Dadurch ist der Einblick in diese Aktivitäten von Seiten der Zuständigen für die Fachschulausbildung begrenzt. Die Interviewkandidat(inn)en der Schulaufsicht haben in den Interviews daher auch teilweise darauf hingewiesen, dass sie nicht nah genug an der Praxis sind, um solche Entwicklungen wahrnehmen zu können. Anders hingegen die Zuständigen für EU-Programme, die in einigen Bundesländern in Referaten der Ministerien oder nachgeordneten Behörden (Schulämter, Landesinstitute) angesiedelt sind. Sie verfügen aufgrund ihrer Beratungsaufgabe oftmals über einen größeren Über- und Einblick in den Schulen. Dort liegen Informationen über Anzahl und Namen der Fachschulen mit entsprechenden Projekten sowie den Projektinhalten und Zielgruppen vor.

Im Vergleich zu der Gesamtanzahl von Fachschulen im Bundesland sind Schulen mit besonderer europäischer Ausrichtung (als Europaschule, Durchführung von EU-Projekten) eher die Minderheit. Das belegt auch die Anzahl geförderter LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekte (vgl. Kapitel 1, Tabelle 1.1). Sie stellen Einzelfälle dar, die Mobilitäten vor allem als Profilbildung der Schule integrieren. Es handelt sich bei den Schulen dann jedoch auch oftmals um „Serientäter“ bei der Projektbeantragung. Für den Großteil der Schulen hat aus Sicht der Ministerien die europäische Öffnung durch Mobilität jedoch eine eher geringe Bedeutung. Gründe wurden in folgenden Aspekten gesehen:

- Die Fachschulen für Sozialpädagogik sind oftmals in Berufsbildende Schulen angegliedert, die verschiedene Berufe ausbilden; da in anderen

Berufsfeldern (z. B. Fleischer/-in, Bäcker/-in) Mobilität eine untergeordnete Rolle spielt, gibt es keine explizite Schwerpunktsetzung in der Schule.

- Die Ausbildung ist derzeit aufgrund des Fachkräftebedarfs für den Ausbau des Betreuungsangebotes für unter Dreijährige vordergründig auf den deutschen Arbeitsmarkt fokussiert; es besteht kein Handlungsdruck vom Arbeitsmarkt her.
- Es wird so gut wie kein Handlungsdruck zur weiteren europäischen Öffnung der Ausbildung aus dem Berufsfeld für Erzieher/-innen heraus bei den Ministerien wahrgenommen (gleichwohl ein Interesse zu interkulturellen Themen vorhanden ist).³³
- Europäische Aktivitäten müssen zur Schule, d.h. dem Leitungsgremium, dem Lehrkörper und dem Schulprofil passen. In einigen Schulen ist Europa zwar Bestandteil vom Profil, aber eben nicht der Schwerpunkt. Daher spielt das persönliche Engagement eine bedeutende Rolle.

Die Schulen mit besonderen europäischen oder internationalen Aktivitäten, insbesondere die Europaschulen, nehmen in den Bundesländern eine Art „Leuchtturm“-Position ein und werden daher von den Ministerien auch als solche wahrgenommen. Sie tragen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse durch Fortbildungsangebote für Kindertageseinrichtungen, Grundschullehrer/-innen oder Lehrkräfte anderer Fachschulen weiter. Zudem können sich andere Schulen bei Fragen zu Förderprogrammen und bei der Suche nach Partnern im Ausland an sie wenden.

Aus Sicht der Schulaufsicht sind Mobilitäten grundsätzlich erwünscht, wenn die Voraussetzungen für die Umsetzung der praktischen Ausbildungsteile berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 11.3). Die Ausbildungsregelungen lassen entsprechende Freiräume, um Ausbildungsteile im Ausland zu absolvieren – eine gezielte Strategie, die europäische Dimension stärker einzubinden, gibt es hingegen in den Bundesländern nicht. Ebenso ist keine Verpflichtung zur stärkeren Integration einer europäischen bzw. internationalen Perspektive vorhanden oder geplant.

33 In anderen Berufsfeldern wird beispielsweise ein deutlich höherer Druck von Seiten der Schulen (z. B. bei Gesundheitsberufen) oder der Wirtschaft (u. a. bei kaufmännischen Berufen) wahrgenommen.

11.2 Unterstützung der Fachschulen bei europäischen Aktivitäten

Personelle und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten

Von Seiten der Bildungs- bzw. Kultusministerien wird hierbei vor allem auf die Freistellung für Dienstreisen verwiesen, so dass Mobilität von Lehrkräften als dienstlicher Auftrag betrachtet wird. Die Freistellung von Lehrkräften für Auslandsreisen ist jedoch oftmals mit der Einschränkung verbunden, dass kein Unterrichtsausfall droht. Aus Sicht der Interviewkandidat(inn)en stellt die Freistellung eine zentrale und fast auch einzige Möglichkeit zur Würdigung des Engagements der Lehrkräfte dar. Die Möglichkeit, das besondere und zusätzliche Engagement von Lehrkräften durch die Reduzierung von Unterrichtsstunden zu unterstützen, kann aufgrund von knappen Personalressourcen kaum gewährt werden. Nur in zwei Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg) wurde darauf verwiesen, dass in begrenztem Maß Anrechnungsstunden gewährt werden können; davon können Lehrkräfte in einem Bundesland als Europabeauftragte mit Stundenkontingent für solche Sonderaufgaben benannt werden.

Von Seiten der Schulaufsicht können Fachschulen auch durch Rahmenbedingungen unterstützt werden. Dazu zählt in erster Linie die Übertragung der Eigenverantwortung an die Schule, damit diese die Projektbeantragung und -abwicklung selbstständig übernehmen kann; in Schleswig-Holstein wurde hierzu auch die Rechtsfähigkeit erteilt, damit beispielsweise ein schuleigenes Konto für den Mittelabruf eröffnet werden kann. Eine weitere Unterstützungsmöglichkeit bietet sich durch Regelungen und Erlasse, in denen Bedingungen zur Durchführung von Praktika im Ausland verbindlich festgelegt sind. Finanzielle Unterstützungen von Mobilitäten werden in einigen Bundesländern durch Landesmittel gewährt, indem entsprechende Fördergelder oder die Bereitstellung der Kofinanzierung gewährleistet werden.

In zwei Bundesländern wurde berichtet, dass von ministerieller Seite aus Exkursionen ins Ausland für Schulleitungen (aller Berufsbildenden Schulen) bzw. Lehrkräfte (Expertenkreis für Lehrplanmodifikationen) organisiert werden; in einem Bundesland wird ein Austausch für Referendare über ein Landesinstitut regelmäßig organisiert. Die Auslandsaufenthalte sind bei den drei Beispielen vor allem durch persönliches Engagement und Interesse der Organisatoren beeinflusst, oftmals liegen eigene Erfahrungen mit EU-Förderprogrammen vor. Die Reisen sind selbst finanziert, nur in einem Fall wird das Programm LEONARDO

DA VINCI Mobilität genutzt. Persönliche Kontakte zu Institutionen im Ausland (aus früherer Arbeitstätigkeit, persönlichen Reisen) befördern diese Austausch und werden teilweise auch genutzt, um interessierte Schulen bei der Partnersuche im Ausland zu unterstützen.

Neben diesen Unterstützungsmöglichkeiten wurde in sieben Bundesländern auf Servicestellen für Schulen aufmerksam gemacht, die zu EU-Förderprogrammen (allgemein oder nur bezogen auf LEONARDO DA VINCI) Informationsveranstaltungen durchführen, zur Antragstellung beraten oder bei der Partnersuche behilflich sind. Institutionell verankert ist diese Beratungsdienstleistung

- in dafür eingerichteten Referaten im Ministerium (in fünf Bundesländern),
- durch Berater in den Landesschulämtern (in zwei Bundesländern) oder
- im Landesinstitut (in zwei Bundesländern).

Ein weiteres Informationsangebot besteht überdies in nahezu allen Bundesländern durch die Internetseiten der Ministerien bzw. Landesinstitute, auf denen Hinweise zu Förderprogrammen zu finden sind. Außerdem werden zur Bekanntmachung von Fördermöglichkeiten oftmals elektronische Infodienste bzw. amtliche Veröffentlichungen genutzt.

