

# Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

---

Vorschlag zu einer Systematisierung

Kirsten Fuchs-Rechlin/Sonja Mende

Aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs in der Kindertagesbetreuung ist erneut Bewegung in die Ausbildungslandschaft der Frühen Bildung gekommen. Während es um die hochschulische Ausbildung vergleichsweise still geworden ist, agieren die Fachschulen äußerst vital: Hier werden bestehende Ausbildungsmodelle optimiert und neue rasant entwickelt. Diese neuen Formate haben eines gemeinsam: Über eine stärkere Praxisanbindung während der Ausbildung sowie eine Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer sollen „arbeitsmarktfähige Fachkräfte“ schneller in die Praxis einmünden. Die daraus resultierenden erwünschten und unerwünschten Begleiterscheinungen drohen die bisher erreichten Ausbildungs- und Qualitätsstandards zu unterlaufen.

# 1 Einleitung

Die Fachschullandschaft hat in den vergangenen zehn Jahren enorme Veränderungen erfahren. Zunächst fällt in quantitativer Hinsicht der starke Aufwuchs der Ausbildungszahlen auf. Haben vor gut zehn Jahren, also im Schuljahr 2007/08 noch rund 21.000 Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> eine Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik<sup>2</sup> begonnen, so lag die Zahl im Schuljahr 2018/19 mit 38.274 Anfängerinnen und Anfängern fast doppelt so hoch (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 134).

Motor dieses Wachstums war im Wesentlichen der hohe und noch immer anhaltende Fachkräftebedarf in den Kindertageseinrichtungen. Die vorrangige Strategie der Fachkräftebedarfsdeckung bestand im Ausbau der Ausbildungskapazitäten an den Fachschulen. Es lassen sich zwar auch bei den kindheitspädagogischen Studiengängen hohe Steigerungsquoten bis etwa Mitte der 2010er-Jahre beobachten, allerdings zeichnet sich hier in den vergangenen Jahren eine Konsolidierung ab (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 141). In Relation zur fachschulischen Ausbildung spielen die einschlägigen Bachelorstudiengänge in quantitativer Hinsicht jedoch nach wie vor keine Rolle, sie machten zuletzt gerade einmal 10 % der Kapazitäten von Fachschulen aus (ebd.).

Bei den Fachschulen lässt sich seit etwa fünf Jahren eine nachlassende Wachstumsdynamik beobachten: Die jährlichen Zuwächse lagen im Unterschied zu den Jahren davor nur noch zwischen 1 und 3 %. Was ist hier Ursache und was Wirkung? Denkbar ist, dass – bezogen auf potenzielle Interessentinnen und Interessenten – eine Art Sättigung erreicht worden ist. Denkbar ist aber auch, dass die Fachschulen an ihre Kapazitätsgrenzen gestoßen sind. Darauf deuten die Engpässe aufseiten der Lehrkräfte hin (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 134).

Neben dem quantitativen Ausbau sind auch Veränderungen der Ausbildungsstrukturen bzw. der Ausbildungsorganisation zu beobachten. Bereits 2018 hat die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) eine Dokumentenanalyse zu den länderspezifischen Verordnungen und Regelungen vorgelegt und dabei aktuelle Entwicklungstendenzen in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nachgezeichnet (König u. a. 2018). Dabei zeigte sich, dass insbesondere jene Ausbildungsformen zugenommen haben, bei denen ein Ausbildungsvertrag mit einem Träger abgeschlossen werden muss und die folglich mit einer Vergütung verbunden sind. Dies ist beispielsweise bei den sogenannten praxisintegrierten, vergüteten Ausbildungen der Fall. Im Hinblick auf die Aufnahmevoraussetzungen zur Fachschule ist der mittlere Schulabschluss

1 Personen, die sich in einer Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher befinden, werden in den einzelnen Ländern unterschiedlich bezeichnet, z. B. als Schülerin oder Schüler oder auch Studierende. Im Folgenden wird einheitlich die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler“ verwendet.