Berücksichtigung der europäischen Perspektive in Lehrplänen

Eine Verpflichtung zur Behandlung europäischer Themen ergibt sich grundsätzlich aus dem allgemeinen Schulauftrag, interkulturelle Bildung und Europabildung als Bestandteil von Lernprozessen zu integrieren³⁴. Für die Ausbildung von Erzieher(inne)n, so verwiesen alle Interviewkandidat(inn)en, bieten die Lehrpläne dafür entsprechende Rahmenbedingungen. Mehrheitlich wird die europäische Dimension integrativ in die verschiedenen Lernfelder arrangiert, indem neben den allgemeinen Grundlagen auch der Hinweis zu finden ist, andere Ansätze beispielhaft vorzustellen. Teilweise kann eine Schwerpunktsetzung in Wahlpflichtbereichen erfolgen. Zudem wird der Fremdsprachenunterricht als Möglichkeit der europäischen Öffnung in der Ausbildung gezählt. In welchem Ausmaß die europäische Perspektive in der Ausbildung Berücksichtigung findet, ist dabei jedoch abhängig vom

³⁴ Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 06. 1978 i.d.F. vom 05. 05. 2008.

- Bundesland, da jedes Land eigene Lehrpläne entwickelt,
- der Schule, die Schwerpunkte in Wahl(pflicht)angeboten legen kann sowie
- den Lehrkräften, die die Rahmenvorgaben in den Lernfeldern mit Themen und Unterrichtszeiten ausgestalten können.

Der Lehrplan an sich wahrt eine gewisse Themen- und Landesneutralität, da er als Steuerungsinstrument verpflichtend nur die Grundlagen der Erzieher(innen)ausbildung festlegen kann. Es wird daher überwiegend von konkreten Vorgaben zu bestimmten pädagogischen Konzepten abgesehen (mit Ausnahme von bedeutenden Strömungen wie z. B. Reggio- oder Montessori-Pädagogik). Die Rahmenvorgaben zum Unterricht sind insgesamt offen und allgemein gehalten (z. B. verschiedene Auffassungen über Erziehung und über pädagogisches Handeln kennen und bewerten), was auch bei europäischen Themen beibehalten wird (Vergleich von verschiedenen Bildungs- und Erziehungssystemen im Ausland). Es kommt vor allem darauf an, dass verschiedene pädagogische Ansätze und Erziehungsstile in der Ausbildung vermittelt werden – ob diese dabei aus einem europäischen oder außereuropäischen Land stammen, spielt keine Rolle. Die Auswahl wird vielmehr beeinflusst durch den besonderen inhaltlichen Gehalt des Ansatzes oder einer spezifischen Gruppe von Kindern, die in den Tageseinrichtungen zu betreuen sind.

Eine stärkere Integration und Verbindlichkeit der europäischen Perspektive wird sich nur dann zukünftig in Lehrplänen niederschlagen, wenn sich aus der Berufstätigkeit einer Erzieherin oder eines Erziehers eine besondere Notwendigkeit ergibt (was sich derzeit jedoch nicht abzeichnet). Diese Möglichkeit besteht aufgrund regelmäßiger Aktualisierungen der Lehrpläne, durch die neue Entwicklungen bzw. Anforderungen in die Ausbildung integriert werden; dies erfolgt entweder in einem festgelegten Jahresrhythmus, beispielsweise alle drei bis fünf Jahre, oder anlassbezogen bei besonderen Entwicklungen (z. B. Implementierung des Bildungsplans, Einführung des Lernfeldkonzepts). Dabei kommen die Impulse vorwiegend aus der Praxis, teilweise auch durch gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Gesetzesänderungen zum Kindeswohl zur Vermeidung von Vernachlässigung, Regelungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit Auswirkungen auf Öffnungszeiten).

Exkurs: Integration der europäischen Perspektive in Lehrplänen

Die Einschätzungen der befragten Expert(inn)en ergänzen und bestätigen die Erkenntnisse aus der Schulbefragung, für die bereits eine Kurzanalyse der Lehrpläne vorgenommen wurde. Anhand der Dokumentenanalyse wurde festgestellt, dass weitestgehend keine verbindlichen Regelungen gemacht werden, wie Europa oder Interkulturalität im Unterricht thematisiert wird. Aus Sicht der Zuständigen für die Fachschulausbildung ist dieses Vorgehen notwendig und sinnvoll, da Lehrpläne auf eine mittelfristige Perspektive ausgelegt sind, die eine gewisse Offenheit für schulinterne Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Die Lehrkräfte und Schulleitungen in den Fachschulen sahen hingegen einen Bedarf an Stundenkontingenten, um die Sprachkenntnisse der Schüler/-innen zu verbessern und eine pädagogische Handlungskompetenz für einen interkulturellen Tagesstättenalltag aufzubauen. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass es sich dabei um Schulen handelt, die der europäischen Perspektive eine sehr hohe Bedeutung zuweisen. Von Seiten der Ministerien ist dies nur eine mögliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Ausbildung, vor allem auch deshalb, weil Themen wie Europa und Interkulturalität als Querschnittsthemen gelten.

11.3 Ausbildungsabschnitte im Ausland

Die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in Vollzeitform (mit einer Dauer von drei Jahren) integriert fachtheoretische Anteile, die in den Fachschulen vermittelt werden, mit praktischen Ausbildungsteilen in Arbeitsstätten für Erzieher/-innen. Die fachpraktische Ausbildung wird dabei in Kurzform als Orientierungs- oder Erkundungspraktikum oder in Langform als Berufspraktikum in die Ausbildung eingegliedert. Die Vorgehensweise ist in den einzelnen Bundesländern jedoch unterschiedlich (vgl. Exkurs). Ausbildungsabschnitte im Ausland können generell in allen Bundesländern nur in den fachpraktischen Teilen realisiert werden, da es für die fachtheoretische Ausbildung keine entsprechend vergleichbaren Ausbildungsstätten oder Modelle zur Verbundausbildung gibt. Besonders erwünscht sind Mobilitäten aus ministerieller Sicht indes in drei Bundesländern (Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern); es gibt aber auch Bundesländer (Sachsen), wo kein besonderer Bedarf für Auslandserfahrungen gesehen wird. Auslandspraktika sind damit zwar erlaubt, gezielt gefordert werden sie hingegen nicht, da sich keine zwingende Notwendigkeit aus der Praxis – auf die sich die Ausbildung vordergründig bezieht – ergibt. Anders gesagt: ein/-e Erzieher/-in kann auch ohne Ausbildungsabschnitte im Ausland die

Ausbildung erfolgreich beenden, in ein Beschäftigungsverhältnis einmünden und die übertragenen Aufgaben anforderungsgerecht erfüllen. Auslandspraktika werden zwar befürwortet, weil ihnen ein gewisser Bildungsgehalt zugeschrieben wird, eine Verpflichtung zur Integration von Auslandserfahrungen in die Ausbildung besteht hingegen nicht. Dafür ist auch der entgegengesetzte Fall, die Ablehnung von Auslandsaufenthalten zu Lernzwecken, selten zu finden.

Innerhalb der fachpraktischen Ausbildung lassen sich die Auslandsaufenthalte am einfachsten in die kürzeren Praxisphasen integrieren, die von den Schüler/-innen und Schulen weitestgehend eigenverantwortlich umgesetzt werden können. Hier sehen die Ministerien keinerlei Bedenken sofern die Finanzierung und Betreuung vor Ort abgesichert sind. In den Bundesländern, wo Berufspraktika Bestandteil der Ausbildung sind, ist die Genehmigung oftmals von der Absicherung der Betreuung über den langen Zeitraum abhängig. Die Handhabung dabei unterscheidet sich:

- Das Berufspraktikum im Ausland ist möglich, wenn die Betreuung über den mehrmonatigen Zeitraum ausreichend gegeben scheint, z. B. durch mehrmalige Fahrten vor Ort durch Lehrkräfte und begleitenden Unterricht per E-Mail (Baden-Württemberg, Saarland).
- Das Auslandsberufspraktikum wird nur genehmigt, wenn durch die Schüler(inn)en schriftlich auf die übliche Betreuung verzichtet wird (Rheinland-Pfalz).
- Es werden bis zu sechs Monate des Berufspraktikums im Ausland genehmigt, die restlichen Monate sind in Einrichtungen in Deutschland durchzuführen (Hessen).
- Das Berufspraktikum im Ausland wird aufgrund der unzureichend eingeschätzten Betreuungsmöglichkeit nicht genehmigt (Bremen, Thüringen).

Mobilitätshemmnisse werden vor allem in fehlenden Sprachkenntnissen und Finanzierungsmöglichkeiten (insbesondere für die Betreuungsreisen der Lehrkräfte) gesehen. Dabei scheint das Model von mehreren integrativen Kurzpraktika bessere Rahmenbedingungen für Auslandsaufenthalte zu bieten und dadurch auf eine größere Offenheit von Seiten der Ministerien im Vergleich zu den mehrmonatigen Praxisphasen im Berufspraktikum zu stoßen. Aufgrund der Dienst- und Fachaufsicht liegt der Fokus der Ministerien auf der Absicherung der formalen (gesetzlich wie administrativen) Ausbildungsbedingungen und damit auf der Gewährleistung der Praxisbetreuung vor Ort, so dass bei Kurzpraktika der Vorteil in dem überschaubaren Zeitraum liegt, in dem die Schüler/

-innen im Ausland durch Lehrkräfte zu betreuen sind (wodurch auch weniger Unterrichtsausfall zu erwarten ist). In jedem Fall sind bei Ausbildungsabschnitten im Auslandsaufenthalt dieselben Rahmenbedingungen zu beachten wie im Inland, etwa Praktikumsvertrag, in dem Ziele, Verantwortung und Inhalte festgelegt werden; zudem ist das Praktikum zu benoten.

Exkurs: Regelungen zu praktischen Ausbildungsteilen in den Bundesländern

Eine Analyse der Schulordnungen zeigt, dass die fachpraktische Ausbildung innerhalb der Erzieher(innen)ausbildung nicht einheitlich gehandhabt wird: zwar haben alle Bundesländer kurze Praktika im schulischen, fachtheoretischen Teil integriert, längere Lernabschnitte außerhalb der Fachschule in Form der Berufspraktika sind hingegen in neun Bundesländern zu absolvieren. In den anderen Bundesländern erfolgt die praktische Ausbildung integrativ über den gesamten Ausbildungszeitraum von drei Jahren (vgl. Übersicht 11.1). Es sind daher innerhalb Deutschlands zwei Modelle zu finden:

- A) Kurzpraktika plus Berufspraktikum: kurze Praxiszeiten (6–10 Wochen) sind in den Arbeitsfeldern von Erzieher(inne)n in den ersten beiden Ausbildungsjahren zu absolvieren. Sie können als Block über mehrere Wochen oder unterrichtsbegleitend jeweils an einem Tag in der Woche durchgeführt werden und dienen vor allem dem Kennenlernen der beruflichen Einsatzfelder und zukünftigen Arbeitsstätten, so dass sie in mehreren Einrichtungen stattfinden sollen. Im letzten Ausbildungsjahr schließt sich das mehrmonatige Berufspraktikum (in einem Bundesland sechs, in den anderen Ländern 12 Monate) an.

- B) Kurzpraktika ohne Berufspraktikum: alle Praxisphasen werden integrativ über den gesamten dreijährigen Ausbildungsverlauf verteilt, dafür entfällt das mehrmonatige Berufspraktikum nach Abschluss einer schulischen Ausbildungsphase. In den sieben Bundesländern, die dieses Modell umsetzen, umfassen die Praxisphasen (oftmals mindestens drei Phasen) insgesamt zwischen 15 und 50 Wochen.

Übersicht 11.1:

Durchführung von praktischen Ausbildungsabschnitten in den Bundesländern		
Bundesland	Praxisphasen³⁵ in der	
	fachtheoretischen Ausbildung	fachpraktischen Ausbildung
Baden-Württemberg	1 Tag je Unterrichtswoche oder in Praxisblöcken	12 Monate Berufspraktikum
Bayern	Sozialpädagogische Praxis im Umfang von 480 Stunden (12 Wochen)	12 Monate Berufspraktikum
Berlin	3 Praxisphasen (insgesamt 44 Wochen): Pflichtpraktikum 12 Wochen Wahlpflichtpraktikum 12 Wochen Wahlpraktikum 20 Wochen (als Abschlusspraktikum)	
Brandenburg	Tagespraktikum und/oder Blockpraktikum in einem oder mehreren Blöcken im Schuljahr im Umfang von 1200 Stunden (in mindestens 3 verschiedenen Arbeitsfeldern, entspricht insgesamt 30 Wochen)	
Bremen	mindestens 12 Wochen, höchstens 16 Wochen	12 Monate Berufspraktikum
Hamburg	Sozialpädagogische Praxis im Umfang von 1200 Stunden (in mindestens 2 Einrichtungen, entspricht insgesamt 30 Wochen)	
Hessen	Tages- oder Blockpraktikum im Umfang von 460 Stunden (in mindestens 2 Einrichtungen)	12 Monate Berufspraktikum
Mecklenburg-Vorpommern	3 Praxisphasen (insgesamt 50 Wochen): 12 Wochen im ersten Jahr 20 Wochen im zweiten Jahr 18 Wochen im dritten Jahr (als Abschluss- und Prüfungspraktikum)	
Niedersachsen	600 Stunden praktische Ausbildung als Tages- oder Blockpraktikum (entspricht 15 Wochen)	

³⁵ Die Angaben sind den Schul- bzw. Ausbildungsordnungen entnommen; die genauen Quellen finden sich im Literaturverzeichnis.

Bundesland	fachtheoretischen Ausbildung	fachpraktischen Ausbildung
Nordrhein-Westfalen	12 Wochen (1x 6 Wochen, 1x 8 Wochen)	12 Monate Berufspraktikum
Rheinland-Pfalz	2 Praktika von insgesamt 12 Wochen	12 Monate Berufspraktikum
Saarland	12 Wochen als Tages- oder Blockpraktikum	12 Monate Berufspraktikum
Sachsen	12 Monate berufspraktische Ausbildung (integriert)	
Sachsen-Anhalt	12 Wochen, verteilt auf 2 Blöcke	12 Monate Berufspraktikum
Schleswig-Holstein	3 Praxisphasen (insgesamt 40 Wochen) 10 Wochen im ersten Jahr 10 Wochen im zweiten Jahr 20 Wochen im dritten Jahr	
Thüringen	18 Wochen (3 x 6 Wochen)	6 Monate Berufspraktikum

Quelle: eigene Darstellung (ConLogos Dr. Vock & Partner 2009)

Ähnlich wie Lehrpläne unterliegen auch Schul- und Ausbildungsordnungen laufenden Aktualisierungen, so dass sich ebenfalls die Regelungen zu den Praxisanteilen verändern können. Bei der Analyse der Regelungen zu fachpraktischen Ausbildungsteilen müssten genau genommen die Verordnungen zum Zeitpunkt des Förderzeitraums zwischen 2004 bis 2007 zugrunde gelegt werden, um die damaligen Bedingungen zu erfassen. Allerdings ist diese Rekonstruktion weder durch eine Dokumentenanalyse noch durch Interviews in einem vertretbaren Aufwand zu realisieren.

11.4 Best-Practice-Transfer in die deutsche Erzieher(innen)ausbildung

Erfahrungsaustausch bei der Entwicklung und Umsetzung von Bildungsplänen

Rahmenpläne für die frühpädagogische Förderung von Kindern haben sich als verbindliche curriculare Vorgaben in den letzten Jahren auch außerhalb von Deutschland in verschiedenen Ländern verbreitet. Vor allem in den skandinavischen Ländern wird die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen schon viel länger durch Curricula geprägt als in Deutschland; beispielsweise wurden Bildungspläne in Norwegen bereits 1996 und in Schweden 1998 eingeführt. Es liegen damit Erfahrungen in europäischen, aber auch außereuropäischen Ländern wie z. B. Neuseeland, Australien, Chile (vgl. Fthenakis/Oberhuemer 2004) vor, auf die bei der Erarbeitung der bundeslandspezifischen Bildungspläne zurückgegriffen werden kann. Der acht bis zehnjährige Vorsprung anderer EU-Länder wurde von einigen Ministerien genutzt, indem

- die Entwicklung von Bildungsplänen durch Studienreisen begleitet wurden (Rheinland-Pfalz),
- eine Vorstudie zur frühkindlichen Curriculumentwicklung in verschiedenen Ländern erstellt wurde (Bayern)
- das Vorgehen in anderen Ländern recherchiert wurde.