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung „Fachschule für Sozialpädagogik“ einheitlich für Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik verwendet.

nach wie vor der zentrale Bildungsabschluss, wohingegen sich die beruflichen Zugangsvoraussetzungen sehr viel offener gestalten (König u. a. 2018, S. 29). Daraus wurde gefolgert, dass sich kein Trend zu einer einheitlichen beruflichen Vorbildung in den Ländern abzeichnet.

Das vorliegende Arbeitspapier geht im Anschluss an diese Befunde der Frage nach, inwiefern sich die Pluralisierung der Ausbildungsformen und die Diversifizierung der Zugänge fortgesetzt haben. Zugleich sollen die verschiedenen Ausbildungsformen länderübergreifend nach einheitlichen Kriterien systematisiert und damit vergleichbar gemacht werden. Grundlage dieser Analysen sind die Ausbildungsverordnungen der Länder sowie entsprechende Zusatzdokumente (z. B. Handreichungen).

---

## 2 Ausbildungsformen

---

Die Formen der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher sind in den Ausbildungsverordnungen auf Länderebene geregelt. Um die bundesweiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichbar darstellen zu können, wurden die in den Verordnungen (und mitgeltenden Dokumenten) genannten Ausbildungsformen losgelöst von der Bezeichnung im jeweiligen Bundesland inhaltlich strukturierend analysiert.

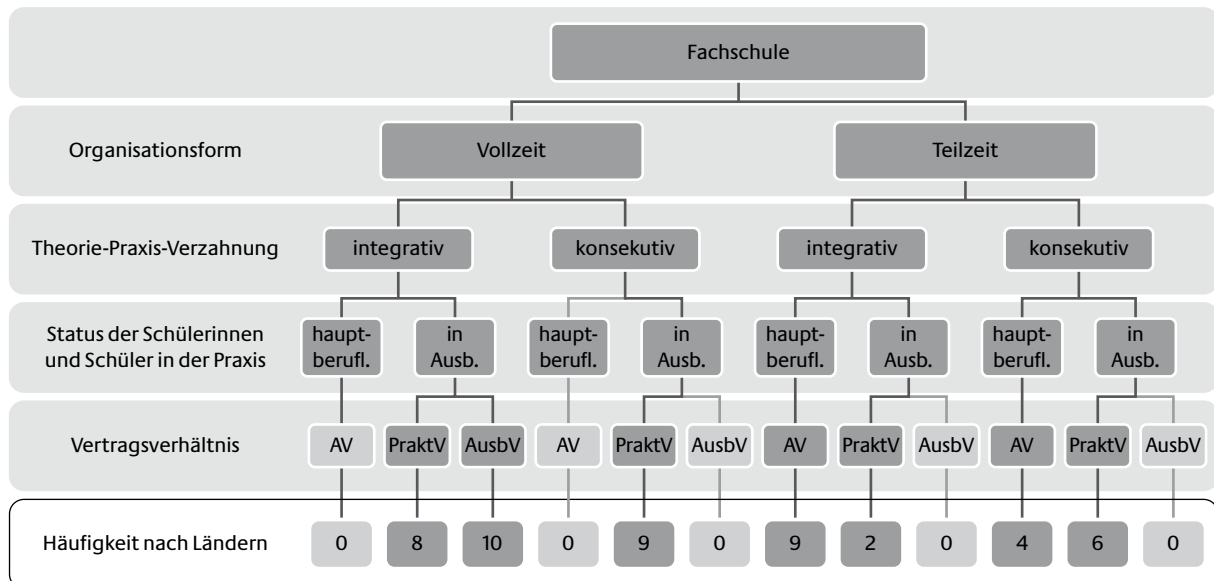
Dabei lassen sich vier zentrale Unterscheidungsmerkmale identifizieren: 1) Die grundlegende Organisationsform, also eine Ausbildung in Voll- oder Teilzeit; 2) die Praxiseinbindung in die Ausbildung, also vorrangig integrativ oder konsekutiv; 3) der Status der Schülerinnen und Schüler in der Praxis und 4) das damit einhergehende Vertragsverhältnis, auf dessen Basis die Schülerinnen und Schüler in den Einrichtungen tätig sind. Rein rechnerisch ergeben sich hieraus zwölf mögliche Ausbildungsformen (vgl. Abbildung 1).