Einen prägenden Einfluss haben dabei die Entwicklungen zu verbindlichen Lehrplänen zum Lernen in der frühen Kindheit in Schweden und Finnland, auf die in den Interviews mehrfach verwiesen wurde. In einem Bundesland beruht das Bildungskonzept beispielsweise auf dem Ko-Konstruktionsansatz als Leitbild für das Bild vom Kind und das Verständnis von Bildung, der aus Schweden übernommen wurde. Das Vorgehen anderer Länder fließt daher vor allem als Hintergrundinformation in die Bildungskonzeptionen ein, der Transfer ist jedoch aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen in den Bildungs- und Betreuungssystemen begrenzt und wird nicht angestrebt.

In die Kindertageseinrichtungen fließen – nach Kenntnisstand der befragten Expert(inn)en – Ansätze aus Italien (Montessori- und Reggiopädagogik) und Ungarn (Konzept von Emmi Pikler). Hier handelt es sich um Ansätze, die bereits institutionell auch in Deutschland verankert sind (durch Vereine und Institute, die nach der Philosophie arbeiten bzw. Fortbildungen anbieten). Darüber hinaus haben die Expert(inn)en jedoch keinen Einblick, welche anderen pädagogischen Konzepte nach Deutschland transferiert wurden und werden. Grundsätzlich

wird für Erzieher/-innen die Offenheit für die Welt als wichtige Grundkompetenz und Persönlichkeitseigenschaft herausgestellt – allerdings sind dafür weniger pädagogische Konzepte aus anderen Ländern relevant als vielmehr das Verstehen anderer Kulturen und die Integration ausländischer Mitbürger/-innen.

Exkurs: Bildungspläne in anderen EU-Ländern

Ein Vergleich der curricularen Vorgaben für Kindertageseinrichtungen verdeutlicht eine unterschiedliche Herangehensweise in verschiedenen Ländern der EU und außerhalb europäischer Grenzen. Die Entwicklung und Einführung solcher Curricula ist damit kein nationales Phänomen in Deutschland, sondern in den meisten EU-Ländern und darüber hinaus verbreitet (vgl. Übersicht 11.2). Das Grundprinzip der verschiedenen nationalen Wege ist gleich: die Bildungspläne beruhen auf einem bestimmten Verständnis von Kindheit, Familie, Demokratie und Werten. Daraus ergeben sich Empfehlungen für das pädagogische Personal, wie und mit welchem Ziel die Lernprozesse der Kinder unterstützt werden sollen. Bei der Gestaltung der Vorgaben in den Ländern ist hingegen eine gewisse Bandbreite zu finden: sie reichen von ausführlichen Vorgaben bis zu kurzen Empfehlungen, werden national oder regional entwickelt und verantwortet, beziehen sich auf alle Kinder bis zur Einschulung oder gelten nur für bestimmte Altersgruppen. Ebenso zeigen sich Unterschiede bei den Rahmenbedingungen der Umsetzung durch das pädagogische Personal, insbesondere im Personalschlüssel sowie bei den Qualifikationen. Im Vergleich mit anderen Ländern unterscheiden sich Bildungspläne und deren Umsetzungsbedingungen in Deutschland vor allem in zwei Punkten: in der Altersgruppe (in einigen Bundesländern wird die Altersgruppe auf Kinder bis 10 Jahre erweitert) und im Anteil des Personals mit Hochschulabschluss (der in Deutschland sehr gering ist).

Übersicht 11.2:

Vergleich der Curricula zur frühen Kindheit in verschiedenen Ländern (Stand 2005)				
Land		Einschulungsalter	Altersgruppe, die Curriculum umfasst	Umfang des Curriculums (in Seiten)
Belgien	Flämische Gemeinde	6 Jahre	2–6 Jahre	30
	Französ. Gemeinde	6 Jahre	2–6 Jahre	498
Dänemark		7 Jahre	0–6 Jahre	2
Frankreich		6 Jahre	2–6 Jahre	150
GB	England	5 Jahre	3–6 Jahre	128
	Schottland	5 Jahre	3–6 Jahre	60
	Wales	5 Jahre	3–6 Jahre	13
	Nordirland	4–5 Jahre	4–5 Jahre	23
Italien		6 Jahre	3–6 Jahre	24
Niederlande		5 Jahre	4 Jahre	*
Neuseeland		5 Jahre	0–5 Jahre	100
Schweden		7 Jahre	1–6 Jahre	22
Slowenien		6 Jahre	1–6 Jahre	90
Spanien		6 Jahre	0–6 Jahre	223
Deutschland		6 Jahre	0–6 Jahre (teilw. 0–10 Jahre)	18–320

* keine Informationen verfügbar

Quelle: in Anlehnung an Bennett (2005), S. 6

Länderübergreifender Austausch über Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung

Ein Austausch über die Entwicklung innerhalb der Erzieher(innen)ausbildung über die Grenzen Deutschlands hinaus findet kaum statt. Zwar können einige Interviewkandidat(inn)en eine eigene, persönliche Vernetzung und Mobilität vorweisen, diese beruht jedoch überwiegend auf persönlichen Kontakten und indi-

Ebene der administrativen Verantwortung für Curriculum	Personalschlüssel laut Curriculum (Durchschnitt)	Anteil Personal mit Uniabschluss
Regional	1:20 (ohne Assistenten)	100%
Regional	1:20 (ohne Assistenten)	100%
National	1:3,3 (0–3 Jahre) 1:7,2 (3–6 Jahre)	65%
National	1:25,5 (ohne Assistenten)	100%
National	1:10 1:13 1:8 keine Informationen	100%
national, regional und örtlich	1:25–28 1:12–14 (8h geöffnet)	0%
National	2:20 (ohne Assistenten)	100%
National	1:5 (0–2 Jahre) 1:10 (2–5 Jahre)	56%
national und örtlich	1:54	50%
National	1:6 (1–3 Jahre) 1:11 (3–6 Jahre)	Mehr als 50%
national, zum Teil regional	1:8 (unter 12 Mo.) 1:13 (12–32 Mo.) 1:20 (24–35 Mo.) 1:25 (3–6 Jahre)	33% (0–3 Jahre) 100% (3–6 Jahre)
regional, jedes Bundesland hat eigenen Bildungsplan	1:12 – 1:15	2%

viduellem Engagement. Studienreisen werden sehr selten genutzt, um mit Partnern im Ausland zu diskutieren oder zusammenzuarbeiten. Mobilität durch das Förderprogramm LEONARDO DA VINCI wurde von keinem der 38 Interviewkandidat(inn)en bisher verwirklicht. Anregung von außerhalb werden daher über Internetrecherchen oder Fachveranstaltungen mit internationalen Themenstellungen gewonnen. Als Gründe für den geringen grenzüberschreitenden Austausch wurde angegeben, dass

- finanzielle Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte fehlen (da insgesamt nur sehr wenig Kenntnis zu den Fördermöglichkeiten im LEONARDO DA VINCI Programm bei den befragten Experten in den Ministerien vorliegen, war auch die Möglichkeit zu Auslandsaufenthalten nicht im Blick).
- Zeitressourcen fehlen und für die zu erfüllenden Aufgaben ein Austausch mit Partnern im Ausland nicht zwingend erforderlich ist.
- die Vernetzung mit Ministerien im Ausland auf der gleichen Arbeitsebene generell eher gering ist.

Hinzu kommt, dass die Erzieher(innen)ausbildung aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen ohnehin nur im engen Fokus des Bundeslandes diskutiert wird; ein deutschlandweiter Austausch ist dabei schon schwierig. Vor dem Hintergrund werden aktuelle Themen ebenso wie zukünftige Entwicklungen separat diskutiert. Abgesehen von wenigen Länderarbeitsgruppen zu bestimmten Themen (z. B. bundeseinheitliche Qualitätsstandards) erfolgt die Abstimmung im Wesentlichen innerhalb der Landesministerien, vor allem unter den beiden zuständigen Ministerien bzw. Abteilungen. Ein „Blick über den Tellerrand“ bedeutet in der Erzieher(innen)ausbildung bereits, sich mit den Entwicklungen in den anderen Bundesländern zu beschäftigen, wie ein Interviewkandidat pointiert feststellte. Das lässt vermuten, dass Vernetzung und Austausche weniger auf der systemischen, als vielmehr auf der institutionellen Ebene stattfinden. Die Befragung der Schulen konnte vielfältige Austauschprozesse innerhalb der Schulen und unter verschiedenen Schulen bzw. Kindertageseinrichtungen verdeutlichen. Dort sind die Vernetzungen sicherlich auch sinnvoller, da die Praxisnähe stärker ist und dadurch die Umsetzungsmöglichkeiten besser sind.

V Zusammenfassung

12. Zusammenfassende Erkenntnisse

Die Wirkungsanalyse auf den drei Betrachtungsebenen hat zahlreiche Informationen zur Umsetzung, Einbettung und Rückwirkung von Mobilitätsprojekten über das LEONARDO DA VINCI Programm ermittelt. Die zentralen Erkenntnisse sind nachfolgend überblicksartig zusammengestellt.

Zufriedenheit mit dem LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprogramm

1. Es ist durchgehend bei allen Befragungen ein hohes Zufriedenheitsniveau mit dem Förderprogramm erkennbar. Sowohl die geförderten Personen als auch die durchführenden Institutionen äußerten sich positiv zu der durch das EU-Programm gegebenen Möglichkeit, berufsbezogene und arbeitsmarktverwertbare Erfahrungen im Ausland zu sammeln. Die immer wieder formulierten positiven, fast euphorischen Einschätzungen zu den Ergebnissen und Wirkungen der Projekte (vor allem auf individueller Ebene) lässt fast keinen anderen Schluss zu, als die Mobilitäten als erfolgreich, sinnvoll und gewinnbringend für alle Beteiligten zu bewerten.
2. Mobilitätsprojekte führen vor allem solche Schulen durch, die darin eine sinnvolle Ergänzung zu ihrer bereits vorhandenen europäischen Profil- und Schwerpunktbildung sehen. Die aktiven Bemühungen der Schulen verdeutlichen, dass sie in den LEONARDO DA VINCI-Mobilitätsprojekten einen relevanten und notwendigen Beitrag sehen, ihre europäische Ausrichtung umzusetzen. In dem Zuspruch kommt auch die generelle Zufriedenheit mit dem Förderprogramm zum Ausdruck. Die Integration der Mobilitäten unterstützt die Weiterführung der EU-Arbeit und trägt wesentlich dazu bei, EU-Aktivitäten zum festen Bestandteil der Ausbildung zu machen. Dabei unterscheiden sich Schulen mit Europaklasse oder einem Zertifikat als Europaschule nicht wesentlich in ihrer Europaarbeit von solchen Schulen, die diesen formalen und nach außen sichtbaren Nachweis einer europäischen Ausrichtung nicht führen.
3. Die Umsetzung von Auslandsaufenthalten und damit die Nutzung des LEONARDO DA VINCI Mobilitätsprogramms wird von den politisch-administrativen Entscheidungsträgern vor allem im Ausbildungssystem für sinnvoll gehalten. Auslandsaufenthalte werden während der Ausbildung

befürwortet, da sie sich gut in die Praxisphasen integrieren lassen. Zudem wird über Mobilitäten der Auszubildenden ein sinnvoller Weg gesehen, internationale Impulse in Kindertageseinrichtungen hinein zu tragen, die dies aufgrund ihrer Rahmenbedingungen kaum realisieren können. Auch Mobilitäten von Berufsbildungspersonal lassen sich am ehestens über Lehrkräfte umsetzen. Sie werden durch Freistellung von den Ministerien unterstützt und können daher überwiegend als Fortbildung abgerechnet werden – Bedingung ist hierbei, dass die Finanzierung der Reisen abgesichert ist und die Auslandsaufenthalte der Lehrkräfte keinen Unterrichtsausfall nach sich ziehen.

Individuelle Ergebnisse von Auslandsaufenthalten

4. Die geförderten Teilnehmenden selbst sehen vor allem einen Gewinn darin, neue Techniken und Methoden kennen gelernt zu haben. Zudem wurden Fremdsprachenkenntnisse verbessert. Als fachliche Professionalisierung wurde gesehen, dass der Auslandsaufenthalt zum Reflektieren über die eigene pädagogische Leitidee und den eigenen pädagogischen Stil angeregt hat. In diesem Kontext steht auch die als positiv erlebte Erfahrung, durch die Auslandserfahrung Vergleichsmöglichkeiten zur Situation im eigenen Land erhalten zu haben. Der Auslandsaufenthalt trug aber auch zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen bei. Eine große Bedeutung hat der Auslandsaufenthalt dabei offenkundig auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. Vor allem die Erfahrung, selbständiger geworden zu sein und Sicherheit gewonnen zu haben, wurde häufig genannt. Insbesondere trifft dies auf die Auszubildenden zu, von denen viele berichtet haben, das erste Mal und über eine längere Zeit ihr Zuhause verlassen zu haben.
5. Als kulturelle Bereicherung und Horizonterweiterung wurde der Auslandsaufenthalt ebenfalls relativ häufig beschrieben. Der damit verbundene Einblick in andere Lebens- und Arbeitsbedingungen führten dazu, offener und toleranter zu werden. Als bemerkenswertes Resultat ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden die Selbsterfahrung, in einem anderen Land sich fremd und sprachlich eingeschränkt gefühlt zu haben, als eine Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenz angesehen haben; dies brachten die Teilnehmer/-innen häufig damit in Verbindung, dass sie nun in der eigenen beruflichen Praxis mehr sensibilisiert seien für die Probleme von

Migration und insbesondere die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Es hat sich damit eine interkulturelle Sensibilisierung vollzogen, die nicht nur allgemein zur Persönlichkeitsentwicklung beigetragen hat, sondern wesentlicher Bestandteil des beruflichen Kompetenzprofils geworden ist.

6. Im Hinblick auf den erwarteten Nutzen und die Wirkungen für Beruf und Fachlichkeit erhoffen die Teilnehmenden, dass der Auslandsaufenthalt sich positiv auf ihre Arbeitsmarktposition auswirken werde. Dazu zählten sie, dass eine Berufstätigkeit im Ausland nun grundsätzlich vorstellbar ist bzw. die Sprachkenntnisse verbessert wurden. Damit konnte bei einem Teil der Auszubildenden eine Öffnung bzw. Sensibilisierung für den europäischen Arbeitsmarkt erreicht werden. Durch den Auslandsaufenthalt wurde zudem mehr Sicherheit für den eigenen Berufsweg gewonnen, was vor allem die Auszubildenden als ein wichtiges Ergebnis sahen. Die realen Auswirkungen der Auslandsaufenthalte auf die Beschäftigungschancen konnten in der Studie nicht erhoben werden.
7. Die Befragung der Fachschulen, bei denen Schulleitung und Projektverantwortliche nach individuellen und institutionellen Resultaten aus den Mobilitäten befragt wurden, konnte diese Selbsteinschätzung der Auszubildenden bestätigen. Das Engagement der Lehrkräfte und Schulleitungen, Mobilitätsprojekte zu beantragen und umzusetzen, wird gerade vor diesem Hintergrund von den wahrnehmbaren Entwicklungen der Auszubildenden getragen. Die Bewältigung neuer und fremder Situationen führt zu einer Persönlichkeitsreife bei den Auszubildenden, die kaum in anderer Weise hervorgerufen werden kann. Sie ist jedoch elementar für Fachkräfte, die eine selbstsichere, in sich ruhende und gereifte Persönlichkeit mitbringen müssen, um mit Kindern unterschiedlicher sozialer, emotionaler, psychologischer, motorischer Anforderungslagen und ihren – in ihren Erwartungshaltungen ebenfalls unterschiedlichen – Eltern arbeiten zu können.
8. Der Nutzen des Auslandsaufenthalts für die Lehr- und Führungskräfte liegt – wie zu erwarten – auf anderen Feldern. Hier stehen eher die Belange der Berufsausbildung und die Weitergabe der Erkenntnisse in das Kollegium bzw. die Organisation im Vordergrund. Die Auswertung zeigt, dass die Fachschullehrer/-innen aus ihrem Auslandsaufenthalt am ehesten Anregungen für ihre Lehrtätigkeit, Unterrichtsgestaltung und den

Methodeneinsatz mitnehmen. Daraus entstehen Rückwirkungen auf die Institutionen, in denen die Lehrkräfte arbeiten sowie Institutionen im nahen Umfeld.