In den untersuchten Dokumenten finden sich sieben dieser Typen wieder. Hierzu zählen drei Varianten in Vollzeit. Sie unterscheiden sich zum einen danach, ob die Praxisausbildung integrativ oder vorrangig konsekutiv strukturiert ist (alle diese Ausbildungsformen beinhalten auch integrierte, kürzere Praxisphasen). Zum anderen differieren sie je nach Status, den die Schülerinnen und Schüler in der Praxis haben, d. h., ob sie Erwerbstätige sind, also einen Arbeitsvertrag haben, oder ob sie als Praktikantinnen bzw. Praktikanten oder als Auszubildende tätig sind. Nach diesem Status richten sich auch Modus und Höhe der Vergütung.

Neben der Ausbildung in Vollzeit werden in allen 16 Ländern mitunter sehr unterschiedliche Teilzeitvarianten angeboten. Die Ausbildungsdauer variiert je nach Teilzeitmodell erheblich und reicht von drei bis sechs Jahre. Auch die Teilzeitausbildungen gibt es in einer integrierten und in einer konsekutiven Variante. Integrierte Varianten findet sich in elf, konsekutive Varianten in zehn Ländern. Sofern die Teilzeitausbildungen konsekutiv organisiert sind, erstreckt sich nicht nur die schulische Phase über einen längeren Zeitraum, sondern auch das Berufspraktikum. Üblicherweise verdoppelt sich die Dauer des Berufspraktikums gegenüber der vollzeitschulischen Ausbildung.

Mit einer hauptberuflichen Tätigkeit, die zugleich Bestandteil der praktischen Ausbildung ist, sind die Teilzeitausbildungen in 13 Ländern verknüpft. In acht Ländern gibt es eine Teilzeitvariante, bei der eine berufliche Tätigkeit möglich, aber nicht zwingend erforderlich ist. Dementsprechend existieren auch keine Vorgaben zur fachlichen Ausrichtung einer potenziellen Erwerbstätigkeit. Praktika erfolgen als Bestandteil der Ausbildung unabhängig davon.

Abbildung 1: Ausbildungsformen



Quelle: Eigene Darstellung. Stand Recherche: Dezember 2020

Ausbildungsformen, die mit einer (wie auch immer gearteten) Vergütung verbunden sind, existieren mittlerweile in allen 16 Bundesländern, und zwar entweder in Form einer berufsbegleitenden Ausbildung (in der Regel in Teilzeit) oder in Form einer praxisintegrierten Ausbildung – wie PIA, Optiprax oder PivA. Gemeinsam ist diesen Ausbildungen, dass die Schülerinnen und Schüler einen Anstellungs- oder Ausbildungsvertrag mit einem Träger abschließen. Es zeigte sich, dass ein Teil der Länder mit einer PIA-Ausbildung keine Ausbildungsvariante mit hauptberuflicher Beschäftigung anbietet und umgekehrt. In sieben Ländern existieren mittlerweile beide Formen.

Innerhalb der sieben hier identifizierten Ausbildungsvarianten finden sich jedoch auch noch einmal erhebliche Unterschiede etwa nach Gesamtdauer der Ausbildung, nach der Anzahl der Unterrichtsstunden in den fachübergreifenden und fachrichtungsbezogenen Lernbereichen sowie nach der Anzahl der Stunden für die praktische Ausbildung. Die Dauer der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher variiert zwischen zwei und sechs Jahren. Allein in den Vollzeitformen reicht der Umfang der Unterrichtsstunden von 2.016 bis 2.960 in der theoretischen Ausbildung und von 600 bis 1.840 Stunden in der praktischen Ausbildung (König u. a. 2018, S. 21, 56). Verschiedene Anrechnungsmöglichkeiten – insbesondere für zuvor erbrachte fachlich einschlägige Ausbildungen oder Tätigkeiten – erhöhen zusätzlich die Pluralität der Ausbildungsformen, etwa über eine Reduzierung der Dauer der fachschulischen Ausbildung (Gessler u. a. 2018, S. 277f.).

### 3 Zugangsvoraussetzungen

Noch deutlicher wird die Pluralisierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher anhand der Aufnahmevoraussetzungen. Üblicherweise sind sowohl schulische als auch berufliche Aufnahmekriterien zu erfüllen, um an eine Fachschule aufgenommen zu werden: Der Zugang ergibt sich aus der Kombination eines mittleren Schulabschlusses (oder eines als gleichwertig anerkannten Abschlusses) und einer abgeschlossenen einschlägigen Berufsausbildung bzw. einer als gleichwertig anerkannten einschlägigen Qualifizierung. Laut KMK-Rahmenvereinbarung vom 10.09.2020

*„kann [darüber hinaus] auch zugelassen werden, wer einen mittleren Schulabschluss oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss nachweist und über eine abgeschlossene mindestens zweijährige Berufsausbildung (...) oder über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt und zusätzlich einschlägige sozialpädagogische Tätigkeiten (...) nachweist. Inhalt und Umfang der sozialpädagogischen Tätigkeit richten sich nach den Bestimmungen der Länder. In Ausnahmefällen kann zudem zur Ausbildung zugelassen werden, wer einen mittleren Schulabschluss oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss und einschlägige mehrjährige berufliche Tätigkeiten nachweist. Inhalt und Umfang der beruflichen Tätigkeiten richten sich nach den Bestimmungen der Länder.“ (KMK 2020, S. 22)*

Auffällig ist an diesen Vorgaben, dass jede denkbare Ausnahme zugelassen wird. Die Möglichkeit, „in Grenzfällen Ausnahmeregelungen zu treffen“ (KMK 2020, S. 5), legitimiert gleichsam vorab ein „Downgrading nach Bedarf“, z. B. aufgrund von Fachkräftemangel. Damit schreitet die Fachschulausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher erneut einen Schritt voran auf dem Weg zu einer „unechten“ Fachschule (Janssen 2010, S. 12). Und dies, nachdem zu Beginn der 2000er-Jahre und im Zuge des Akademisierungsdiskurses die Zugangsstandards zur Fachschule erhöht worden sind und verstärkt eine fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung gefordert wurde.

Zugleich wird hierin aber auch eine grundlegende Problematik der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, quasi ein Konstruktionsproblem, deutlich: Der Regelzugang zu einer Tätigkeit in der Frühen Bildung wurde auf der Ebene einer beruflichen Weiterbildung und nicht auf der Ebene einer beruflichen Erstausbildung verortet. Damit ist die Ausbildung immer wieder „anfällig“ für Bemühungen, sie zu straffen und zeitlich zu verkürzen.

Die Öffnung der Zugangswege in der KMK-Rahmenvereinbarung 2020 kann nicht nur als Anpassung an die Realität in den Ländern interpretiert werden, sie bedeutet zugleich einen Rückfall in die 1980er-Jahre. Damals waren eine „abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer bzw. eine nach Landesrecht angemessene Berufstätigkeit oder ein einschlägiges Praktikum oder

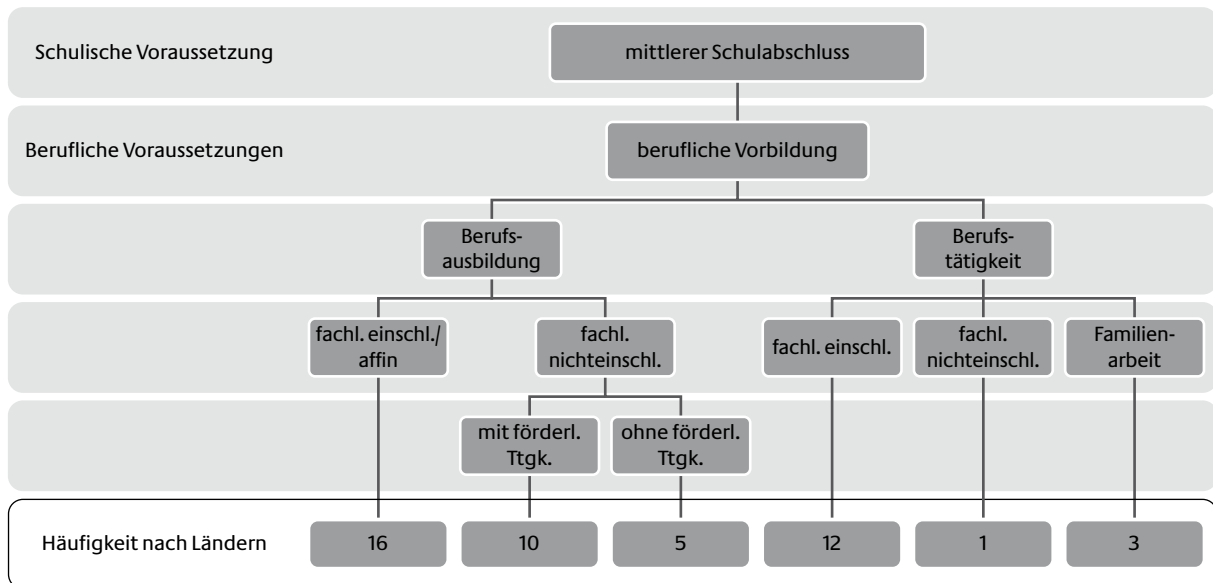
eine einschlägige berufliche Vollzeitschule“ (KMK1982, zit. n. Janssen 2010, S. 16) Voraussetzungen für den Zugang zur Fachschule.