Institutionelle Wirkungen von Mobilitätsprojekten

9. Mobilitätsangebote unterstützen die Profilbildung der Schule und bewirken nach außen einen Imagegewinn und ein Alleinstellungsmerkmal. Beides erhöht im Werben um Schüler/-innen die Attraktivität der Schule.
10. Nach innen wirkt sich die europäische Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität aus, indem die Mobilitätsprojekte einen Beitrag zur Personalentwicklung der Lehrkräfte (teilweise auch der Leitungsebene), Teamentwicklung und Erweiterung der sachlichen Ausstattung leisten. Zudem findet die europäische Ausrichtung auch Eingang in das Schulprogramm und in die Leitbilddiskussion der Schule. Mehr als die Hälfte der Schulen hat die EU-Profilierung in Form einer Selbstverpflichtung in diesen Dokumenten aufgenommen, teilweise auch im Qualitätsmanagementsystem der Schule. Angestoßen bei der Ausbildung der Erzieher/-innen profitieren zudem auch andere Ausbildungsgänge einer Schule (z.B. Heilerziehungspflege, Altenpflege), indem Schwerpunktsetzung und Mobilitätsangebote übernommen werden. Weiterhin sind Verbesserungen in der fachlichen Netzwerkarbeit zu verzeichnen, da sich im Rahmen der Projektumsetzung ein breites Kontaktnetz zu verschiedenen Akteuren auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene ergibt.
11. Der individuelle Wissens- und Erfahrungsgewinn, als zentraler Effekt der Auslandsaufenthalte, fließt zurück in den institutionellen Rahmen der Ausbildung. Dabei wird die Erzieher(innen)ausbildung aufgrund der Mobilität von Lehrkräften bzw. Schüler/-innen durch das Kennenlernen, Diskutieren und Reflektieren pädagogischer Konzepte, Ansätze und Vorgehensweisen bereichert. Mit den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen entstehen inhaltliche Veränderungen innerhalb der Ausbildung, indem die Themen des Lehrplanes durch spezielle pädagogische Konzepte und Methoden zur frühkindlichen Bildung aus anderen Ländern erweitert werden. Diese fachlichen Impulse aus Europa finden oftmals auch Eingang in die Leistungsfeststellung, indem Facharbeiten zu Inhal-

ten aus dem Mobilitätsprojekte zu erstellen oder Prüfungsaufgaben zu speziellen Themen zu bearbeiten sind.

12. Darüber hinaus folgen aus den Mobilitäten didaktisch-methodische Veränderungen innerhalb der Ausbildung von Erzieher(inne)n. Studienreisen von Lehrkräften sind in dem Kontext Impulsgeber, indem Ansätze aus anderen Ländern (z.B. zur individuellen Förderung von Schüler(inne)n, zum selbst organisierten und projektorientierten Lernen) in die Ausbildung integriert werden.
13. Zudem verändert sich die Ausbildung durch die Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthalts: Damit die organisatorische, landeskundliche und sprachliche Vorbereitung erfolgen kann, werden Stoffverteilungspläne angepasst oder gänzlich neue Fächer eingeführt (oftmals als Wahlpflichtfächer). Daneben erfolgt der Fremdsprachenunterricht differenzierter und praxisnaher; oftmals wird auch das Sprachenangebot erweitert (z. B. Türkisch, Niederländisch, Spanisch). Darüber hinaus nimmt die Reflektion über Erziehungsstile und -methoden in anderen Ländern eine größere Bedeutung ein. Auch bei der Betreuung der Schüler/-innen während der Praxisphasen im Ausland werden neue Wege eingeschlagen, indem Internetkommunikationsplattformen für den Austausch zwischen Schüler(inne)n und Lehrkräften genutzt werden.
14. Die inhaltlichen und methodischen Veränderungen kommen nicht nur den Schüler(inne)n zugute, die ihre Praktika im Ausland absolvieren. Vielmehr ist der Transfer personen- und klassenübergreifend, da Lehrkräfte wie Schüler/-innen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse im Ausland in der eigenen Klasse, in anderen Klassen oder auf Veranstaltungen in der Schule bzw. außerhalb präsentieren. Zudem sind die Praktikumsberichte, die im Praktikum zu erledigenden Aufgaben sowie die erstellten oder mitgebrachten Materialien ein reicher Materialfundus, der in den Schulen vorliegt.
15. Insgesamt geht ein deutliches Signal von den bisher aktiven Schulen aus, die begonnene europäische Ausrichtung, insbesondere die Mobilität in der Erzieher(innen)ausbildung weiter auszubauen. Sie erhoffen sich dafür Unterstützung von den politisch-administrativen Entscheidungsträgern, um die Europaarbeit inhaltlich und formal verbindlich in die Curricula einzubinden.

Bedeutung einer europäischen Öffnung für die Erzieher(innen)ausbildung

16. Europa spielt für die Ausbildung von Erzieher(inne)n eine Rolle im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen. Interkulturalität ist für die Fachschulen wie auch fröhpädagogischen Einrichtungen von Bedeutung, wobei der Stellenwert innerhalb der Bundesländer sowie den dortigen Fachschulen und Kindertageseinrichtungen variiert – im allgemein korreliert er mit dem Migrant(inn)enanteil im Bundesland oder den Einrichtungen. Interkulturelles Lernen wird aus Sicht der Befragten in den Schulen im Unterricht oder speziellen Projekten standardmäßig umgesetzt – dies betrifft nicht nur die Erzieher(innen)ausbildung und auch nicht nur die berufsbildenden Schulen, sondern trifft allgemein für alle Schularten zu.
17. Zudem wird der Blick nach Europa durch die Integration einer europäischen Perspektive bei Fachthemen realisiert. Dafür sind entsprechende Freiräume in den Lehrplänen vorhanden. Das Lernen über andere Länder (im Sinne von Geografie, Bildungssysteme etc.) und von anderen Ländern (im Sinne dortiger Konzepte, Methode u. Ä.) wird daher als Querschnittsthema behandelt, indem es in verschiedenen Lernfeldern integriert ist. Damit ist es nicht erforderlich, die europäische Perspektive durch extra Fächer in den Lehrplänen besonders hervorzuheben. Ein Lehrplan, der als grundlegendes Regelwerk der Ausbildung auf eine mittelfristige Perspektive angelegt ist und dadurch nur alle drei bis fünf Jahre aktualisiert wird, muss dabei berücksichtigen, nicht zu kleinschrittige oder spezielle Vorgaben zu enthalten, um den Aktualisierungsbedarf gering zu halten. In ihm ist daher nur festgelegt, dass im Unterricht ein Vergleich unterschiedlicher pädagogischer Konzepte bzw. Bildungssysteme vorzunehmen ist – auf konkrete Vorgaben (z. B. zeitlicher Umfang, spezielle inhaltliche Konzepte, spezielle Länder) wird hingegen oftmals verzichtet. In allen Bundesländern verfolgen die Ministerien damit die Strategie, dass die Schulen eigenständig Schwerpunkte festlegen können.
18. Des Weiteren kann eine europäische Öffnung der Ausbildung durch Mobilitäten unterstützt werden. Ihnen wird ein besonderer Bildungsgehalt zugeschrieben, so dass sie im Rahmen der Ausbildung vorwiegend als Instrument zur Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden. Eine Erhö-

hung der Beschäftigungschancen (national wie international) verbindet sich damit jedoch nicht vordergründig. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Berufsgruppe der Erzieher/-innen als wenig mobil eingeschätzt wird. Dabei ist die Mobilität während der Ausbildung noch deutlich höher als während der Berufstätigkeit. Zum anderen besteht momentan keine Notwendigkeit zur Arbeitskräftemobilität, da die Absolvent(inn)en aufgrund des erwarteten Personalbedarfs in Kindertageseinrichtungen durch den massiven Ausbau der Betreuungskapazitäten gute Beschäftigungschancen in Deutschland haben. Mehr noch: eine Abwanderung (in andere Bundesländer oder andere Länder) wird nicht beworben. Die Ausbildung bereitet daher auch nicht gezielt auf den europäischen Arbeitsmarkt vor. Die Ausbildungskapazitäten werden vordergründig an den Personalbedarf im eigenen Bundesland angepasst, so dass ein großes Interesse besteht, die ausgebildeten Absolvent(inn)en im eigenen Bundesland zu beschäftigen. Darüber hinaus sind die Beschäftigungschancen in Nachbarländern aufgrund inkompatibler Abschlüsse begrenzt und werden im Rahmen der richtlinienkonformen Anerkennung beruflicher Qualifikationen mit Auflagen (z. B. Nachqualifizierung) verbunden.