Betrachtet man die Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Länder, dann unterscheiden sich die geforderten beruflichen Voraussetzungen danach, ob neben dem mittleren Schulabschluss eine *Berufsausbildung* oder lediglich *berufspraktische Erfahrung* notwendig ist. Beide Kategorien lassen sich wiederum unterteilen in *fachlich einschlägige* (oder zumindest als einschlägig anerkannte) und in *nichteinschlägige* Ausbildungen bzw. Tätigkeiten. Fachliche Einschlägigkeit ist dabei breit gefasst. So können zu den einschlägigen Ausbildungen neben der Kinderpflege, der Sozialassistenten oder der sozialpädagogischen Assistenten auch sozialpflegerische oder rehabilitative Berufe zählen. Schließlich gibt es beim Zugang über eine *nichteinschlägige Berufsausbildung* ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, nämlich inwiefern hier zumindest einschlägige berufspraktische Erfahrungen anerkannt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Systematik ergeben sich verschiedene, *unterschiedlich voraussetzungsreiche* Zugangswege zur Fachschulausbildung: In allen Ländern werden erwartungsgemäß Personen zugelassen, die über eine einschlägige Ausbildung verfügen (vgl. Abbildung 2). Zusätzlich ist der Zugang zur Fachschule in 14 Bundesländern für Personen mit fachfremder Ausbildung möglich, wobei in zehn Ländern eine einschlägige Tätigkeit gefordert wird und in fünf Ländern auch eine fachfremde Ausbildung für den Zugang zur Fachschule akzeptiert wird (in einem Land ist beides möglich).

Über eine fachlich einschlägige Berufstätigkeit, d. h. ohne entsprechende berufliche Qualifikation, ist der Zugang zur Fachschule in zwölf Bundesländern möglich. Üblicherweise wird in diesen Fällen eine drei- bis vierjährige Berufspraxis gefordert, in einem Land jedoch auch eine siebenjährige einschlägige Berufspraxis. In einem weiteren Land wird zwar berufliche Vorerfahrung vorausgesetzt, diese kann jedoch auch in einem nichteinschlägigen Bereich erworben worden sein. Und drei Länder erkennen die mindestens dreijährige Führung eines Familienhaushaltes mit mindestens einem Kind als berufliche Vorbildung an (weitere Länder rechnen sie auf die zu erbringende Berufstätigkeit an).

Abbildung 2: Zulassungsvoraussetzungen



Quelle: Eigene Darstellung. Stand Recherche: Dezember 2020

Daneben existiert inzwischen in fast allen Ländern eine Reihe weiterer Zugangswege über verschiedene Arten der Hochschulzugangsberechtigung. Hier ist als berufliche Zugangsvoraussetzung lediglich ein einschlägiges Praktikum oder eine sozialpädagogische Tätigkeit gefordert. Die Dauer dieser Tätigkeit reicht von etwa sechs Wochen bis zu einem Jahr (bei fachlich nichteinschlägiger Hochschulzugangsberechtigung). Ein „vereinfachter“ Zugang gilt insbesondere dann, wenn die Fachhochschulreife oder Hochschulreife an einem Beruflichen Gymnasium oder einer Fachoberschule im Bereich Sozialpädagogik oder Gesundheit und Soziales erworben wurde, da sich dann die erforderlichen Praxiszeiten in einigen Ländern weiter reduzieren oder ganz entfallen.

Die Spannweite der Zugangswege und damit der Vorqualifikationen, mit denen die Schülerinnen und Schüler an die Fachschule kommen, ist also groß. Sie reicht von einem mittleren Schulabschluss bis hin zur allgemeinen Hochschulreife. Sehr vereinzelt finden sich auch Sonderregelungen, die einen Zugang mit Hauptschulabschluss (allerdings für bestimmte Zielgruppen) ermöglichen. Bei der beruflichen Vorbildung reichen sie von fachlich einschlägigen oder affinen Qualifikationen – die im Übrigen ebenfalls sehr breit gefächert und zum Teil nur im weitesten Sinne „affin“ sind (z. B. hauswirtschaftliche Ausbildungen) – bis hin zu alltagspraktischen Erfahrungen etwa als „Hausfrau“ und „Mutter“ oder (aber vermutlich eher selten) „Hausmann“ und „Vater“. Zugespitzt formuliert: Inzwischen gibt es für fast jede Lebenslage das passende Ausbildungsformat.



Insbesondere vor dem Hintergrund der Anerkennung fachlich nicht einschlägiger Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaus ist zum Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns von einer nicht unerheblichen Heterogenität der Schülerinnen und Schülern, bezogen auf ihre Kenntnisse und Fertigkeiten, auszugehen. Diese Diversität birgt sicherlich Chancen für die Ausbildung und den Beruf in sich. Sie dürfte aber auch mit großen Herausforderungen für die Gestaltung des Unterrichts und die Ausbildung in der Praxis einhergehen.

## 4 Fazit

Alles in allem ist angesichts des enormen Fachkräftebedarfs vor allem an der Stellschraube der Angebotsstruktur gedreht worden: Bildungspolitische Aktivitäten richteten sich demnach vorrangig auf die Erhöhung der Attraktivität der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung, und zwar insbesondere durch Formen der vergüteten Ausbildung sowie durch die Öffnung des Zugangs zur Ausbildung für möglichst viele Zielgruppen mit unterschiedlichen Vorqualifikationen.

Bei den Ausbildungsformen zeigt sich nicht nur eine Zunahme der Ausbildungsvarianten, sondern über die vergüteten Ausbildungen bzw. die Kombination von Ausbildung und einschlägiger Erwerbstätigkeit zudem eine deutlich engere Kopplung mit der Praxis. Dies kann – insbesondere im Fall der berufsintegrierenden Ausbildungsformate – zu einer Rollendiffusion führen: Die Schülerinnen und Schüler sind einerseits Lernende, andererseits müssen sie als Berufstätige eigenverantwortlich agieren. Sie befinden sich also gerade nicht im Modus des „Probierens“, wie er für eine Ausbildungssituation typisch ist, sondern sie agieren im „Ernstfall“.

Offen bleibt die Frage, ob die Praxis auf ihre gestiegene Bedeutung vorbereitet ist. Schaut man beispielsweise auf die Ergebnisse der PIA-Evaluation aus Baden-Württemberg, dann fällt auf, dass die Gesamtzufriedenheit mit dieser Ausbildungsform sowohl in der Befragung 2012/13 als auch in der Befragung 2014/15 mit zunehmender Nähe zur Praxis abnimmt: Am positivsten bewerten Lehrerinnen und Lehrer die PIA-Ausbildung. Bei der zweiten Erhebung gaben ihr 77% die Note gut bis sehr gut. Danach folgen die Schülerinnen und Schüler, deren Gesamturteil schon etwas verhaltener ausfällt: 65% von ihnen geben ihrer Ausbildung die Note gut bis sehr gut. Von den Praxisanleiterinnen und -anleitern halten nur noch 53% die PIA-Ausbildung für gut oder besser, wobei ihr lediglich 5% die Note sehr gut geben (vs. 10% bei den Lehrkräften und 11% bei den Schülerinnen und Schülern) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 9). Die Evaluation des Modellversuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax) in Bayern“ kommt zu ähnlichen Resultaten. In dieser Ausbildungsform wird über drei Befragungszeiträume hinweg von Lehrenden und Studierenden im Durchschnitt die Note 2 und von den Anleiterinnen und Anleitern die Note 3 vergeben (Reichel 2020, S. 46).