19. Insgesamt ist festzuhalten, dass aus Sicht der politisch-administrativen Ebene die erforderlichen Grundlagen für eine europäische Öffnung durch Lehrpläne und Ausbildungsordnungen gelegt sind. Die Ministerien sehen derzeit keine Notwendigkeit, eine europäische Öffnung stärker zu befördern. Zudem wird kein expliziter Druck aus den Schulen oder den frühpädagogischen Einrichtungen – wie bei anderen Berufen – von den Ministerien wahrgenommen. Verbindliche Auslandsaufenthalte bzw. verbindliche Regelstunden für Europaarbeit und eine Erhöhung des Stundenkontingents für Fremdsprachen in Lehrplänen (wie von den Schulen erhofft) sind derzeit nicht zu erwarten, da eine europäische Profilbildung einer Schule nur eine mögliche Schwerpunktsetzung neben anderen darstellt. Andere Schwerpunkte können sich z. B. auf einzelne Bildungsbereiche wie Ernährung und Bewegung, naturwissenschaftliche, musische oder religiöse Bildung beziehen. Es obliegt den Schulen, in dem vorgegebenen Rahmen entsprechende Aktivitäten und Angebote zu unterbreiten und damit eine Schwerpunktsetzung vorzunehmen.

Transferpotenzial von Mobilitätsprojekten

20. Das Engagement einzelner Fachschulen, durch gezielte Angebote die europäische Öffnung der Ausbildung zu unterstützen, wird auf der systemischen Ebene begrüßt. Konkrete Rückwirkungen aus Mobilitäten von Lehrkräften, Fachkräften oder Auszubildenden in Form von Innovations-transfer in die Ausbildung bzw. die Kindertageseinrichtungen sind jedoch für die Ministerien nur bedingt wahrnehmbar. Zurückzuführen ist dies zum einen auf eine gewisse Distanz zur Praxis, also zu den Fachschulen und Kindertagesstätten, die sich aus der Zuständigkeit der Ministerien für die gesetzlichen und formalen Regelungen in den beiden Systemen zwangsläufig ergibt. Zum anderen erfolgen der Austausch über Mobilitätsprojekte und der Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus anderen Ländern vor allem unter den Schulen und Kindertageseinrichtungen.
21. Abgesehen von vereinzelt Studienreisen in benachbarte Länder oder Studien zu Konzepten und Erfahrungen anderer Länder zu speziellen Themen wird ein internationaler Austausch zur Entwicklung der Erzieher(innen)ausbildung durch die politisch-administrativen Entscheidungsträger in den Ministerien nur bedingt realisiert. Die Erfahrungen zu den derzeit aktuellen Themenschwerpunkten innerhalb der Fachschul-ausbildung (Bildungsplan und Betreuung unter Dreijähriger), zu denen durchaus vielfältige Erfahrungen in anderen europäischen Ländern seit mehreren Jahren vorliegen, werden vor allem durch die Schulen aufgegriffen. Für sie nimmt der „Blick über den Tellerrand“ auch eine ganz andere Bedeutung ein, indem einzelne pädagogische Konzepte entdeckt und transferiert werden können. An dieser Stelle ist der internationale Austausch am sinnvollsten und konkretesten, da er sich auf pädagogische Ansätze für die Berufstätigkeit einer Erzieherin bzw. eines Erziehers konzentrieren kann. Für die Gestaltung von Strukturfragen und Rahmenbedingungen, für die die Ministerien verantwortlich sind, ist der Blick ins Ausland auch nicht zwingend erforderlich – er dient vor allem als ergänzende und orientierende Hintergrundinformation.
22. Es wurde deutlich, dass die Schulen vorwiegend einzelne pädagogische Ansätze aus dem Ausland in die Ausbildung transferieren, wobei der Transfer zunächst im Rahmen einer Schule verbleibt (institutioneller Transfer). Von den institutionellen Rückwirkungen aus den Mobilitätspro-

jekten in den Fachschulen ausgehend haben sich aber genau genommen auch Veränderungen im Ausbildungssystem eingestellt. Denn über die Vernetzung und den Austausch unter den Lehrkräften, Schulen und Kindertageseinrichtungen wird die Verbreitung unterstützt. Dabei wird mit der Weitergabe von Erfahrungen zur Organisation von Auslandsaufenthalten und der Kenntnis über interessante pädagogische Ansätze aus anderen Ländern eine gewisse Breitenwirkung erzielt. Diese ist jedoch nicht flächendeckend, sondern einzelfallartig, indem die aktiven Schulen ihrer Rolle als „Leuchttürme“ im Ausbildungssystem gerecht werden. Es ist daher von einem selbst organisierten Transfer auszugehen, bei dem Innovations- und Veränderungsimpulse von Institution zu Institution weitergetragen werden. Diese beziehen sich vorwiegend auf Ausbildungsinhalte und -methoden. Strukturveränderungen können dadurch jedoch nicht hervorgerufen werden.

23. Ganz konkret werden die vielfältigen Anregungen, die bei den Partnereinrichtungen im Ausland (entweder durch Lehrkräfte oder über die Schüler/-innen) kennengelernt werden konnten, in die Ausbildungspraxis transferiert. Übertragbar sind dabei vor allem Arbeitshilfen, wie Praktikumsaufgaben und Wochenberichte, modulare Ausbildungsinhalte, erzieherischen Konzepte europäischer Partner (z.B. Sprachanimation, Wert der Umwelterfahrungen, Bildungsdokumentation, Krippenerziehung, Interkulturelle Erziehung, Vorbereitung auf die Schule, Sprachförderung im Kleinstkindbereich, Literacy, Technische Früherziehung, individuelle Förderung und eigenverantwortliches Lernen, Zusammenarbeit mit Eltern, Bildungspläne, bilinguale Arbeit im Elementarbereich) oder allgemeine Praxiserfahrungen und Anregungen aus dem Auslandsaufenthalt (z.B. Lieder, Spiele, Tänze, Gedichte, Materialien, Arbeitsblätter der Partnerländer).

Stand und Perspektiven der Erzieher(innen)ausbildung

24. In allen Bundesländern wird die Erzieher(innen)ausbildung aktuell hauptsächlich durch zwei Themen beeinflusst: die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige sowie die Arbeit mit den bundeslandspezifischen Bildungsplänen. Die Anforderungen für die Berufstätigkeit, die sich aus diesen beiden Themen ergeben, insbesondere aber aus den Bildungsplänen, stellen inhaltliche Schwerpunkte

der Ausbildung dar; generell erkennbar ist dabei, dass Sprachförderung, die Gestaltung von Übergängen (Kita – Grundschule) und Kooperationen mit anderen Institutionen sowie Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen als Themen bedeutsam sind. Hierin wird ein Fokus bei der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden gelegt, indem die Anforderungen des Bildungsplans in allen Bundesländern in die Lehrpläne überführt und somit zentraler Ausbildungsbestandteil geworden sind.