Über die Gründe für diese Bewertungen geben die Berichte keine Auskunft, möglicherweise spiegelt sich hierin jedoch zweierlei: Zum einen profitiert die Schule von der engeren Praxisanbindung, denn die Schülerinnen und Schüler bringen den „Reflexionsgegenstand“ quasi (ständig) mit. Zum anderen könnte sich hieran aber auch abzeichnen, dass die Praxis bislang noch zu wenig auf diese Formate vorbereitet ist. Zumindest bleibt zu fragen, inwiefern mit ihrem zunehmenden Ausbau auch neue Standards für die Praxisanleitung zu formulieren sind, wie etwa eine normierte und zertifizierte „Ausbildung der Ausbilder“.

Im Hinblick auf die Aufnahmevoraussetzungen lässt sich eine enorme Lockerung der Regelungen beobachten. Obwohl die Öffnung der Standards als Reaktion auf den hohen Fachkräftebedarf interpretiert wird, weist sie auch auf das Konstruktionsdilemma der fachschulischen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung hin: Einerseits ist die Regelausbildung für eine pädagogische Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen als berufliche Weiterbildung angelegt. Das ist bei formal vergleichbaren Weiterbildungen, die etwa für Führungs- oder Spezialaufgaben qualifizieren, nicht der Fall. Andererseits ist aus Qualitätsgesichtspunkten – auch im Vergleich zu den anderen Berufen im Sozial-, Bildungs- und Erziehungsbereich – das Ausbildungsniveau auf DQR-Level 6 unverzichtbar, und zwar nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen und Herausforderungen im Berufsfeld.

Standards fungieren offenbar als flexible Steuerungsinstrumente – „Stellschrauben“ – für den Zugang zum Arbeitsfeld: In Zeiten von Fachkräftemangel werden sie „gelockert“, bei Fachkräftebedarfsdeckung wieder „angezogen“. Hierauf weisen die vorliegenden Analysen zu den Fachkräftekatalogen hin (z. B. Grgic 2020). Für die Fachschulen scheint diese „Mechanik“ auch zu gelten. Offen bleibt jedoch die Frage nach ihren Konsequenzen – und zwar im Hinblick auf die Professionalität der Fachkräfte und damit die Qualität der Frühen Bildung.

---

## 5 Literatur

---

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München

Gessler, Angèlique/Hanssen, Kirsten/Uihlein, Clarissa (2018): Berufsfachschulausbildung als Einstiegsqualifizierung für die Frühe Bildung? In: Marianne Friese (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 50). Bielefeld, S. 269–284

Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 72. Jg., Sonderh. 1, S. 197–227

Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 1. 2. überarb. Aufl. München

Kultusministerkonferenz (KMK, Hrsg.) (2020): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der KMK vom 07.11.2002 i. d. F. vom 10.09.2020). Bonn

König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik: Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. München

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): 2. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015. Abschlussbericht

Reichel, Philipp (2020): Evaluation des Modellversuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (Optiprax)“. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. München

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch  
Stiftung



Deutsches  
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Der Text basiert auf dem Vortrag „Ausbildung für die Kita – Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildungsformate“ von Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin, gehalten am 20.10.2020 auf dem Online-Fachforum von DJI, WiFF und AGJ „Ist die Erzieher\*innenausbildung noch zu retten?“ Die herangezogenen Daten wurde für diese Publikation aktualisiert (Stand Recherche: Dezember 2020).

#### **Die Autorinnen:**

**Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin**, Projektleitung Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), [fuchs-rechlin@dji.de](mailto:fuchs-rechlin@dji.de)

**Sonja Mende**, wissenschaftliche Referentin, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), [mende@dji.de](mailto:mende@dji.de)

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

DOI: <https://doi.org/10.36189/wiff52021>