25. Die Erzieher(innen)ausbildung ist von Strukturveränderungen betroffen, wobei sich mittelfristig eine Stabilität des bisherigen Ausbildungssystems (Dauer, Zugangsvoraussetzungen, institutionelle Verortung an Fachschulen) abzeichnet. Der wachsende Aufbau akademischer Ausbildungswege wird als Ergänzung zur grundständigen fachschulischen Breitbandqualifizierung betrachtet. Die enge Theorie-Praxisverzahnung in der Fachschulausbildung, mit der die Anforderungen aus den Berufsfeldern von Erzieher(inne)n während der Ausbildung berücksichtigt werden, wird als wichtiger Grund für den Bestand der derzeitigen Ausbildungsform angegeben. Eine Verdrängung von Fachschulen oder den Fachschulabsolvent(inn)en in den Kindertageseinrichtungen durch Hochschulen und deren Absolvent(inn)en wird daher nicht erwartet.
26. Aus dem alternativen Ausbildungsangebot der Hochschulen ergeben sich für die fachschulische Ausbildung der Erzieher/-innen aber auch Veränderungsimpulse, da eine Abgrenzung von Inhalten und Kompetenzniveaus sowie eine Verzahnung zur Durchlässigkeit im Bildungssystem erforderlich werden. Entwicklungsbedarf wird daher in der Modularisierung der Fachschulausbildung gesehen (um Anrechnung von Vorleistungen zu ermöglichen), die unter Umständen zukünftig den derzeitigen Lernfeldansatz ablöst.
27. Qualifikationsbedarfe liegen in aktuellen Themen, die die Fachschulen für Sozialpädagogik und fröhpädagogischen Einrichtungen betreffen. Sie werden beeinflusst von der Umsetzung der Bildungspläne sowie dem Betreuungsangebot für unter Dreijährige. Durch die damit verbundenen vielfältigen neuen Anforderungen steht der Blick nach Europa in der Fortbildung nicht im Vordergrund. Die Umsetzung der neuen Aufgaben ist nicht von einem internationalen Austausch oder Transfer bestimmter Konzepte abhängig, so dass kein umfangreicher und flächendeckender

Bedarf wahrgenommen wird. Mobilitäten decken im Rahmen der Fortbildungsaktivitäten daher nur einen ganz bestimmten und begrenzten Qualifikationsbedarf: das Kennenlernen konkreter pädagogischer Ansätze in anderen Ländern. Abgesehen von Austausch- oder Mobilitätsangeboten gibt es jedoch für Lehrkräfte und Erzieher/-innen keine gezielten Qualifizierungsangebote zu Europa. Wollen Einrichtungen hier also einen Schwerpunkt legen, können sie nur auf Förderprogramme wie LEONARDO DA VINCI zurückgreifen.

28. Abgesehen von einer europäischen Öffnung der Ausbildung, die sich – wie beschrieben – in begrenztem Umfang gestaltet, sind in den laufenden und anstehenden Veränderungen innerhalb der Ausbildung zwei Öffnungstendenzen zu erkennen: einerseits öffnet sich die Erzieher(innen)ausbildung in Richtung des tertiären Bildungsbereichs. Mit der Abstimmung und Verzahnung mit den Ausbildungsangeboten der Hochschulen und Universitäten ist eine institutionelle Öffnung begonnen. Andererseits ist durch die Integration neuer Schwerpunkte (neue Aufgaben, neue Zielgruppen) eine inhaltliche Öffnung erkennbar.

Literaturverzeichnis

Balluseck, H. von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen

Banschbach, V. (2007): Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, 29. Jahrgang, 2007, S. 54–76

Bennett, J. (2005): Demokratie und Autonomie beginnen früh. Editorial. In: Kinder in Europa. Ausgabe 9. 11/2005. S. 4–7. herausgegeben von Prof. Dr. Peter Moss. Verlag das netz GbR

Bock-Famulla, K. (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh

Diskowski, D. (2005): Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf [Zugriff 26.08.09]

Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden

Hermann, T. (2008): Entwicklung der akademischen Erzieher/innen-Ausbildung. <http://www.gew.de/Binaries/Binary27928/Erz-Tabellen-3.pdf> [Zugriff 27.08.09]

Katholische Erziehergemeinschaft (2005): Anforderungsprofil des Erzieherberufs. Empfehlungen des Bundesvorstandes. www.keg-bayern.de/deutschland/Anforderungsprofil%20des%20Erzieherberufes.pdf [Zugriff 24.08.2009]

KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 11. 2002). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rvfachschul.pdf> [Zugriff am 14.03.2008]

Küls, H. (2008): Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 60 (2008) 3, S. 81–84.

Oberhuemer, P. (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim. S. 367-377

Oberhuemer, P./ Schreyer, I. (2008): Profis ja, aber welche. In: Kinder in Europa. Ausgabe 15. 12/2008. S. 10–13. herausgegeben von Prof. Dr. Peter Moss. Verlag das netz GbR

Verordnungen

Baden-Württemberg: Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg -Schulversuchsbestimmungen vom 09.03.2004 , 41–6623.28/132,

Bayern: Schulordnung für die Fachakademien für Sozialpädagogik vom 04. Sep-tember 1985 (GVBI S. 534, KMBI I 1986 S. 342), zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. Juli 2007 (GVBI S. 576, KWMBI I 302)

Berlin: Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik, Ausbildung Erzieher/Erzieherin vom 2. Dezember 2003

Brandenburg: Verordnung über die Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule (Fachschulverordnung Sozialwesen), vom 24. April 2003

Bremen: Verordnung über die Fachschule für Sozialpädagogik, vom 21. Mai 2002; Ordnung zur staatlichen Anerkennung von Erzieherinnen und Heilerziehungspflegerinnen im Lande Bremen, vom 27. März 2008

Hamburg: Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege (APO-FSH) vom 16. Juli 2002

Hessen: Verordnung über die Ausbildung und die Prüfungen an den Fachschulen für Sozialpädagogik, vom 10. Februar 1999 (ABl. S. 240) in der Fassung vom 27. Januar 2003

Mecklenburg-Vorpommern: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Fachschulverordnung Sozialpädagogik (FSVOS) vom 5. Juli 1996 (Mittbl. M-V KM Nr. 7 S. 345), geändert durch Verordnung vom 17. März 2000 (GVBl. M-V S. 239), zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. Mai 2001 (GVBl. M-V S. 300)

Niedersachsen: Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO) Vom 10. Juni 2009, Ergänzende Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS) RdErl. d. MK v. 10. Juni 2009 – 41–80006/5/1
Nordrhein-Westfalen: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) Vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. November 2008

Rheinland-Pfalz: Fachschulverordnung für in modularer Organisationsform geführte Bildungsgänge im Fachbereich Sozialwesen Vom 2. Februar 2005

Saarland: Verordnung – Schul- und Prüfungsordnung – über die Ausbildung und Prüfung an Akademien für Erzieher und Erzieherinnen – Fachschulen für Sozialpädagogik – (APO-FSP) vom 10. Mai 2004

Sachsen: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Fachschule – FSO) Vom 20. August 2003, Rechtsbereinigt mit Stand vom 1. Oktober 2006

Sachsen-Anhalt: Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-VO), Vom 20. Juli 2004; Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über Berufsbildende Schulen, RdErl. Des MK vom 14.10.2004

Schleswig-Holstein: Landesverordnung über die Fachschule (Fachschulverordnung – FSV) vom 22. Juni 2007, Lehrplan für die Ausbildung zur/zum Erzieherin/Erzieher

Thüringen: Thüringer Fachschulordnung (ThürFSO) vom 3. Februar 2004 (GVBl. S. 125), zuletzt geändert durch Verordnung vom 28. Februar 2008

Die Europäische Union fördert mit dem Programm für lebenslanges Lernen von 2007 bis 2013 europäische Bildungs Kooperationen mit einem Gesamtbudget von fast sieben Milliarden Euro. Das Programm deckt mit seinen vier Unterprogrammen COMENIUS (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO DA VINCI (berufliche Bildung) und GRUNDTVIG (allgemeine Erwachsenenbildung) alle Bildungsbereiche und Altersgruppen ab.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) mit der Durchführung der Programme LEONARDO DA VINCI und GRUNDTVIG beauftragt.

Die von der NA beim BIBB herausgegebene Schriftenreihe „impuls“ dient dazu, Ergebnisse von LEONARDO DA VINCI- und GRUNDTVIG-Projekten zu präsentieren, Innovationen und Entwicklungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung aufzuzeigen und zu verbreiten sowie einen umfassenden Meinungs- und Erfahrungsaustausch zu initiieren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung