

Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren
sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis

Joanna Kratz/Katharina Stadler

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 24. München

© 2015 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-146-9

Joanna Kratz/Katharina Stadler

Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren
sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Heute werden pädagogische Fachkräfte auf allen Qualifikationsebenen des Bildungssystems für den Sektor der Kindertagesbetreuung ausgebildet. In Bewegung gekommen ist die Ausbildungslandschaft zum einen durch den Ausbau der institutionellen Kindertagesbetreuung, der zu einem enormen Personalbedarf geführt hat, und zum anderen durch die gestiegenen Ansprüche an die pädagogische Arbeit in der Kita. Die fachschulischen Ausbildungskapazitäten haben sich dadurch mehr als verdoppelt. Durch die Stärkung der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung und die Entwicklung von sogenannten praxisintegrierten bzw. praxisoptimierten Ausbildungsformaten werden neue Zielgruppen für dieses Berufsfeld gewonnen. Etwa 20% der angehenden Fachkräfte absolvieren heute ihre Ausbildung in Teilzeit-Form. Damit dieses Format erfolgreich sein kann, müssen Arbeitsverhältnis und Ausbildung gut aufeinander abgestimmt sein.

Die Ausweitung von berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen war Anstoß für die vorliegende Untersuchung. Sie soll erste differenzierte Einblicke in die Organisation dieser Ausbildungsformate in sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen) geben. Die vorliegende Studie ist multiperspektivisch angelegt, beschäftigt sich also mit den Sichtweisen von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie von Studierenden und eröffnet auf diese Weise einen komplexen Blick auf das Thema. Kritisch erörtern die Autorinnen dabei die strukturellen Rahmenbedingungen der berufsbegleitenden Teilzeitausbildungen. So besitzen die Studierenden einen Arbeitsvertrag, können als Arbeitskräfte auch anteilig auf den Fachkraftschlüssel der Einrichtung angerechnet werden und gelten folglich in der Kindertageseinrichtung vom ersten Ausbildungstag an als Fachkraft.

Mit der Studie werden wichtige Impulse gesetzt, die Organisation unterschiedlicher Ausbildungsformate differenziert zu beforschen und auch die Schnittstelle zwischen den Lernorten Schule und Praxis explizit zu beleuchten. Um die Qualität der fachschulischen Ausbildung weiterzuentwickeln, ist es nötig, die komplexen Wirkweisen der unterschiedlichen Lernorte bzw. der Lehr-Lernarrangements kritisch zu untersuchen. Der Aufbau fachdidaktischer Forschung für diesen Ausbildungssektor ist dringend angeraten, um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen im Arbeitsfeld der Kita gezielter zu begleiten, herauszufordern und zu unterstützen.

München, im November 2015



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Vollzeitausbildung und berufsbegleitende Teilzeitausbildung	9
2.1	Aktueller Forschungsstand	9
2.2	Forschungsfragen	13
3	Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen	14
3.1	Forschungsdesign	14
3.2	Ausbildungsmodelle in der Studie	16
3.3	Quantitative Erhebung	17
3.4	Qualitative Erhebung	18
4	Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen	18
4.1	Wie unterscheiden sich die Studierenden in Voll- und Teilzeit?	18
4.1.1	Schulischer und beruflicher Hintergrund	18
4.1.2	Alter	22
4.1.3	Geschlecht	22
4.1.4	Migrationshintergrund	23
4.2	Wie sind die Rahmenbedingungen in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung?	23
4.2.1	Ausbildungsumfang und -struktur	23
4.2.2	Ausbildungsplan	31
4.2.3	Anrechnung auf den Personalschlüssel und Status der Studierenden	32
4.2.4	Ausbildungsvergütung und Finanzierung der Ausbildung	36
4.2.5	Vereinbarkeit von Familie, Ausbildung und Beruf	38
4.3	Wie wird die Ausbildungssituation am Lernort Schule bewertet?	39
4.4	Wie wird die Ausbildungssituation am Lernort Praxis bewertet?	41
4.5	Wie gestaltet sich die Begleitung der Studierenden durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte?	44
4.5.1	Zuständigkeit für die Begleitung der Studierenden	45
4.5.2	Gestaltung und Bewertung der Praxisbesuche	45
4.5.3	Gestaltung und Bewertung des praxisbegleitenden Unterrichts	48
4.5.4	Gestaltung und Bewertung der Reflexionsgespräche	49
4.6	Wie gestaltet sich die Begleitung der Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren?	51
4.6.1	Zuständigkeit für die Begleitung der Studierenden	51
4.6.2	Gestaltung und Bewertung der Reflexionsgespräche	52
4.7	Wie wird die Kooperation der Lernorte eingeschätzt?	56
4.8	Wie kompetent fühlen sich die Studierenden?	58
5	Resümee und Ausblick	63
6	Literatur	68
7	Anhang	70
	Tabellenverzeichnis	72
	Abbildungsverzeichnis	72
	Abkürzungsverzeichnis	73

1 Einleitung

Eine zentrale Zielsetzung der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) besteht darin, die aktuellen Entwicklungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte aufzuzeigen. In den letzten Jahren ist ein starker Ausbau der Ausbildungskapazitäten an den Fachschulen für Sozialpädagogik¹ zu beobachten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Dieser wurde durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung im Rahmen des im Jahr 2013 eingeführten Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege für alle Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres ausgelöst (KiföG 2008, TAG 2004). Eine besondere Bedeutung bei dem Ausbau der Fachschulausbildung kommt den berufsbegleitenden Teilzeitmodellen zu, die in den vergangenen Jahren einen deutlichen Zuwachs erfahren haben. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Studierenden² einen Arbeitsvertrag mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung abschließen und dort von Beginn an unter Anrechnung auf den Personalschlüssel tätig sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Dudek/Hanssen/Reitzner 2013; Dudek/Gebrande 2012).

Zu der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung und der Zufriedenheit von Studierenden mit den neu hinzugekommenen Modellen liegen allerdings kaum empirische Daten vor. Im Rahmen der WiFF wurden daher schriftliche und mündliche Befragungen von Studierenden der Vollzeit- und Teilzeitausbildung sowie Interviews mit Lehrkräften an Fachschulen und

mit Praxismentorinnen bzw. -mentoren³ in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die Studie soll neben der Struktur und Organisation der unterschiedlichen Modelle untersuchen, wie sich die Begleitung der Studierenden an den Lernorten Schule und Praxis in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung gestaltet und wie diese von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Studierende, Lehrkräfte, Praxismentorinnen und -mentoren) wahrgenommen, eingeschätzt und bewertet wird. Darüber hinaus wurden die Studierenden zur Zusammenarbeit der Lernorte Schule und Praxis sowie zu den im Rahmen der Ausbildung erworbenen Kompetenzen befragt. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass im Rahmen der Untersuchung Daten aus nur sechs Bundesländern erhoben wurden. Ihre Ergebnisse geben folglich einen *Teileinblick* in die Thematik, der einen länderspezifischen Entwicklungsstand beleuchtet. Offen muss bleiben, ob die Stichprobe die Ausbildungssituation in den Ländern auch *repräsentativ* abbildet. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf die Ausbildungssituation in ganz Deutschland ist damit deutlich begrenzt.

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

2 Personen, die eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher absolvieren, werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet, so z.B. als „Schülerinnen und Schüler“ in Brandenburg und als „Studierende“ in Hessen. Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die Bezeichnung „Studierende“ (verwendet in der Regel in Bezug auf Hochschulstudiengänge) einheitlich für Schülerinnen und Schüler sowie für Studierende an Fachschulen verwendet.

3 Im Folgenden wird der Begriff „Mentorin“ bzw. „Mentor“ verwendet. Dieser löst den bisher gebräuchlichen Begriff der „Anleiterin“ bzw. des „Anleiters“ ab und bezeichnet diejenige zuständige Fachkraft in der Kindertageseinrichtung, welche die Studierenden begleitet (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014).

2 Vollzeitausbildung und berufsbegleitende Teilzeitausbildung

2.1 Aktueller Forschungsstand

Die Ausbildungslandschaft in der Frühen Bildung hat sich im vergangenen Jahrzehnt erheblich verändert. Zu den bedeutsamsten Reformen gehört die Konzipierung der kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengänge an den deutschen Hochschulen. Mit der Einführung dieser Hochschulstudiengänge hat sich auch die Auseinandersetzung mit der Fachschulausbildung in der Forschung intensiviert. Dabei wurden unterschiedliche Themen und Fragestellungen in den Blick genommen.

Mehrere Expertisen liegen z.B. zur strukturellen und curricularen Ebene der Qualifikationsmöglichkeiten vor (Leygraf 2012; Keil/Pasternack 2011; Janssen 2010; Pasternack/Schulze 2010). Peer Pasternack und Henning Schulze (2010) gehören zu den ersten, die einen Überblick über die frühpädagogische Ausbildungslandschaft und das Verhältnis von Fachschule und Hochschule geben. In ihrem Beitrag prognostizieren sie, dass die Fachschulen auch zukünftig noch eine bedeutsame quantitative Rolle in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte spielen. Den Bachelor-Studiengängen schreiben sie hingegen entscheidende Qualitätsimpulse für die frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeit zu. Eine aktuelle Darstellung der Ausbildungsmöglichkeiten und -standorte, wie sie derzeit für das Berufsfeld der Frühpädagogik zur Verfügung stehen, und auch der Studierenden- bzw. Absolventinnen- und Absolventenzahlen, bestätigen diese These (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). In einer vergleichenden Studie von Ausbildungsdokumenten gehen Johannes Keil und Peer Pasternack (2011) folgenden Fragen nach: Welcher Grad an Kompetenzorientierung wird in den Dokumenten deutlich, und inwieweit sind berufliche Handlungsfelder sowie Themen mit hohem Professionalisierungsgrad in den Qualifikationsrahmen und Curricula abgebildet?

In einigen Studien werden auch die an der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte beteiligten

Akteurinnen und Akteure befragt. Die WiFF hat in 94 persönlich vor Ort durchgeführten Interviews die Schul- und Abteilungsleitungen zu den aktuellen Veränderungsprozessen und Herausforderungen an den Fachschulen für Sozialpädagogik befragt; darüber hinaus wurden ca. 1.200 Dozentinnen und Dozenten sowie 225 Schulleitungen telefonisch bzw. schriftlich um die Einschätzung der aktuellen Ausbildungssituation gebeten (Leygraf 2012; Rudolph 2012, 2010; Flämig 2011; Janssen 2011a, 2011b; Kleeberger/Stadler 2011; Mayer 2010).

Auch die AWiFF-Förderlinie⁴ hat dazu beigetragen, dass der Professionalisierung im Arbeitsfeld der Frühen Bildung mehr Relevanz eingeräumt wird und sich die Wissenschaft zunehmend mit der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft samt ihrer Akteurinnen und Akteure auseinandersetzt (König/Leu/Viernickel 2015). Im Kontext der Ausbildung sind hier insbesondere die Projekte „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ (ÜFA)⁵ und „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen“ (AVE)⁶ hervorzuheben.

Darüber hinaus sind regionale Projekte entstanden, die sich mit der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher näher beschäftigt haben. Im Rahmen des Baden-Württembergischen Forschungsverbunds Frühpädagogik (bawüff) wurden beispielsweise die Ausbildungs- und Qualifizierungsprofile von Fachschul-Studierenden, den Lehrkräften und den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in den Blick

4 Die „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) ist eine Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in deren Rahmen in den Jahren 2011 bis 2014 insgesamt 16 Forschungsprojekte an Universitäten, Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen darin unterstützt wurden, Qualifizierungswege, Berufseinstimmungen, Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten von frühpädagogischen Fachkräften zu untersuchen.

5 Die Technische Universität Dortmund, die Universität Koblenz-Landau und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erforschen im Rahmen des Verbundprojekts ÜFA den Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Das Projekt wird im Rahmen der AWiFF vom BMBF gefördert.

6 Das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersucht die Entwicklung von Einstellungen, Wissen und verhaltensnahen Kompetenzen von Beginn der Ausbildung bzw. des Studiums bis in die berufliche Phase. Das Projekt wird im Rahmen der AWiFF vom BMBF gefördert.

genommen. Ziel war es, die unterschiedlichen Einschätzungen der an der Fachschulausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure zu erfassen sowie die Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Institutionen zu untersuchen (bawüff 2012).

Zu einigen Themenfeldern gibt es jedoch nach wie vor wenig empirisch gestützte Erkenntnisse. Insbesondere fehlen Befunde über die in den letzten Jahren neu eingeführten und ausgebauten Teilzeitausbildungsmodelle, die zu einer Pluralisierung der Ausbildungslandschaft in der Frühen Bildung beitragen.

Ausbildungsbeteiligung in Vollzeit- und Teilzeitmodellen

Die Zahl der Studierenden in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist höher als je zuvor: Zwischen den Schuljahren 2007/08 und 2012/13 hat die Anzahl derjenigen, die diese Ausbildung beginnen, um 60% zugenommen; waren es im Schuljahr 2007/08 noch 20.918 Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger, lag die Zahl 2012/13 bereits bei 33.566 (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Im Schuljahr der Befragung 2013/14 begannen 35.951 Personen die Ausbildung. Durch die steigenden Anfängerinnen- und Anfängerzahlen ist auch ein Anstieg der Absolventinnen und Absolventen zu verzeichnen (ebd.).

Bei der Darstellung der Anfängerinnen- und Anfängerzahlen sowie Absolventinnen- und Absolventenzahlen im Fachkräftebarometer 2014 wird jedoch nicht nach Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden differenziert. Um die Anzahl der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung bestimmen zu können, werden im Folgenden die Zahlen des Statistischen Bundesamtes hinzugezogen. Diese weichen aufgrund des unterschiedlichen methodischen Vorgehens von den Daten der Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014) ab und sollen hier lediglich als Orientierung dienen. Die Differenzierung nach Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden hat das Statistische Bundesamt im Schuljahr 2012/13 eingeführt.⁷ Im Ausbildungsjahr 2012/13 befanden sich insgesamt 49.191 Studierende in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. 40.154 (82%) der Studierenden haben die Ausbildung

in Vollzeitform, 9.037 (18%) in Teilzeitform absolviert (Statistisches Bundesamt 2013). Im Ausbildungsjahr 2013/14 waren bereits insgesamt 52.845 Studierende in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, davon 42.014 (80%) in einer Vollzeitausbildung und 10.831 (20%) in einer Teilzeitausbildung (Statistisches Bundesamt 2014⁸; vgl. auch Tab. 2 in Kapitel 3.3). Die Daten verdeutlichen, dass zu dem Ausbau der Fachschulkapazitäten auch die Teilzeitmodelle beitragen. Obwohl die Ausbildung in Vollzeit nach wie vor die dominierende Form in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher darstellt, ist ein leichter Anstieg der Studierenden in den Teilzeitmodellen zu beobachten.

Merkmale der Studierenden

Laut den Ergebnissen einer aktuellen Ausbildungsstudie sind Personen, die eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher absolvieren, im Durchschnitt 24,6 Jahre alt. 88% der Fachschul-Studierenden sind weiblich und 12% männlich (Projektgruppe ÜFA 2013). Damit ist der Männeranteil an Fachschulen für Sozialpädagogik mehr als doppelt so hoch wie der im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung (4,8%) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). 28% der befragten Studierenden verfügen über eine zuvor abgeschlossene fachnahe Ausbildung, 10% über eine fachfremde, d.h. nicht pädagogische Ausbildung; und 63% der Studierenden geben an, dass sie keine Ausbildung vor Beginn der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert haben (Projektgruppe ÜFA 2013).

Offen bleibt, inwiefern sich die Vollzeit- und die Teilzeit-Studierenden hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale, wie z.B. Alter, Geschlecht oder schulischem und beruflichem Hintergrund, voneinander unterscheiden. Hierzu gibt es noch keine empirischen Daten.

Ausbildungssituation und Begleitung der Studierenden durch Lehrkräfte sowie Mentorinnen und Mentoren

Der Fokus vieler aktueller Forschungsvorhaben, die sich mit der Ausbildungssituation frühpädagogischer Fachkräfte befassen, liegt auf dem Vergleich von Fachschul- und Hochschulausbildung und der Suche nach Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschieden hin-

7 Das Statistische Bundesamt erhebt die Daten aller Teilzeitmodelle. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus dagegen auf der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung mit Anstellung in sozialpädagogischen Einrichtungen von Beginn der Ausbildung an.

8 Für das Schuljahr 2013/2014 fehlen die Angaben aus BY, NRW und SL.

sichtlich der Ausbildungs- und Studiengangprofile (Projektgruppe ÜFA 2013; Mischo u.a. 2013; Strohmer u.a. 2012).

Mit der Einschätzung der Ausbildungs- und Studiengangssituation hat sich u.a. das ÜFA-Projekt beschäftigt. Die Befragten wurden in dieser Studie nach unterschiedlichen Aspekten der Ausbildung bzw. des Studiums gefragt. Bei den befragten Fachschul-Studierenden zeigt sich insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit der Ausbildung. Herausgehoben werden können die Zufriedenheit mit den „Kontakten zu Lehrenden“, der „Vorbereitung und Begleitung der Praktika“, den „erlernten Handlungsmethoden“, der „Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten“ sowie den „angebotenen Inhalten/Themen“. Mehr als 60% der Befragten sind mit den genannten Aspekten „sehr zufrieden“ bis „eher zufrieden“. Etwas kritischer werden die Bereiche „Fachliche Betreuung/Beratung durch Lehrende“, „Fachliche Vertiefungsmöglichkeiten“ und „Aufbau und Struktur des Ausbildungsgangs“ eingeschätzt. Am wenigsten zufrieden sind die Befragten mit der „individuellen Ausbildungs-, Studien- und Berufsberatung“ (Projektgruppe ÜFA 2013, S. 19). Dass die Studierenden mit der Ausbildungssituation, insbesondere mit den Kontakten zu den Lehrenden, zufrieden sind, bestätigen auch die Befunde des bawüff-Projekts. Die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrkräften werden in den durchgeführten Interviews von beiden Seiten als sehr persönlich und vertrauensvoll beschrieben. Dies kann einerseits als eine große Stärke der fachschulischen Ausbildung bewertet werden. Andererseits deuten diese Beschreibungen laut den Forschenden auf eine Beziehungsintensität hin, die häufig über eine fachliche hinausgeht und zu Rollenkonflikten auf Seiten der Lehrkraft führen kann (bawüff 2012).

Weniger zufrieden mit der aktuellen Ausbildungssituation zeigen sich die Einrichtungsträger. In einer aktuellen Träger-Befragung stimmen ca. 60% der Befragten der Aussage zu, dass die Akademisierung ein wichtiger und notwendiger Schritt zur Qualifizierung der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen sei. Die Mehrzahl der Befragten betrachtet das akademisch ausgebildete Personal jedoch nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu Fachkräften mit einer „traditionellen“ Fachschulausbildung: Zwei Drittel der befragten Träger stimmen der Aussage „Neben einer Akademisierung der Ausbildung ist eine Qualifizierung der Praxis gleich wichtig“ voll oder überwiegend zu. Mehr als 80%

sind der Ansicht, dass eine Qualifizierung der Praxis durch Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher wichtiger sei als eine Akademisierung (Altermann/Holmgaard/Stöbe-Blossey 2015).

Studien, die sich mit der Ausbildungssituation und -qualität beschäftigen, nehmen auch zunehmend den Lernort Praxis in den Blick. In der fachlichen Diskussion um die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte herrscht Einigkeit darüber, dass professionelles pädagogisches Handeln nicht nur auf theoretischen Kenntnissen, sondern auch auf praktischen Erfahrungen beruht (Rabe-Kleberg 1999). Die Einrichtungen, in denen die Studierenden ihre Praxisphasen absolvieren, werden dementsprechend zunehmend als Lernorte anerkannt (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014). Während die Bedeutung des Lernorts Praxis für die Qualifizierung des pädagogischen Personals unbestritten ist und in den aktuellen Professionalisierungsdiskursen immer mehr Raum einnimmt, stellt die konkrete Unterstützung der Studierenden bei der Förderung ihrer professionellen Handlungskompetenzen am Lernort Praxis eher ein Randthema dar (ebd.). So liegen auch empirische Ergebnisse zur Begleitung und Unterstützung der Studierenden am Lernort Praxis nur vereinzelt vor. In den bisher vorliegenden Studien wurden vor allem die mangelnden Rahmenbedingungen für die Betreuung der Studierenden am Lernort Praxis thematisiert. Den Zeitmangel in Bezug auf das Mentoring, der durch den aktuell bestehenden Fachkräftebedarf verstärkt wird, beklagen nicht nur die Studierenden (Stadler 2014; Beher/Walter 2012), sondern auch die Mentorinnen und Mentoren (Stadler 2014; Beher/Walter 2012) und die Lehrkräfte (Kleeberger/Stadler 2011). Die fehlenden Zeitressourcen für die Studierenden schlagen sich laut den Befragten in der Qualität des Mentorings nieder. Die Lehrkräfte und die Schulleitungen merken zudem kritisch an, dass die Studierenden durch die Personalengpässe in Kindertageseinrichtungen nicht nur unzureichend angeleitet, sondern häufig auch als pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt werden (Flämig 2011; Kleeberger/Stadler 2011).

Die Qualität der Begleitung der Studierenden durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte und insbesondere die Ressourcen, die dafür zur Verfügung stehen, werden ebenfalls negativ eingeschätzt. Die Studierenden schätzen die Betreuung durch die Lehrkräfte sogar negativer ein als die Unterstützung durch die Mento-

rinnen und Mentoren. Besonders kritisch sind hier die Mentorinnen und Mentoren. Rund 44% von ihnen stellen bei der Begleitung durch die Lehrkräfte „Qualitätseinbußen“ fest, 21% bewerten diese sogar als „schlecht“ bis „sehr schlecht“ (Beher/Walter 2012). Die Lehrkräfte selbst sehen den größten Verbesserungsbedarf bei der Zeit, die ihnen für die Begleitung der Studierenden zur Verfügung steht (Kleeberger/Stadler 2011).

Genauer zu untersuchen ist, wie sich die konkrete Begleitung der Studierenden an den Lernorten Schule und Praxis gestaltet. Welche Formen der Begleitung werden von den Mentorinnen und Mentoren sowie den Lehrkräften genutzt? Welche von ihnen werden von den Studierenden als besonders unterstützend empfunden? Zu fragen ist auch, welche Rolle die Reflexionsgespräche bei der Betreuung der Studierenden an den Lernorten Schule und Praxis spielen und welche Themen und Inhalte dort besprochen werden. Interessant wäre auch zu überprüfen, ob sich Unterschiede in der Begleitung der Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden zeigen und welche Veränderungsbedarfe von den Befragten Gruppen diesbezüglich formuliert werden.

Kooperation der Lernorte

Trotz der allgemeinen Übereinstimmung, dass den Praxiseinrichtungen eine größere Bedeutung beigemessen und eine stärkere Mitverantwortung bei der inhaltlich-fachlichen Gestaltung der Qualifizierung zuerkannt werden sollte (Ebert 2014, 2010; Ulich/Thiersch 2002; JMK 2001), ist auf der Grundlage empirischer Daten eine ungleiche Positionierung der beiden Lernorte festzustellen (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014; Flämig 2011).

Sigrid Ebert sieht die Ursache dafür in dem schulisch geprägten Bildungsverständnis, das an den Fachschulen und Praxiseinrichtungen vorherrscht: „Bisher sind Bemühungen einzelner Ausbildungsstätten, dem Lernort Praxis im Rahmen der vollzeitschulisch geregelten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher eine wichtigere Rolle einzuräumen, an Grenzen gestoßen. Das liegt wohl daran, dass sowohl in der Fachschule/Fachakademie als auch in den Praxiseinrichtungen ein schulisch geprägtes Bildungsverständnis vorherrscht. Die Kooperation der beiden Ausbildungsorte beschränkt sich in der Regel darauf, dass die Praxis der Fachschule/Fachakademie Praktikumsplätze zur Verfügung stellt; die Regie über die praktische Ausbildung hat jedoch die Fachschule/Fachakademie.“ (Ebert 2010, S. 25).

Eine Studie, die das in der Literatur viel beklagte Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis aus Sicht der Schulleitungen von Fach- und Berufsfachschulen darstellt, zeigt, dass die Schulleitungen an einem „dialogischen Austausch“ mit Praxiseinrichtungen ernsthaft interessiert sind, und insgesamt eine große Bereitschaft vorhanden ist, gegenseitig vom jeweils anderen Lernort zu lernen. Die mangelnde strukturelle Unterstützung des Lernortes Praxis als Ausbildungsstätte dränge allerdings die Fachschulen, so die befragten Schulleitungen, beim Aufbau von Kooperationsbeziehungen in eine überlegenere Position. Der Aufbau von Kooperationsbeziehungen für die Schulen stellt angesichts dieser ungleichen Positionierung eine besondere Herausforderung dar (Flämig 2011).

Tina Prinz, Lucia Teuscher und Michael Wünsche (2014) zeigen in einer Dokumentenanalyse, in der sie die bundes- und länderspezifischen Vereinbarungen und Verordnungen gesichtet und analysiert haben, dass der Lernort Schule mit seinen Zuständigkeiten und Aufgaben eindeutig dominanter als der Lernort Praxis ist und von einer Gleichberechtigung der beiden Lernorte aktuell noch nicht die Rede sein kann.

Kompetenzen der angehenden Erzieherinnen und Erzieher

Das Feld der Frühen Bildung hat in den vergangenen Jahrzehnten einen starken Umbruch erfahren. Die Bundesländer haben Bildungsprogramme und -pläne für den Elementarbereich konzipiert, die zur verbindlichen Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen wurden. Diese Veränderungen stellen das Fachpersonal vor neue Herausforderungen. So ist u. a. die Bedeutung inklusiver Einrichtungskonzepte erheblich gestiegen. Die Fachkräfte sollen nun in der Lage sein, allen Kindern ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und sozialer oder kultureller Zugehörigkeit. Durch die gestiegene Zahl der unter Dreijährigen in den Kindertageseinrichtungen müssen die Fachkräfte zunehmend auch die Bedürfnisse dieser Zielgruppe kennen und verstehen lernen (Viernickel u. a. 2013).

Vor diesem Hintergrund wird immer häufiger die Frage diskutiert, welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte benötigen, um den Herausforderungen gerecht zu werden. Normative Beschreibungen der erforderlichen Kompetenzen liegen bereits vor, z. B.

in den unterschiedlichen Qualifikationsrahmen und -profilen, den Rahmen- und Lehrplänen oder auch den *WiFF Wegweisern Weiterbildung*. Die empirischen Erkenntnisse zur Realisierung dieser Kompetenzen und eines möglicherweise nötigen Differenzierungs- oder Qualifizierungsbedarfs in Deutschland sind aber noch sehr dürrig (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Kleeberger/Stadler 2011). Studien, die versuchen, die Handlungskompetenzen der (angehenden) Erzieherinnen und Erzieher zu erfassen, richten sich meist auf die Selbst- und Fremdeinschätzungen von Handlungsmustern der Befragten (Behr/Walter 2012; Kleeberger/Stadler 2011; Dippelhofer-Stiem 1999). Deutlich seltener sind Untersuchungen, die anhand besonderer Erhebungsmethoden, z. B. Fragebögen, Tests, Vignetten, Beobachtungen, den Fokus auf die „objektive“, d. h. nicht nur auf einer Selbsteinschätzung beruhenden Erfassung von beruflichen Kompetenzen legen (Cloos u. a. 2015; Mischo u. a. 2013; Strohmmer u. a. 2012).

Zu solchen Untersuchungen gehört u. a. das AVE-Projekt, das längsschnittlich die Entwicklung kompetenzrelevanter Merkmale in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an Hochschulen bis in die berufliche Phase hinein untersucht. Bei insgesamt über 1.600 Fachkräften aus 15 Fachschulen und 15 Hochschulen wurden die personenspezifischen Hintergrundmerkmale, die berufliche Motivation, Einstellungen und Überzeugungen, aber auch Kompetenzen erfasst. Bei der Erfassung der kompetenzrelevanten Merkmale haben sich die Forschenden auf den im Rahmen der Initiative „Profis in KiTas“ (PiK)⁹ entwickelten Orientierungsrahmen (Robert Bosch Stiftung 2008) und das Kompetenzmodell von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011) bezogen. Dabei haben sie Merkmale auf der Dispositions-Ebene und auf der Performanz-Ebene erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Fachschul-Studierenden zu Beginn der Ausbildungsphase in fast allen Bereichen kompetenter fühlen als die Hochschul-Studierenden. Eine Ausnahme stellt der Handlungsbereich „Forschung

und Recherche“ dar, bei dem sich die Hochschul-Studierenden als kompetenter einschätzen. Bei der „objektiven“ Erfassung von Kompetenzen, die im Bereich „Sprache“ erfolgte, schneiden die Hochschul-Studierenden besser ab als die Fachschul-Studierenden. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen sind signifikant und bleiben auch am Ende der Ausbildung bestehen (Mischo u. a. 2013).

Auch wenn das Thema Kompetenzerfassung immer mehr in den Fokus der frühpädagogischen Forschung rückt, bleiben einige Themenbereiche, wie z. B. Kompetenzerwerb in Vollzeit- und Teilzeitausbildungsmodellen, unterbeleuchtet.

2.2 Forschungsfragen

Wie bereits erläutert, liegen bisher nur wenige Ergebnisse zum Vergleich der Vollzeit- und Teilzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher vor. Im Zentrum der vorliegenden Studie steht daher die Frage, wie sich das Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis in den Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgängen gestaltet. Folgende Forschungsfragen werden dabei differenziert aufgegriffen:

- Inwiefern unterscheiden sich Studierende in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung?
- Wie sind die Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Ausbildungsmodellen?
- Wie wird die Ausbildungssituation an den Lernorten Schule und Praxis bewertet?
- Wie werden Studierende an den Lernorten Schule und Praxis begleitet?
- Wie wird die Begleitung an den Lernorten von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Studierenden, Lehrkräften, Praxismentorinnen und -mentoren) wahrgenommen, eingeschätzt und bewertet?
- Wie wird die Kooperation der Lernorte eingeschätzt?
- Welche Kompetenzen schreiben sich die Studierenden der Vollzeit- und Teilzeitausbildung zu?

Im Folgenden wird zunächst auf das Forschungsdesign der Studie eingegangen. Daran anschließend werden die Ausbildungsmodelle, die in die Studie einbezogen werden, vorgestellt.

⁹ PiK war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der Frühen Bildung. Ziel des Programms war die Professionalisierung von frühpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Das Programm wurde im Herbst 2011 beendet.

3 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

In der Untersuchung werden zwei methodische Zugänge kombiniert; zum einen eine schriftliche Fragebogenerhebung vor Ort in den Fachschulklassen und darüber hinaus leitfadengestützte Face-to-Face-Interviews mit Studierenden, Lehrkräften und Praxismentorinnen und -mentoren, die wahlweise an der Fachschule, in der Kindertageseinrichtung oder an einem anderen Ort, z.B. in einem Café, stattfanden.

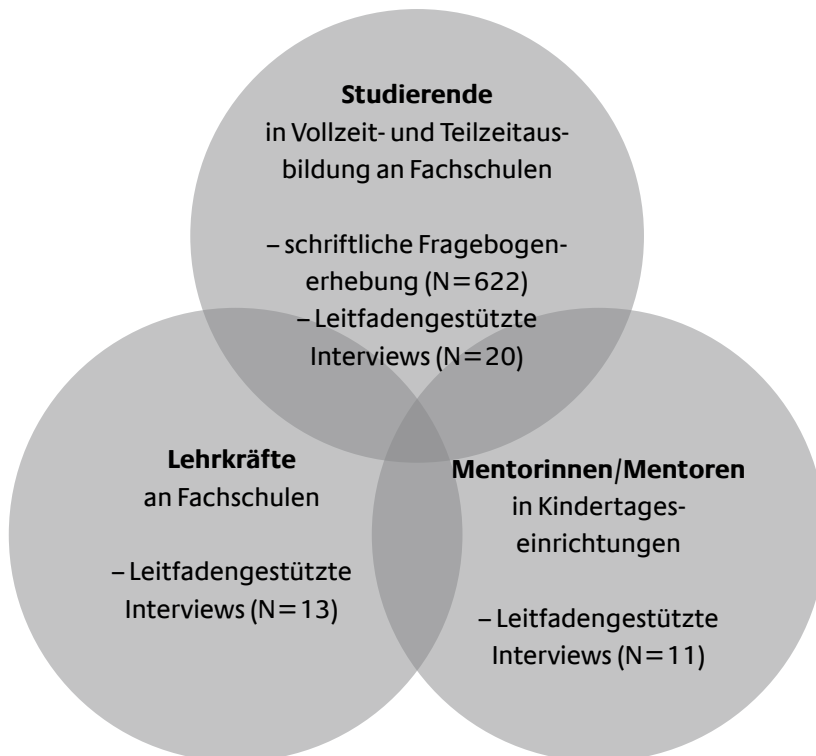
Die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden ermöglicht es, Strukturdaten zu den Ausbildungsmodellen zu erfassen sowie vertieft

Einschätzungen zur Rolle der einzelnen Akteurinnen und Akteure sowie zu ihren Vorgehensweisen zu erheben. Die Untersuchung ist theoriegeleitet (deduktiv) aufgebaut.

Die quantitative Untersuchung geht zeitlich voraus und liefert Informationen zu Rahmendaten der Ausbildung, zur Begleitung der Studierenden an den Lernorten, zu ihren Tätigkeitsbereichen und pädagogischen (Berufs-)Erfahrungen vor der Ausbildung. Die qualitative Untersuchung richtet den Blick verstärkt auf die Einschätzungen der Studierenden, Lehrkräfte und Mentorinnen bzw. Mentoren bezüglich ihrer Aufgaben, Tätigkeiten und ihrer Rolle an den jeweiligen Lernorten.

Die Untersuchung ist mehrperspektivisch angelegt, sodass die unterschiedlichen Sichtweisen der Akteurinnen und Akteure vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen und Veränderungen in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher miteinander kontrastiert und in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Befragte Akteurinnen und Akteure



Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Befragung handelt es sich um eine kleinere explorative Studie mit Fokus auf der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung. Als Untersuchungsraum wurden die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen festgelegt. Die Bestimmung der Bundesländer erfolgte kriteriengeleitet. Es wurden Länder berücksichtigt, in denen

- 1) die berufsbegleitende Teilzeitausbildungsform angeboten wird und
- 2) die Studierenden der Teilzeitausbildung unabhängig von ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung bereits im ersten Ausbildungsjahr als pädagogische Fachkräfte auf den Personalschlüssel angerechnet werden können.

Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe sowohl Bundesländer mit additiven Ausbildungsmodellen (Hessen, Rheinland-Pfalz) als auch integrativen Modellen (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Sachsen) umfasst sowie östliche und westliche Bundesländer beinhaltet.

Die Fachschulen, welche die oben genannten Ausbildungsgänge anbieten, wurden über eine geschichtete Zufallsauswahl gezogen. Differenziert wurde nach den Dimensionen „Bundesland“ und „Ausbildungsträger“ (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Erhebungsdesign der Studie

Erhebungsdesign	
<p>Befragte 1. Studierende in Vollzeit- und berufsbegleitender Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, 2. Lehrkräfte in der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher mit Zuständigkeit für die Praxisphasen sowie 3. Praxismentorinnen und -mentoren in Kindertageseinrichtungen</p> <p>Methoden und Erhebungsinstrumente Schriftlicher Fragebogen (Studierende), leitfadengestützte Face-to-Face-Interviews (Studierende, Lehrkräfte, Praxismentorinnen und -mentoren)</p> <p>Stichprobenziehung Die Auswahl der Bundesländer erfolgte aufgrund folgender Kriterien: Angebote der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung (unabhängig von schulischer und beruflicher Vorbildung) mit Anrechnung als pädagogische Fachkraft auf den Personalschlüssel ab dem ersten Ausbildungsjahr, additive und integrative Ausbildungsmodelle, östliche und westliche Bundesländer. Die Auswahl der Fachschulen erfolgte auf der Basis einer geschichteten Zufallsauswahl. Die Grundgesamtheit für diese Zufallsauswahl bildete eine Adressdatei mit 70 Fachschulen für Sozialpädagogik, welche die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Vollzeit- und in Teilzeit in den sechs oben genannten Bundesländern anbieten. Die Grundgesamtheit wurde anhand der Dimensionen „Bundesland“ und „Ausbildungsträger“ in sogenannte Schichten unterteilt. Aus jeder Schicht wurde dann eine Zufallsstichprobe gezogen.</p>	<p>Feldzugang Nach Genehmigung durch die zuständigen Ministerien wurde Kontakt mit den Fachschulleitungen und zuständigen Lehrkräften aufgenommen und die Genehmigung für die Befragung in den Schulklassen eingeholt. Die schriftliche Befragung der Studierenden mittels Fragebogen wurde vor Ort in den Klassen auf freiwilliger Basis durchgeführt. Anschließend konnten sich Studierende freiwillig für ein Interview bereiterklären. Das Interview mit der für die Praxisphasen zuständigen Lehrkraft wurde jeweils an der Fachschule geführt. Der Kontakt zu den Praxismentorinnen und -mentoren wurde über die Studierenden hergestellt.</p> <p>Erhebungszeitraum Januar bis August 2014</p> <p>Stichprobe 622 Fragebögen (Studierende), davon 362 Vollzeit und 260 in berufsbegleitender Ausbildung; 44 Interviews, davon 20 mit Studierenden, 13 mit Lehrkräften und 11 mit Praxismentorinnen und -mentoren</p>

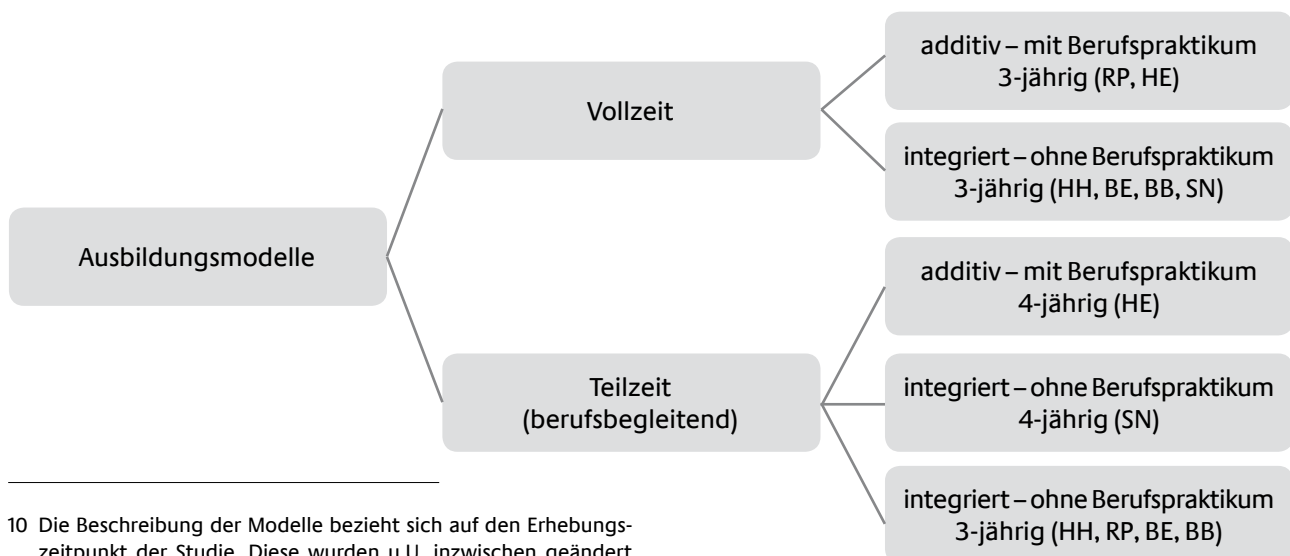
Quelle: Eigene Darstellung

3.2 Ausbildungsmodelle in der Studie

Abbildung 2 stellt die Modelle der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher in den sechs Bundesländern dar, die in der Studie berücksichtigt wurden.¹⁰ In der vollzeitschulischen Ausbildung lassen sich Ausbildungsgänge mit einer Dauer von drei Jahren mit additivem Modell und integriertem Modell unterscheiden. Die additiven Modelle in Rheinland-Pfalz und Hessen beinhalten kürzere (Block-)Praktika während der ersten zwei Ausbildungsjahre sowie das einjährige Berufspraktikum am Ende der Ausbildung, bei welchem die Studierenden auf den Personalschlüssel angerechnet werden können (bezüglich der Regelungen zur Anrechnung und deren Umsetzung in den Einrichtungen vgl. Kap. 4.2.3). In Hessen besteht die Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen das Berufspraktikum auf ein halbes Jahr zu verkürzen¹¹. In der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung werden additive (Hessen) und integrierte Modelle (Sachsen) mit einer Dauer von vier Jahren angeboten. Hier besteht in Hessen ebenfalls die Möglichkeit, das Berufspraktikum um ein halbes Jahr zu verkürzen. Darüber hinaus wird das integrierte Modell mit einer Dauer von drei Jahren angeboten (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Rhein-

land-Pfalz). Grundsätzlich gilt für alle Ausbildungsmodelle die Vorgabe der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen, wonach die Ausbildungsdauer mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und mindestens 1.200 Praxisstunden umfassen muss (KMK 2002). Dies kann jedoch in den einzelnen Ausbildungsgängen unterschiedlich organisiert werden, sodass ein Teil der Stunden nicht als Unterricht an der Fachschule, sondern als Selbstlernzeit der Studierenden eingeplant wird, wie einige interviewte Lehrkräfte berichten. Wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert, wurden nur berufsbegleitende Ausbildungsgänge in der Studie berücksichtigt, die eine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung von Ausbildungsbeginn an voraussetzen (vgl. Kap. 4.2.3). Die Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung sind damit von Beginn der Ausbildung in einem Arbeitsverhältnis; der Arbeitsumfang beträgt nach Angaben dieser Studierenden durchschnittlich 24 Stunden pro Woche. Der Unterricht an der Fachschule findet in den meisten Teilzeitmodellen an zwei bis drei Wochentagen statt und beträgt nach Angaben der Studierenden im Durchschnitt 16 Wochenstunden. Weitere Angaben zur Struktur der Ausbildungsmodelle, die in der Studie berücksichtigt wurden, finden sich in Kapitel 4.2.1.

Abbildung 2: Ausbildungsmodelle in der Studie



10 Die Beschreibung der Modelle bezieht sich auf den Erhebungszeitpunkt der Studie. Diese wurden u.U. inzwischen geändert bzw. weiterentwickelt.

11 Voraussetzungen: Erfolgreiche Tätigkeit von mindestens zwei Jahren in einschlägigen Praxisstellen und mindestens befriedigende Leistungen in der theoretischen Prüfung (Hessische Verordnung über die Ausbildung und die Prüfungen an den Fachschulen für Sozialwesen vom 23. Juli 2013, § 7 (3)).

Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Quantitative Erhebung

Für die Befragung wurden kriteriengeleitet sechs Bundesländer ausgewählt (vgl. Kap. 3.2). In die Auswahl wurden zunächst Fachschulen aufgenommen, die neben der Vollzeitausbildung auch berufsbegleitende Teilzeitausbildungsgänge mit einer Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung und Anrechnung auf den Personalschlüssel von Ausbildungsbeginn an anbieten. Aus diesen Fachschulen wurde schließlich eine Zufallsauswahl geschichtet nach den Dimensionen „Bundesland“ und „Träger“ getroffen. Nach Genehmigung durch die zuständigen Ministerien wurde Kontakt mit den Fachschulleitungen und zuständigen Lehrkräften aufgenommen und die Genehmigung für die Befragung in den Schulklassen eingeholt. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen, wurden

möglichst Klassen im letzten Ausbildungsjahr befragt. Die schriftliche Befragung der Studierenden mittels Fragebogen wurde vor Ort in den Klassen auf freiwilliger Basis durchgeführt. War dies nicht möglich, so wurden die Fragebögen von den Lehrkräften selbst in den Klassen verteilt. Pro Bundesland fand die Befragung an mindestens zwei Fachschulen statt; insgesamt nahmen 15 Fachschulen an der Befragung teil. Die Netto-Stichprobe umfasst 362 Studierende in der Vollzeit- und 260 Studierende in der berufsbegleitenden Ausbildung – und damit insgesamt 622 Studierende. Vergleicht man diese Zahlen mit der Grundgesamtheit der Studierenden an Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland, so zeigt sich, dass sich im Schuljahr 2013/14 in den sechs Bundesländern 75% aller Studierenden an Fachschulen in einer Vollzeit- und 25% in einer Teilzeitausbildung befanden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Studierende in Voll- und Teilzeit im Vergleich von Stichprobe und Statistik

Ausbildung	Studierende in der Befragung (Netto-Stichprobe) im Ausbildungsjahr 2013/14 (BE, BB, HE, HH, RP, SN)		Studierende in der Grundgesamtheit im Ausbildungsjahr 2013/14 (BE, BB, HE, HH, RP, SN) ¹		Studierende in der Grundgesamtheit im Ausbildungsjahr 2013/14 (bundesweit) ²	
	N	%	N	%	N	%
Vollzeit-ausbildung	362	58	26.456	75	42.014	80
Teilzeit-ausbildung	260	42	8.698	25	10.831	20
Gesamt	622	100	35.154	100	52.845	100

%; Spaltenprozent

1 Diese Daten sind der Publikation Statistisches Bundesamt 2014 entnommen.

2 Diese Daten sind der Publikation Statistisches Bundesamt 2014 entnommen, es fehlen jedoch die Zahlen aus BY, NRW, SL.

Quelle: Eigene Darstellung; Statistisches Bundesamt 2014, Fachserie 11, Reihe 2

Die Themen des Fragebogens betreffen Rahmendaten zur Ausbildung und Tätigkeit in der Einrichtung, die Begleitung durch Lehrkräfte und Mentorinnen bzw. Mentoren an den Lernorten Schule und Praxis, die Bewertung der Ausbildung sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen der Studierenden und ihre pädagogischen (beruflichen) Vorerfahrungen und beruflichen Pläne nach der Ausbildung.

Die im Rahmen der Fragebogenerhebung ermittelten Daten wurden mittels der Statistiksoftware SPSS erfasst und analysiert. Zur zusammenfassenden und

übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse wurden Verfahren deskriptiver Statistik angewendet. Mit Hilfe explorativer Signifikanztests wurden darüber hinaus die Unterschiede zwischen den Vollzeit- und den Teilzeit-Studierenden hinsichtlich ihrer statistischen Bedeutsamkeit überprüft. Die vorliegende Studie untersucht jedoch ausschließlich in sechs Bundesländern Vollzeit- und Teilzeitausbildungsmodelle. Rückschlüsse auf die Ausbildungswirklichkeit in gesamt Deutschland können damit nur sehr eingeschränkt gezogen werden.

3.4 Qualitative Erhebung

Neben der schriftlichen Befragung der Studierenden wurden leitfadengestützte Einzelinterviews mit Studierenden (N=20), ihren Lehrkräften (N=13) und Praxismentorinnen und -mentoren (N=11) geführt. Die Themen der Leitfäden betreffen hauptsächlich die Zusammenarbeit, die jeweils eigenen Aufgaben und die eigene Rolle an den Lernorten Schule und Praxis sowie die Verzahnung der schulischen Inhalte mit den Erfahrungen in den Praxiseinrichtungen.

Die Interviews wurden computergestützt ausgewertet. Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse und folgt einem gemischt deduktiv-induktiven Vorgehen der Kategorienentwicklung (Schreier 2014). Grundlage für die Erstellung des Kategoriensystems war der Interviewleitfaden; zudem entstanden einige Kategorien nach dem gemeinsamen Probekodieren am Material, sodass das Kategorienschema in Teamarbeit entwickelt wurde und auf einem intersubjektiv-konsensualen Textverständnis (ebd.) des Interviewmaterials beruht. Das Verfahren orientiert sich somit an den Gütekriterien Reliabilität und Validität (ebd.). Der Auswertungsprozess erfolgte regelgeleitet und systematisch anhand des Kategorienschemas durch die Mitarbeiterinnen, die in ständigem Austausch standen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils der Studie dargestellt; zunächst die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zu den Merkmalen der Studierenden in Voll- und Teilzeit.

4 Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen

4.1 Wie unterscheiden sich die Studierenden in Voll- und Teilzeit?

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf den quantitativen Untersuchungsteil der Studie. Mittels eines standardisierten Fragebogens wurden der schulische und berufliche Hintergrund der Studierenden, die Altersstruktur, die familiäre Situation, die Geschlechterverteilung sowie der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund ermittelt. Im Zentrum stand dabei die Frage, inwiefern sich die Vollzeit- von den Teilzeit-Studierenden unterscheiden. Die durchgeführten Signifikanztests verdeutlichen, dass sich die Differenzierung in Vollzeit- und Teilzeit trotz heterogener Ausbildungsmodelle als stabil erweist.

4.1.1 Schulischer und beruflicher Hintergrund

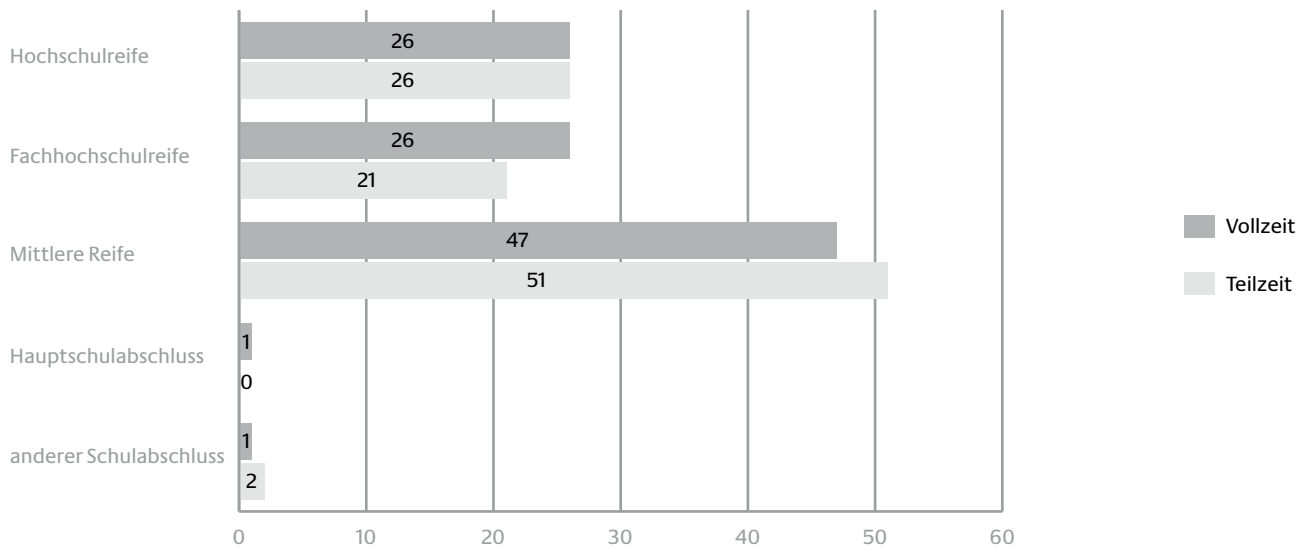
Eine der ersten Fragen an das Datenmaterial betraf den schulischen und beruflichen Hintergrund der angehenden Erzieherinnen und Erzieher.

Betrachtet man den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Studierenden in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, so zeigen sich keine erheblichen Unterschiede hinsichtlich der beiden Ausbildungsformen. Den größten Anteil der Befragten bilden Studierende mit mittlerer Reife: In der Vollzeitausbildung beträgt er 47%, in der Teilzeitausbildung liegt er bei 51%. Der Anteil der Personen mit Hochschulreife oder Fachhochschulreife beträgt bei den Studierenden in der Vollzeitausbildung insgesamt 52%, bei den Studierenden in der Teilzeitausbildung ca. 47%. Auch in der ÜFA-Absolventenbefragung 2012 verfügt etwa die Hälfte der Fachschulbefragten über eine Hochschulzugangsberechtigung (Projektgruppe ÜFA 2013). Allerdings verweisen frühere Studien, wie beispielsweise eine Befragung von Erzieherinnen und Erziehern, auf niedrigere Anteile (ebd.). Wie auch in der ÜFA-Studie (ebd.) festgestellt wurde, verfügen Studierende mit einer vorangegangenen pädagogischen Ausbildung,

wie Kinderpflege oder Sozialassistent, seltener über eine Hochschulzugangsberechtigung; hier liegt der Anteil in dieser Studie bei 36% (Teilzeit) und 34% (Vollzeit). Lediglich jeweils 2% der Vollzeit- und Teilzeit-

Studierenden geben an, vor Beginn der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher einen Hauptschulabschluss oder einen anderen Schulabschluss erworben zu haben (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Höchster schulischer Abschluss der Studierenden in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung (in %)



Gültige N: 613 Studierende (VZ: 357; TZ: 256)

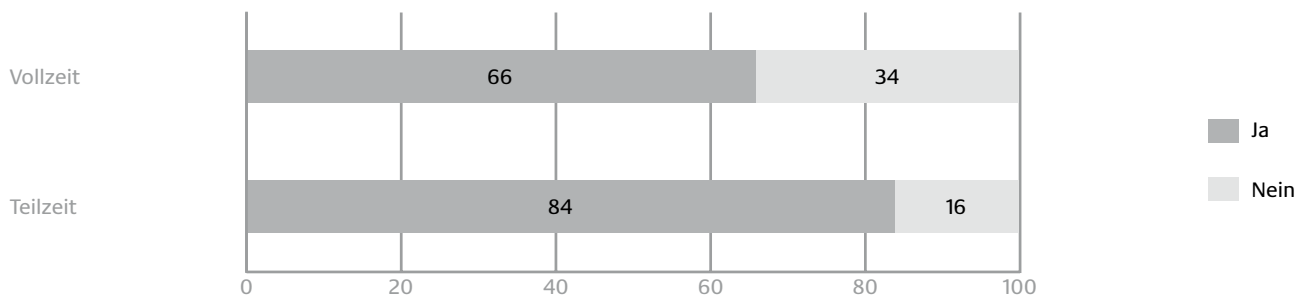
Frage: Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

Quelle: Eigene Darstellung

Im Gegensatz zu den Vollzeit-Studierenden geben die Studierenden in Teilzeit häufiger an, vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen zu haben.

Der Anteil der Auszubildenden mit einer vorangegangenen Ausbildung oder einem Studium beträgt bei den Studierenden in der Vollzeitausbildung insgesamt 66%, bei den Studierenden in Teilzeit 84% (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die zuvor eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen haben (in %)



Gültige N: 616 Studierende (VZ: 358; TZ: 258)

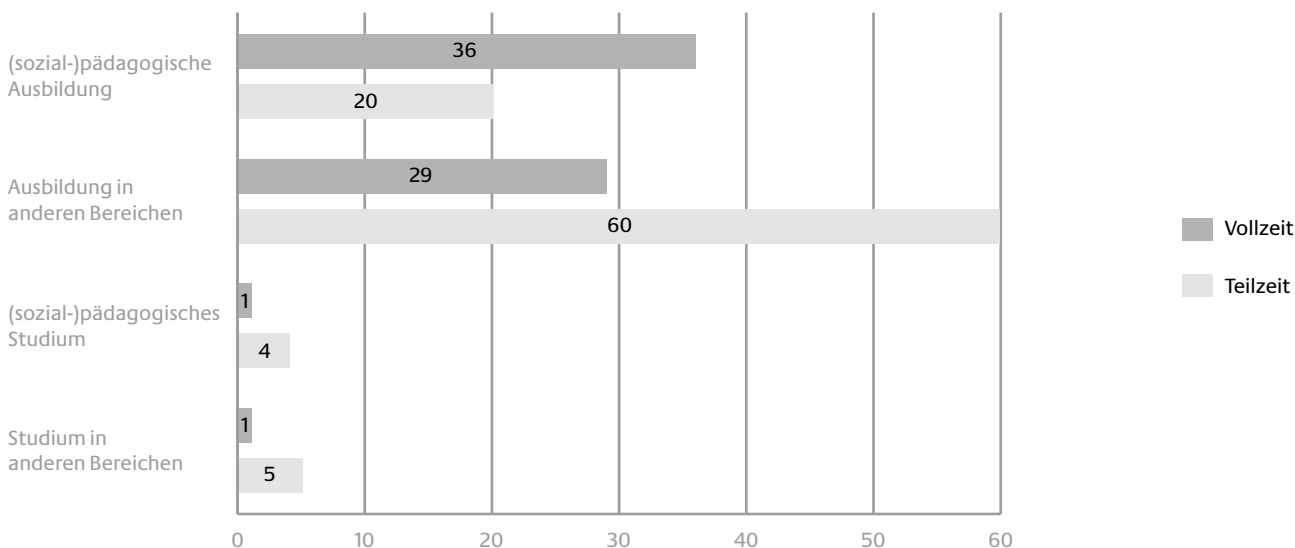
Frage: Haben Sie zuvor bereits eine berufliche Ausbildung/ein Studium abgeschlossen?

Quelle: Eigene Darstellung

Unterscheidet man nach fachfremden und fachaffinen Ausbildungs- und Studienabschlüssen, so zeigen sich weitere Differenzen zwischen den Studierenden der beiden Ausbildungsformen: Bei der Vollzeitausbildung haben 36% der Studierenden eine fachaffine und knapp 30% eine fachfremde Ausbildung vor der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert. In der Teilzeitausbildung ist der Anteil der Auszubildenden mit einem vorangegangenen fachaffinen Ausbildungsabschluss mit 20% geringer. Dafür geben ca. 60% der Teilzeit-Studierenden – also

doppelt so viel wie bei den Vollzeit-Studierenden – an, eine fachfremde Ausbildung absolviert zu haben. Der Anteil der Personen mit einem Studienabschluss ist bei den angehenden Erzieherinnen und Erziehern insgesamt eher gering. In der Vollzeitausbildung berichten 2% der Studierenden, dass sie einen fachaffinen oder fachfremden Studienabschluss besitzen. In der Teilzeitausbildung liegt der Anteil der Auszubildenden mit einem fachaffinen Studienabschluss bei 4%, mit einem fachfremden Studienabschluss bei 5% (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die zuvor eine Ausbildung/ein Studium abgeschlossen haben – unterschieden nach (sozial-)pädagogischen und anderen Abschlüssen (in %)



Gültige N: 609 Studierende (VZ: 357; TZ: 252); 609 (VZ: 357; TZ: 252); 613 (VZ: 358; TZ: 255); 613 (VZ: 358; TZ: 255); Mehrfachantworten möglich
 Frage: Haben Sie zuvor bereits eine berufliche Ausbildung/ein Studium abgeschlossen?

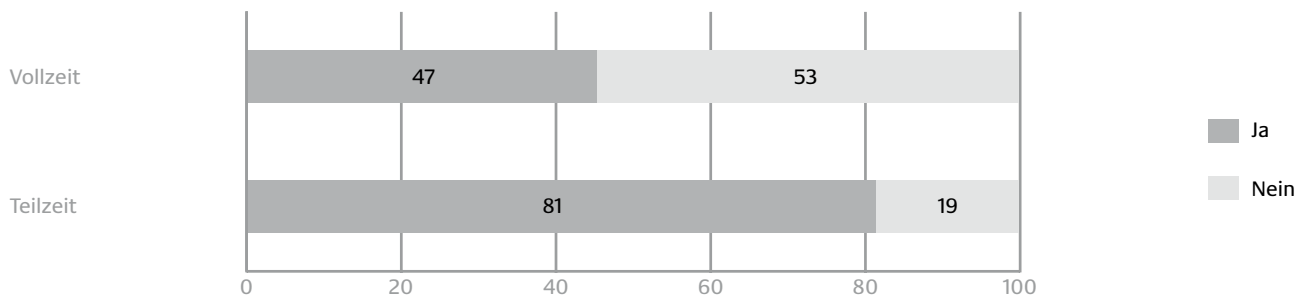
Quelle: Eigene Darstellung

Die Teilzeit-Studierenden haben auch häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Vollzeitausbildung zuvor eine Ausbildung oder ein Studium abgebrochen: Dies trifft für 25% der Teilzeit- und für 18% der Vollzeit-Studierenden zu.

Hinsichtlich der Praxiserfahrungen zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen den beiden befragten Gruppen. 90% der Vollzeit-Studierenden und 94% der Teilzeit-Studierenden berichten, dass sie vor Beginn der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher Erfahrungen im pädagogischen oder sozialen Bereich gesammelt haben.

Die Teilzeit-Studierenden geben allerdings häufiger an, dass sie vor Beginn der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher erwerbstätig waren. Davon berichten ca. 81% der Befragten. Bei den Vollzeit-Studierenden sind es 47% der befragten Personen (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher erwerbstätig waren (in %)



Gültige N: 607 Studierende (VZ: 350; TZ: 257)

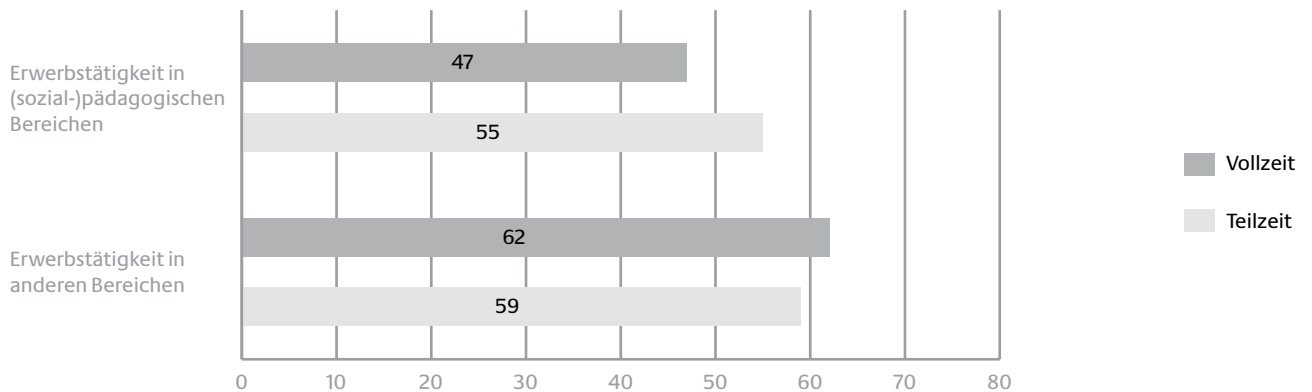
Frage: Waren Sie vor Beginn der ErzieherInnenausbildung erwerbstätig (ohne Zeiten der Ausbildung, Wehr-/Zivildienst, FSJ, Gelegenheitsjobs etc.)?

Quelle: Eigene Darstellung

Von den Teilzeit-Studierenden, die angaben, vor der Ausbildung erwerbstätig gewesen zu sein, berichten 55%, dass sie in einem pädagogischen oder sozialen Bereich tätig waren. Knapp 60% der Befragten waren in einem anderem als dem pädagogischen oder sozialen Bereich beschäftigt.

Von den Vollzeit-Studierenden, die angaben, vor der Ausbildung erwerbstätig gewesen zu sein, berichten ca. 47% von einer Erwerbstätigkeit in einem pädagogischen oder sozialen Bereich. 62% der Befragten waren laut eigenen Angaben in einem anderen Bereich tätig (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher erwerbstätig waren – unterschieden nach (sozial-)pädagogischen und anderen Bereichen (in %)



Gültige N: 375 Studierende (VZ: 167; TZ: 208); Mehrfachantworten möglich

Frage: Waren Sie vor Beginn der ErzieherInnenausbildung in einem (sozial-)pädagogischen und/oder einem anderen Bereich erwerbstätig (ohne Zeiten der Ausbildung, Wehr-/Zivildienst, FSJ, Gelegenheitsjobs etc.)?

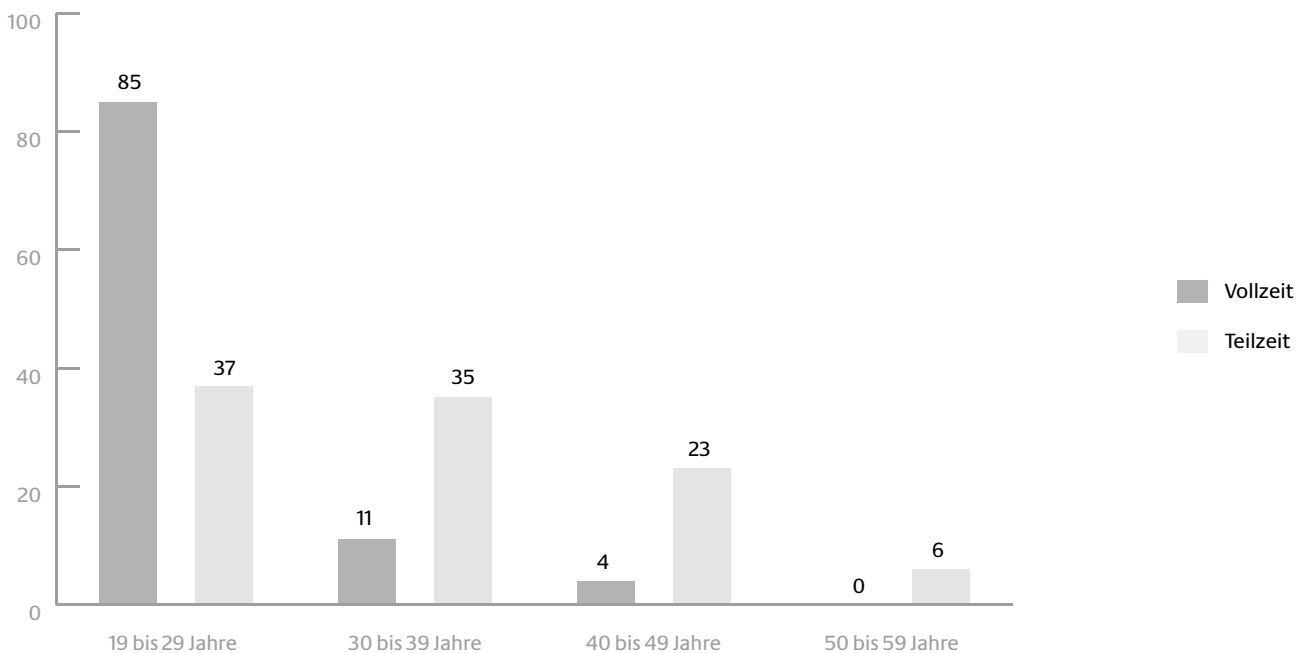
Quelle: Eigene Darstellung

4.1.2 Alter

Die Studierenden in der Vollzeitausbildung sind im Durchschnitt 25 Jahre alt. Den größten Anteil (85%) bilden Personen im Alter zwischen 19 und 29 Jahren. 11% der Auszubildenden geben an, im Alter zwischen 30 und 39 Jahren zu sein. Nur 4% der Vollzeit-Studierenden sind 40 Jahre alt oder älter. Die Studierenden in Teilzeitausbildung sind im Durchschnitt knapp

10 Jahre älter als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Vollzeitausbildung. Hier beträgt der Anteil der Studierenden im Alter zwischen 19 und 29 Jahren 37%. Weitere 35% der Studierenden sind im Alter zwischen 30 und 39 Jahren. Etwa 23% der Befragten geben an, im Alter zwischen 40 und 49 Jahren zu sein. 6% der Auszubildenden sind 50 Jahre alt oder älter (vgl. Abb. 8).

Abbildung 8: Altersverteilung der Studierenden in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung (in %)



Gültige N: 612 Studierende (VZ: 357; TZ: 255)

Frage: Ihr Alter?

Quelle: Eigene Darstellung

4.1.3 Geschlecht

In Bezug auf die Geschlechterverteilung gibt es keine großen Unterschiede zwischen Studierenden der beiden Ausbildungsformen, allerdings liegt der Männeranteil in der Teilzeitausbildung mit 23% etwas höher als in der Vollzeitausbildung, in der dieser 19% beträgt. Insgesamt ist der Männeranteil in der Ausbildung in dieser Stichprobe wesentlich höher als im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen; von den dort pädagogisch tätigen Personen sind im Jahr 2014 nur knapp 5% männlich (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014). Von den befragten Studierenden in der Teilzeitausbildung, die von Ausbildungsbeginn

an in einer Kindertageseinrichtung arbeiten, liegt der Anteil an Männern bei 18% und ist damit geringer als der Männeranteil in den anderen Tätigkeitsfeldern (wie z.B. 40% im Bereich Heimerziehung) (vgl. Tab. 3). Betrachtet man alle angegebenen Tätigkeitsfelder, arbeiten die meisten befragten Studierenden jedoch in einer Kindertageseinrichtung (vgl. Tab. 3). Da in der Vollzeitausbildung Praktika in mehreren Tätigkeitsfeldern absolviert werden und die Studierenden sich nicht alle im letzten Ausbildungsjahr befanden, konnte hier nur für einen sehr geringen Teil der Studierenden ein eindeutiger Schwerpunkt im Tätigkeitsfeld ermittelt werden.

Tabelle 3: Geschlechterverteilung in der Teilzeitausbildung nach Tätigkeitsbereichen

Tätigkeitsbereiche in der Teilzeitausbildung zum Befragungszeitpunkt			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Tätigkeitsbereich	Kindertageseinrichtung (einschließlich Krippe)	Anzahl	30	140	170
		%	18%	82%	100%
	Hort	Anzahl	7	18	25
		%	28%	72%	100%
	Heimerziehung	Anzahl	6	9	15
		%	40%	60%	100%
	anderer Bereich	Anzahl	12	26	38
		%	32%	68%	100%
Gesamt		Anzahl	55	193	248
		%	22%	78%	100%

Gültige N: 248 Teilzeit-Studierende; %=Zeilenprozent

Quelle: Eigene Darstellung

4.1.4 Migrationshintergrund

Die Einführung von neuen Ausbildungs- und Studienformaten ist mit der Hoffnung verbunden, neue Personengruppen für das Berufsfeld Kita zu gewinnen. Wie bisher in der Studie gezeigt werden konnte, befinden sich in den untersuchten Teilzeitausbildungsmodellen häufiger Personen, die vor der Ausbildung erwerbstätig waren und Berufsabschlüsse in nicht- (sozial-)pädagogischen Bereichen erworben haben sowie etwas häufiger männliche Studierende. Auch die Altersspanne der Studierenden ist in der Teilzeitausbildung breiter als in der Vollzeitausbildung. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes der Studierenden stellt sich die Frage, ob Teilzeitausbildungsmodelle hier Zugänge in das Berufsfeld öffnen. In der ÜFA-Studie verfügen knapp 15% der Studierenden über einen Migrationshintergrund; dies wird angesichts des Anteils von 20% in der Gesamtbevölkerung noch als gering angesehen (Projektgruppe ÜFA 2013). In dieser Studie wurde der Migrationshintergrund anhand des Geburtslandes der Studierenden sowie der Sprache gefasst, welche die Studierenden in ihrem Elternhaus zuerst gelernt haben. Diese Anteile sind in der Teilzeitausbildung mit 12% und 13% doppelt so hoch wie in der Vollzeitausbildung (je 6%).

Bisher wurde der Blick auf die Merkmale der Studierenden gerichtet. Wie sich die beiden Ausbildungsformate hinsichtlich bestimmter Rahmenbedingungen unterscheiden, wird im anschließenden Kapitel beleuchtet.

4.2 Wie sind die Rahmenbedingungen in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung?

4.2.1 Ausbildungsumfang und -struktur

Wie bereits in Kapitel 3.2 dargestellt, sind die in der vorliegenden Studie berücksichtigten Ausbildungsmodelle sehr heterogen. Sie unterscheiden sich zum einen bezüglich der Ausbildungsdauer, zum anderen hinsichtlich der Struktur (vgl. Kap. 3.2). Vor diesem Hintergrund ist danach zu fragen, welche Vorgaben auf Bundes- und Landesebene zur Dauer bzw. zum Umfang der Vollzeit- und Teilzeitausbildung sowie zur Verteilung der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsphasen vorliegen. Darüber hinaus ist zu prüfen, wie diese Regelungen in den einzelnen Ländern umgesetzt werden.

Umfang der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile – länderübergreifende und länderspezifische Vorgaben

Für die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher gilt grundsätzlich die Vorgabe der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen, wonach die Ausbildung mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und mindestens 1.200 Praxisstunden umfassen muss (KMK 2002).

Um zu überprüfen, ob es Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile in Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgängen in den einzelnen Bundesländern gibt, wurden im ersten Schritt die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie die Lehrpläne der Länder analysiert.

Insgesamt zeigt sich, dass die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie die Lehrpläne in der Regel keine besonderen Bestimmungen zum Umfang der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile für die Ausbildung in Teilzeitform beinhalten. Der Umfang der Teilzeitausbildung soll grundsätzlich dem der Vollzeitausbildung entsprechen.¹²

Eine Ausnahme stellt zum Befragungszeitraum (Januar–August 2014) der Berliner Lehrplan dar, der genaue Angaben zum Stundenumfang in der Teilzeitausbildung beinhaltet. Für die Ausbildung am Lernort Schule sind im Unterschied zu der Vollzeitausbildung statt 2.600 Stunden lediglich 1.440 Stunden vorgesehen. Es entfallen der Profilunterricht und der praxisbegleitende Unterricht. Die am Lernort Praxis abzuleistenden Stunden finden im Rahmen der praktischen Tätigkeit in einer anerkannten sozialpädagogischen Einrichtung statt. Der Stundenumfang muss mindestens der Hälfte der ortsüblichen wöchentlichen Arbeitszeit entsprechen. Damit entspricht er auch der KMK-Rahmenverordnung. Der Stundenumfang des Unterrichts in der Teilzeitausbildung wurde 2015 auf insgesamt 2.400 Pflichtstunden erhöht.¹³

In den Verordnungen der Länder wird darüber hinaus häufig darauf hingewiesen, dass das Lernen in unterschiedlichen Lernformaten stattfinden kann.

So kann ein Teil der Stunden als Selbstlernzeit der Studierenden erfolgen. Auf eine solche Möglichkeit wird explizit in den Bundesländern Brandenburg und Hamburg hingewiesen. Dort können bis zu 480 Stunden als betreute, individuelle Lernzeiten gestaltet werden (vgl. Tab. 4). Betrachtet man die Verordnungen und Lehrpläne, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 4): In der Vollzeitausbildung reicht die Unterrichtsspannweite am Lernort Schule in den Ausbildungsmodellen der Studie von 2.400 bis 2.880 Stunden. In der Teilzeitausbildung sind die Zahlen nur in drei Bundesländern (BE, BB, HH) explizit ausgewiesen. Die Unterrichtsspannweite reicht dort von 1.440 bis 2.400. Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie Lehrpläne der Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen beinhalten keine besonderen Regelungen bzgl. der fachtheoretischen Ausbildungsanteile in der Teilzeitausbildung. Die Stunden in den Praxisphasen am Lernort Praxis reichen in der Vollzeitausbildung von 1.200 bis 1.760 Stunden in den integrativen Modellen (BE, BB, HH, SN) und bis zu einem Jahr Berufspraktikum plus Begleit- oder Blockpraktika in den additiven Modellen (HE, RP). In der Teilzeitausbildung werden die Praxisphasen im Rahmen der Berufstätigkeit geleistet. In Brandenburg und Hamburg wird explizit darauf hingewiesen, dass der fachpraktische Ausbildungsanteil mindestens 1.200 umfassen und in zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen erfolgen soll. In Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen liegen in den Verordnungen und Lehrplänen keine besonderen Angaben bzgl. der fachpraktischen Ausbildungsanteile in der Teilzeitausbildung vor.

¹² Dies trifft z.B. auf die Bundesländer Hessen und Sachsen, in denen die Teilzeitausbildung vier Jahre umfasst, aber auch auf die dreijährige Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz zu.

¹³ Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin, Änderung der Anlage 1.2 (Teilzeitstudium) vom 02.02.2015.

Tabelle 4: Umfang der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile zum Befragungszeitpunkt

Bundesland	Vollzeit	Teilzeit
BE	<p>Lernort Schule: 2.600 Stunden¹⁴, einschließlich 280 Stunden praxisbegleitender Unterricht</p> <p>Lernort Praxis: 44 Wochen (geschätzt 1.760 Stunden¹⁵), verteilt auf drei Praxisphasen</p>	<p>Lernort Schule: 1.440 Stunden¹⁶</p> <p>Lernort Praxis: Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie der Lehrplan beinhalten hierzu keine besonderen Regelungen.</p>
BB	<p>Lernort Schule: 2.400 Stunden¹⁷ (max. 36 Unterrichtseinheiten pro Woche)</p> <p>Lernort Praxis: 1.200 Stunden, in mindestens drei verschiedenen Arbeitsfeldern. Die Mindestdauer beträgt jeweils 200 Stunden.</p>	<p>Lernort Schule: 2.400 Stunden; davon können bis zu 480 Stunden als betreute, individuelle Lernzeiten gestaltet werden.</p> <p>Lernort Praxis: 1.200 Stunden; 1.000 Stunden werden durch die berufliche Tätigkeit nachgewiesen. 200 Stunden sind in einem anderen Tätigkeitsfeld zu leisten.</p>
HH	<p>Lernort Schule: 2.880 Stunden</p> <p>Lernort Praxis: 1.200 Stunden, in mindestens zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen</p>	<p>Lernort Schule: 2.400 Stunden; davon können bis zu 480 Stunden als betreute, individuelle Lernzeiten gestaltet werden.</p> <p>Lernort Praxis: 1.200 Stunden, in mindestens zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen</p>

14 Ohne Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife.

15 Eigene Schätzung, ausgehend von 40 Std. pro Woche.

16 Entspricht 12 Wochenstunden bei 40 Unterrichtswochen pro Schuljahr. Angabe im Befragungszeitraum (Januar–August 2014). Ohne Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife.

17 Ohne Wahlbereich zum Erwerb der Fachhochschulreife.

Bundesland	Vollzeit	Teilzeit
HE	<p>Lernort Schule: 2.720 Stunden¹⁸ (einschl. 160 Stunden Begleitunterricht im Berufspraktikum)</p> <p>Lernort Praxis: Begleit- und Blockpraktika (460 Stunden) in mindestens zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Berufspraktikum (1 Jahr)¹⁹</p>	<p>Allgemein: Die Wahl der Organisationsform obliegt der jeweiligen Schule unter Gewährleistung der Stundenanteile.</p> <p>Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie der Lehrplan beinhalten keine besonderen Regelungen für die Ausbildung in Teilzeitform.</p>
RP	<p>Lernort Schule: 2.800 Stunden (einschl. 80 Stunden Abschlussprojekt im Berufspraktikum)</p> <p>Lernort Praxis: Zwei Begleit-/Blockpraktika (je mindestens 12 Wochen) in unterschiedlichen Arbeitsbereichen und ein Berufspraktikum (1 Jahr)</p>	<p>Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie der Lehrplan beinhalten keine besonderen Regelungen für die Ausbildung in Teilzeitform.</p>
SN	<p>Lernort Schule: 2.760 Stunden²⁰</p> <p>Lernort Praxis: 1.560 Stunden (davon bis zu 120 Stunden fachpraktische Inhalte²¹), verteilt auf vier Praktika in mindestens zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen; Orientierungspraktikum: 2 Wochen, Blockpraktika zu je 11 Wochen in Kinderkrippe, Kindergarten oder Hort, 12 Wochen (Tätigkeitsfeld mit Ausnahme der Kindertageseinrichtungen) und 14 Wochen (Tätigkeitsfeld nach Wahl)</p>	<p>Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung sowie der Lehrplan beinhalten keine besonderen Regelungen für die Ausbildung in Teilzeitform.</p>

Quelle: Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie Lehrpläne der Bundesländer für Fachschulen für Sozialpädagogik (Stand: September 2014)

18 Ohne Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife (240 Std.) und ohne Wahlfächer (160 Std.).

19 Eine Verkürzung des Berufspraktikums auf ein halbes Jahr ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich (vgl. Fußnote 11, Kap. 3.2).

20 Ohne Zusatzausbildung zum Erwerb der Fachhochschulreife (200 Std.) und ohne Wahlbereich (240 Std.).

21 Die fachpraktischen Inhalte im Umfang von bis zu 120 Stunden können im praxisbegleitenden Unterricht sowohl in der Schule als auch an anderen Lernorten vermittelt werden.

Umfang der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile – empirische Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass der Unterricht an der Fachschule in den meisten Teilzeit-Modellen an zwei bis drei Wochentagen stattfindet und nach Angaben der Studierenden im Durchschnitt 16 Wochenstunden beträgt; der Arbeitsumfang beträgt nach Angaben dieser Studierenden durchschnittlich 24 Stunden pro Woche.

Verteilung der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile

In der Studie wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Struktur der Vollzeit- und Teilzeitausbildung unterscheiden bzw. wie die fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsphasen über die gesamte Ausbildungsspanne in den einzelnen Modellen verteilt sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen.

Die Dauer der Vollzeitausbildung beträgt in den meisten Bundesländern drei Jahre. Das additive Ausbildungsmodell, das u.a. in Hessen und Rheinland-Pfalz angeboten wird, besteht aus einer zweijährigen, überwiegend fachtheoretischen Ausbildungsphase an der Fachschule und einem anschließenden einjährigen Berufspraktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Während der fachtheoretischen Ausbildungsphase werden mehrwöchige Praktika absolviert.

Die Ausbildung in Teilzeit dauert in Berlin, Brandenburg, Hamburg und Rheinland-Pfalz drei Jahre, in Hessen und Sachsen umfasst sie vier Jahre. Die Teilzeit-Studierenden sind im Unterschied zu den Vollzeit-Studierenden über die gesamte Ausbildungsspanne hinweg abwechselnd zwei bis drei Tage in der Woche an der Fachschule und drei Tage in der Praxiseinrichtung.²² In Hessen trifft dies auf die ersten drei Ausbildungsjahre zu, im vierten Jahr absolvieren die Studierenden ein Berufspraktikum, das vorrangig am Lernort Praxis stattfindet. In Rheinland-Pfalz wird die Arbeitszeit aus dem Beschäftigungsverhältnis auf die Dauer des einjährigen Berufspraktikums angerechnet.

Der Unterschied zwischen den beiden Ausbildungsformen bezüglich der Struktur besteht also grundsätzlich darin, dass der Wechsel zwischen den fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsphasen in der Teilzeitausbildung häufiger stattfindet.

Einschätzungen der Befragten zu theoretischen und praktischen Anteilen in der Ausbildung

Die Studierenden wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung danach gefragt, wie sie den Umfang der theoretischen und praktischen Anteile sowie deren Verknüpfung in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung einschätzen und inwiefern sie sich diesbezüglich Veränderungen wünschen.

Die Daten in Tabelle 5 zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden mit dem Anteil des theoretischen Wissens in der Ausbildung zufrieden ist. 28% der Vollzeit- und 26% der Teilzeit-Studierenden sprechen sich für die Erhöhung des Anteils aus. Ein anderes Bild zeigt sich bei der Einschätzung des Umfangs der Praxisphasen: Knapp 80% der Befragten in Vollzeit und 63% der Befragten in Teilzeit wünschen sich, dass die praktischen Ausbildungsanteile erhöht werden. Die Unterschiede zwischen beiden Befragungsgruppen sind signifikant ($p < 0,001^{***}$)²³. Überraschend ist, dass sich die Teilzeit-Befragten trotz der relativ hohen Praxisanteile für mehr Praxis in der Ausbildung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin aussprechen. Der größte Reformbedarf wird bei der Verknüpfung der schulischen Ausbildung mit den Praxisphasen diagnostiziert. 89% der Vollzeit- und 91% der Teilzeit-Studierenden sehen hier einen erheblichen Verbesserungsbedarf. Dass die Studierenden mit der Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis nicht zufrieden sind, zeigen auch die Ergebnisse in Kapitel 4.7, in dem auf die Kooperation der beiden Lernorte näher eingegangen wird.

²² Die Verteilung der Unterrichts- und der Praxisstunden auf die einzelnen Tage hängt von den einzelnen Fachschulen bzw. Praxiseinrichtungen ab. Dementsprechend ist es möglich, dass die Studierenden z.B. drei Tage in der Woche am Lernort Schule sind.

²³ Die Signifikanzwerte wurden mit ein bis drei Sternen gekennzeichnet, für signifikant ($p < 0,05^*$), für sehr signifikant ($p > 0,01^{**}$) und für höchst signifikant ($p < 0,001^{***}$) (Bortz/Döring 2006).

Tabelle 5: Beurteilung von Reformvorschlägen für die Ausbildung (in %)

Statement	Modell	Ja	Nein
Sollte der Anteil theoretischen Wissens in der ErzieherInnenausbildung erhöht werden?	Vollzeit	28,4	71,6
	Teilzeit	26,4	73,6
Sollten die praktischen Anteile in der ErzieherInnen-ausbildung erhöht werden?	Vollzeit	79,9	20,1***
	Teilzeit	62,9	37,1***
Sollte eine systematischere Verknüpfung der schulischen Ausbildung mit den Praxisphasen erfolgen?	Vollzeit	88,5	11,5
	Teilzeit	90,5	9,5

Gültige N: 544 Studierende (VZ: 328; TZ: 216); 567 (VZ: 343; TZ: 224), 544 (VZ: 323; TZ: 221)

Frage: Welche Position vertreten Sie zu den folgenden Reformvorschlägen für die ErzieherInnenausbildung?

Quelle: Eigene Darstellung

Gefragt danach, wie die Studierenden die Ausbildungsstruktur einschätzen und welche Stärken und Schwächen sie den unterschiedlichen Modellen zuschreiben, berichten die Studierenden, dass der regelmäßige Wechsel zwischen den beiden Ausbildungsorten in der Teilzeitausbildung die Verknüpfung von „Theorie“ und „Praxis“ fördert:

„[...] manchmal auch eben, schon wieder die Verbindung, das haben wir gelernt in der Schule und das und das, würde ich vielleicht auch gerne mal ausprobieren und so. Ja. Oder wenn man was Spezielles beobachtet hat vielleicht und das noch nicht so (...) im Kopf klar ist ‚Wie sortiere ich es ein‘, über so was sprechen wir auch, weil das ist das, was ich vorhin meinte, wir lernen viel theoretisch da in der Schule, dann hat man so eine praktische Situation und natürlich gehen gleich irgendwie so die Verbindungen los und man denkt so ‚Ah aha mhm, ja das haben wir ja erst gemacht und so‘, da frage ich sie [Mentorin, Anm. d. Autorinnen] dann schon. Wie sie es einschätzt und also das hat schon eigentlich immer was mit diesen schulischen Inhalten zu tun.“ (Teilzeit-Studierende)

Auch die Aussagen der befragten Lehrkräfte deuten darauf hin, dass der regelmäßige Wechsel zwischen den Ausbildungsorten die Verknüpfung von „Theorie“ und „Praxis“ positiv beeinflusst:

„Ansonsten sind die natürlich gerade wenn die aus der Praxis kommen und dann sofort in die Schule gehen, die sind noch richtig drin im Thema, und ich krieg auch die Rückmeldung, dass sie das als was unheimlich Tolles erleben, in dieser Gruppe drei Jahre zu sein. Also die erleben das schon als ihre eigene Supervisionsgruppe,

und freuen sich wirklich auf den Unterricht. Die kommen auch hier an und wollen was mitnehmen. Also das ist eine ganz andere Haltung dazu. Die beziehen das sofort auf das, was sie in der Praxis erleben [...].²⁴“ (Lehrkraft)

Durch ihre Erfahrung werden die Teilzeit-Studierenden von den Lehrkräften auch als Bereicherung für den Unterricht gesehen:

„In der Teilzeitklasse muss ich die nicht anregen, da sitzen 20 Leute, die alle direkt eine Idee dazu haben und auch schon mal ein Erlebnis, Und ich hatte da mal Eltern und wir haben das so und so geregelt‘ also das ist // der ist sofort da. Da muss man eher an manchen Stellen bremsen und sagen so nach dem 10. Beispiel ‚Jetzt machen wir mal den nächsten Punkt‘ ((Gelächter)). Also ich liebe es, mit Teilzeitklassen zu arbeiten [...].“ (Lehrkraft)

Das folgende Zitat einer weiteren Lehrkraft verdeutlicht jedoch auch, dass die Teilzeit-Studierenden zwar über mehr praktische Erfahrungen verfügen und durch ihre Tätigkeit mehr Praxisanteile in der Ausbildung haben, durch den Wegfall des praxisbegleitenden Unterrichts diese Erfahrungen jedoch nicht im gleichen Maße besprechen können wie Studierende in Vollzeit:

²⁴ Zeichenerklärung zu den Zitaten: Kürzungen der Autorinnen werden mit [...], Anmerkungen in eckigen Klammern gekennzeichnet. Längere Pausen der Interviewten mit (...). Satzabbruch durch die Interviewten mit //. Besondere Betonungen der Interviewten werden unterstrichen. Lautäußerungen der Befragten, die eine Aussage betonen, werden in doppelte Klammern gesetzt, z.B. ((Gelächter)).

„[...] das fließt natürlich in den Unterricht ein, die haben natürlich sehr viel Erfahrungswissen, da kann man als Lehrkraft // kann man damit natürlich auch ganz schön toll arbeiten, also das ist natürlich auch super, wenn ich da Leute habe, die alle schon so viel Praxiserfahrung haben, aber das auch noch mal so ganz detailliert aufzuarbeiten ja und, da so ins Detail zu gehen, das kann man eben wirklich super im PU [praxisbegleitender Unterricht, Anm. d. Autorinnen], und (...) da auch in einer kleineren Gruppe, da sind die Studierenden offener, die trauen sich dann auch mal Sachen zuzugeben und zu sagen, ‚Da hatte ich Angst‘ oder ‚da war ich sauer oder das Kind nervt mich‘, so was traut man sich nicht unbedingt in einer großen Gruppe zu sagen, sind aber alles Gefühle, die natürlich auch, ja die gibt es und ist wichtig darüber // die mal auszusprechen und auch benennen zu können, ja das ist halt (...) ja das findet eben in der Teilzeit nicht statt.“ (Lehrkraft)

Zur Verzahnung der schulischen und praktischen Inhalte und zu den Unterschieden zwischen den beiden Ausbildungsformaten wurden auch die Mentorinnen in den Einrichtungen interviewt. Folgende Mentorin sieht in der Teilzeitausbildung den Vorteil der engeren Verzahnung von schulischen und praktischen Anteilen:

„In der Teilzeitausbildung ist es einfach, die haben Schule und Praxis sehr eng kombiniert und können das oft gleich richtig umsetzen oder dann auch ins Gespräch bringen, ‚wir haben das jetzt gelernt‘ und so was, und ‚warum ist das so bei uns und geht doch eigentlich auch anders‘ und man kann das gleich überdenken. In der Vollzeitausbildung hat man ja zwei Jahre man hat zwar Praktikum, aber diese [...] Praktika, die sind ja jetzt nicht das, was dann ein ganzes Jahr ausmacht [...].“ (Mentorin)

Allerdings sieht die Mentorin auch Stärken in der Vollzeitausbildung (hier im additiven Modell), „Theorie und Praxis“ hält sie dagegen in der Teilzeitausbildung für besser verbunden:

„Also ich könnte jetzt nicht sagen, das find ich nur gut und das find ich nur gut, wenn man als Person denkt, denk ich, ist diese Vollzeitausbildung besser für einen, weil man da am Stück dran bleibt, jetzt Theorie und Praxis verbunden ist die Teilzeit besser.“ (Mentorin)

Eine weitere Mentorin sieht die Stärken eindeutig in der berufsbegleitenden Ausbildung:

„Also wie gesagt also ich schwör inzwischen sehr auf die berufsbegleitende Ausbildung.“

„Weil die diese Module zwischen Theorie und Praxis sehr gut vereint.“ (Mentorin)

Diese überwiegend positiven Aussagen zur Verzahnung von schulischen und praktischen Anteilen in der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung stehen im Kontrast zu den Rahmenbedingungen der Ausbildung, wie beispielsweise die Anrechnung auf den Personalschlüssel, auf die in Kapitel 4.2.3 eingegangen wird. Die durchgängige Tätigkeit in einer Einrichtung bringt jedoch auch den Nachteil mit sich, dass dadurch weniger Einblicke in andere Aufgabenfelder möglich sind, wie im Folgenden erläutert wird.

Einschätzungen der Befragten zu den Praxisphasen in anderen Tätigkeitsfeldern in der berufsbegleitenden Ausbildung

Die Möglichkeiten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen innerhalb der Einrichtung kennen zu lernen, wurden sowohl von den Studierenden in Vollzeit als auch in Teilzeit mehrheitlich gut bewertet; jeweils 88% schätzen hier die Ausbildungsqualität als „sehr gut“ oder „eher gut“ ein (vgl. Kap. 4.6). Wie die Möglichkeiten eingeschätzt werden, verschiedene Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe kennen zu lernen, zeigt sich darüber hinaus in den Interviews. Vor allem Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung ist es häufig nicht möglich, über die berufliche Tätigkeit hinaus ein Praktikum in einem anderen Arbeitsfeld zu absolvieren. Tabelle 5 zeigt, dass in den Ausbildungsordnungen nur in Brandenburg explizit 200 Stunden vorgegeben sind, die in einem anderen Tätigkeitsfeld zu leisten sind. In Hamburg wird darauf verwiesen, dass die praktische Ausbildung wie in der Vollzeitform in mindestens zwei unterschiedlichen sozial- oder heilpädagogischen Arbeitsbereichen durchgeführt werden sollte. Welche Schwierigkeiten für die Studierenden in Teilzeit mit dem Absolvieren zusätzlicher Praktika verbunden sind, zeigt sich in den Interviews.

Häufig berichten die Befragten von der Problematik, dass die Studierenden nicht von ihrem Träger für die Praxisphasen freigestellt werden.

Die folgende Lehrkraft beschreibt, welche Schwierigkeiten dies für die Studierenden in Teilzeit mit sich bringt: „Das ist auch problematisch für die Schülerinnen und Schüler, das umzusetzen. Weil Sie müssen sich ja vorstellen, ich hab einen Arbeitsvertrag mit einer Kindertageseinrichtung, ich möchte muss jetzt in einen anderen Bereich gehen, meinetwegen der andere

Bereich ist jetzt Hort. Da will ich jetzt hin, der Träger hat das aber nicht. Wie, wann mache ich das jetzt, ich hab hier einen Arbeitsvertrag, wer bezahlt denn das? Das sind Fragen, die auch rechtlich nicht gelöst sind. Und da muss man immer versuchen, wie man da so einen Weg findet.“ (Lehrkraft)

Folgende Sicht einer Lehrkraft beschreibt die rechtliche Lage, die es jedoch letztendlich zur Aufgabe der Studierenden macht, das Praktikum einzufordern bzw. einzuklagen:

„Eigentlich ist es ja geregelt rechtlich. Also eigentlich ist ja klar, wenn ein Schüler [...] einen Arbeitsvertrag hat mit dem Betrieb, dass er dann ja auch bezahlt wird für den Arbeitsvertrag. Aber in dem Fall, wo der Arbeitgeber sich da querstellt, müssten halt die Schüler rechtliche Wege gehen, und das ist halt immer die Frage, ob die das wollen, weil das kann natürlich auch wieder, Unmut im Team und die Beziehungen zum Chef usw. beeinflussen, sodass die da schon auch viel über sich ergehen lassen und auch, da wirklich viel mitmachen. Also wir haben auch Fachschüler, die die Praxisstunden im Vorfeld vorarbeiten.“ (Lehrkraft)

Eine Studierende schildert die Problematik, ein anderes Praktikum in die Ausbildung zu integrieren:

„Genau, und das waren // 200 Stunden mussten wir da ableisten. Das war auch ein Kampf. [Interviewerin: Wieso?] Naja, also man muss ja neben dem Beruf und neben der Schule dann auch diese 200 Stunden absolvieren. Da blieb halt oft // viele haben es dann am Wochenende gemacht. [...] Es ist halt erst mal schwer sich was // also es ist jetzt nicht schwer was zu finden denke ich, aber es ist erst mal schwer, ja sich was zu suchen und das mit Familie und Privatleben, Job, Schule zu vereinbaren // das war echt schwer, also da wünschte ich mir, dass es da eine klare Vorgabe gibt, dass die Schule die Einführung an die Kita oder auch an die Praxis stellt, dass man die Zeit für das Praktikum freigestellt wird.“ (Studierende in Teilzeit)

Ein weiterer Studierender beschreibt die Möglichkeit, dieses „Fremdpraktikum“ in Kooperationseinrichtungen desselben Trägers zu absolvieren:

„Ich habe genau mein Gehalt normal weiter gezahlt gekriegt, war nur an einer anderen Arbeitsstelle, wobei man sagen muss, dass es eigentlich [...] im weiteren Sinne eine Kooperationseinrichtung ist also, da gibt es ja mehrere Vereine und das gehört eigentlich mit zu dem Verein und man hat sich dann trotzdem immer wieder gesehen hier.“ (Studierender in Teilzeit)

An einigen Fachschulen sind jedoch keine weiteren Praktika in anderen Arbeitsfeldern vorgesehen, wie das anschließende Zitat zeigt:

„[...] also wir haben z.B. an unserer Schule überhaupt gar keine Praktika, die wir absolvieren müssen, weil wir alle // also wir sind verpflichtet [...] [eine Anzahl an Mindeststunden, Anm. d. Autorinnen] in der Praxis zu sein, die meisten von uns sind länger als mehr in der Praxis, ich habe jetzt auch 20 Stunden, die ich dann hier arbeite noch, und daher sind keine zusätzlichen Praktika vorgesehen, weil wir einfach auch ja in unseren Einrichtungen ganz fest eingeplant sind.“ (Studierende in Teilzeit)

Das nachfolgende Zitat einer Lehrkraft zeigt, dass die Studierenden in Teilzeit meist nur in einer Einrichtung tätig sind und damit keine praktischen Erfahrungen in weiteren Bereichen und Arbeitsmöglichkeiten für Erzieherinnen und Erzieher sammeln können. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob in der Teilzeitausbildung – zumindest in den Praxisphasen – nicht eine zu starke Fokussierung auf einen Arbeitsbereich erfolgt.

„Also der Unterschied ist dieses, dass sie wirklich nur in einer Einrichtung sind, das bedaure ich sehr, weil die dieses breite Spektrum gar nicht verstehen, also nicht mitbekommen und selbst Studierende, die hierher kommen, die sagen dann ‚Oh da kann ich auch Praktikum machen, das ist ja interessant, ach da gibt’s auch Erzieherinnen‘, die wissen gar nicht, wie vielfältig dieses Berufsfeld eigentlich ist und wo ich mich überall einbringen kann, und die machen eben wirklich // drei Jahre bleiben sie in ihrer Einrichtung, zu oft denkbar schlechten Bedingungen, sie werden ja auch nicht besucht in der Einrichtung, [...] sie sind ja als richtig // volle Stelle als Erzieherin eingeplant [...] // sie haben dann halt diese zwei Schultage, aber an den anderen Tagen sind sie eine vollwertige Erzieherin. Und das ist natürlich schon schwierig, finde ich. Und sie brauchen eigentlich auch jemand, der sie coacht in der Einrichtung, oder bzw. eine Lehrkraft aus der Schule, die mal guckt und sagt, ‚Mensch, guck doch, achte doch mal da darauf oder achte doch mal da drauf‘ so. Und das gibt’s aber alles nicht, das ist natürlich sehr schade, finde ich ja.“ (Lehrkraft)

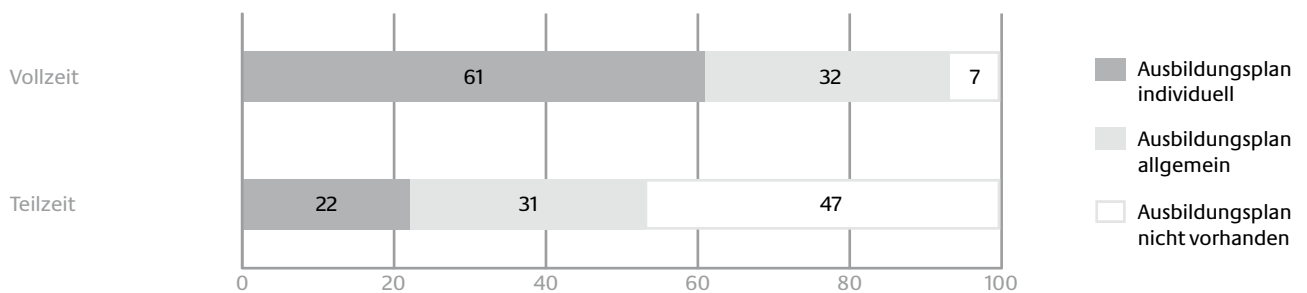
Auf weitere Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Vollzeit- und Teilzeitausbildung, wie den Ausbildungsplan oder die Anrechnung auf den Personalschlüssel, wird im Folgenden eingegangen.

4.2.2 Ausbildungsplan

In Bezug auf den Ausbildungsplan geben ca. 60% der Vollzeit-Studierenden und lediglich 22% der Teilzeit-Studierenden an, einen individuellen, auf das Praktikum bzw. die Tätigkeit in der Einrichtung abgestimmten Ausbildungsplan zu haben. Jeweils

knapp ein Drittel der Studierenden verfügt über einen allgemeinen, nicht auf die einzelne Studierende bzw. den einzelnen Studierenden zugeschnittenen Ausbildungsplan. 7% der Vollzeit- und knapp die Hälfte der Teilzeit-Studierenden gibt an, keinen Ausbildungsplan zu haben (vgl. Abb. 9).

Abbildung 9: Vorhandensein eines Ausbildungsplans für die Praxisphasen (in %)



Gültige N: 557 Studierende (VZ: 220; TZ: 337)

Frage: Haben Sie einen Ausbildungsplan, der individuell auf Ihr (Berufs-)Praktikum bzw. Ihre Tätigkeit in der Einrichtung abgestimmt ist?

Quelle: Eigene Darstellung

Angesichts der Empfehlung, dass am Lernort Praxis ein einrichtungsinternes Ausbildungs- und Kooperationskonzept vorhanden sein sollte und die Mentorin oder der Mentor zusammen mit der oder dem Studierenden für die Praxisphasen einen institutionell abgestimmten, individuellen Ausbildungsplan entwickeln sollte (WiFF 2014), zeigt dieses Ergebnis, dass jeweils nur ein Teil der befragten Studierenden nach eigenen Angaben über einen individuell abgestimmten Ausbildungsplan verfügt. Insbesondere in der berufs begleitenden Ausbildung scheint Handlungsbedarf zu bestehen, da hier knapp die Hälfte der Studierenden keinen solchen Plan hat. In den Interviews zeigte sich, dass das Vorgehen von Fachschule zu Fachschule unterschiedlich geregelt wird. Folgendes Zitat einer Lehrkraft zeigt exemplarisch, wie der Ausbildungsplan verstanden und umgesetzt werden kann:

„[...] wir haben ja das Instrument der Ausbildungspläne, die einerseits mit der Fachschule abgesprochen werden, andererseits in der Praxis entwickelt, weil die sind in so vielen unterschiedlichen Einrichtungen und unterschiedlichen Praxisfeldern, dass das die Fachschule nicht vorleisten kann, also wir haben z.B. keine Ausbildungspläne, wo man nur noch ankreuzt oder so, sondern die werden bei uns individuell in den Einrichtungen erstellt unter Zusammenarbeit

mit der Fachschule, und dem Studierenden. Also die Studierenden gehen in die Praxisphasen direkt schon mit einer Vorstellung, was will ich in der Einrichtung machen, und dann wird das abgeglichen in so einem Dreiergespräch im Prinzip.“ (Lehrkraft)

Hier wird der Ausbildungsplan von der jeweiligen Praxiseinrichtung und der Studierenden bzw. dem Studierenden erarbeitet und mit der Fachschule abgestimmt. Die Unterschiedlichkeit in der Entwicklung und im Umgang mit Ausbildungsplan oder Einrichtungskonzept spiegelt sich auch in den Aussagen der Studierenden wider. Nach dem Ausbildungsplan gefragt, gibt ein Teil an, diesen in Zusammenarbeit mit Fachschule und/oder Einrichtung erarbeitet und damit individuell auf sie selbst abgestimmt zu haben. Ein weiterer Teil der Studierenden spricht lediglich von einem vorgegebenen „Rahmenplan“, welcher der Orientierung dient. Wenige Studierende gehen auf ein Ausbildungskonzept der Einrichtung ein. Einige Studierende sprechen dagegen explizit davon, über keinen Ausbildungsplan zu verfügen, würden sich diesen jedoch wünschen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Ausbildungsplan, den gibt es definitiv für uns hier an der Schule für die berufs begleitenden nicht. Was Inhalte in der Praxis sein sollten, das gibt es nicht. [...] Also ich

glaub, das wär hilfreich für die Einrichtungen, weil die, wenn die das // wenn die noch nie einen berufs begleitenden Auszubildenden hatten, wissen die ja auch nicht so genau, wie soll es laufen. Was will die Schule jetzt von uns, was steht an?“ (Teilzeit-Studierende)

Das folgende Zitat zeigt exemplarisch die Rolle der Praxismentorin bzw. des Praxismentors im Prozess der Erstellung des Ausbildungsplanes:

„[Interviewerin: Sind Sie da auch am Ausbildungsplan beteiligt, wie läuft das ab?] Ja, den schreiben die selber, aber wir gucken dann schon mit drauf. Oder sind eben auch mal behilflich oder (...) haben zumindest kontrollierende, beratende Funktion, je nachdem, wie das auch die Mitarbeiter wollen und zulassen und einfordern. Die müssen es einfordern [...].“ (Mentorin)

In diesem Fall soll der Ausbildungsplan von den Studierenden selbst angefertigt werden; die Praxismentorin sieht sich hier in der Rolle, die Studierenden auf deren Wunsch zu beraten und zu kontrollieren. Sie setzt offenbar ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative auf Seiten der Studierenden voraus.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es keine einheitliche Regelung gibt, wer auf welche Weise einen Ausbildungsplan erarbeitet. Dies wird je nach Fachschule und Praxiseinrichtung unterschiedlich gehandhabt. Dass sich das Fehlen eines individuell zugeschnittenen Ausbildungsplanes negativ auf die Bewertung der Ausbildung auswirkt, wird in Kapitel 4.5 näher erläutert.

4.2.3 Anrechnung auf den Personalschlüssel und Status der Studierenden

Personen, die ein Berufspraktikum bzw. ein Anerkennungsjahr in einer Kindertageseinrichtung absolvieren oder dort im Rahmen der Teilzeitausbildung angestellt sind, können unter bestimmten Voraussetzungen auf den Personalschlüssel angerechnet werden.

Anrechnungsregelungen in Vollzeit

Die Vollzeit-Studierenden können grundsätzlich erst im letzten Jahr ihrer Ausbildung auf den Personalschlüssel angerechnet werden. Dies ist allerdings nur in Bundesländern möglich, die ein additives Ausbildungsmodell anbieten, d.h. ein Modell, das am Ende der Ausbildung ein Berufspraktikum bzw. ein Anerkennungsjahr vorsieht. Bezogen auf die in der Befragung berücksichtigten sechs Bundesländer gilt das für Hessen und Rheinland-Pfalz:

- 1) In Hessen können Vollzeit-Studierende, die sich im Berufspraktikum oder Anerkennungsjahr befinden, in einer Kindergruppe mitarbeiten und im Umfang von 50% (bezogen auf den Beschäftigungsumfang) auf den Personalschlüssel angerechnet werden. Sie dürfen allerdings nicht die Funktion einer Gruppenleitung übernehmen.
- 2) In Rheinland-Pfalz können Vollzeit-Studierende, die sich im Berufspraktikum oder Anerkennungsjahr befinden, laut der Ausbildungs- bzw. Fachschulverordnung in einer Kindergruppe mitarbeiten und auf den Personalschlüssel angerechnet werden. Der Umfang der Anrechnung ist nicht festgelegt. Mit Zustimmung des Landesjugendamtes ist darüber hinaus die Tätigkeit als Gruppenleitung möglich.

Anrechnungsregelungen in Teilzeit

Studierende, die eine Teilzeitausbildung absolvieren, können in einigen Bundesländern ab dem ersten Ausbildungsjahr als pädagogische Fachkräfte auf den Personalschlüssel angerechnet werden, d.h. sie haben von Beginn an in der Einrichtung, in der sie tätig sind, den Status einer Fachkraft, nicht den einer Studierenden/eines Studierenden oder einer Praktikantin/eines Praktikanten.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass es Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der Anrechnung in den einzelnen Bundesländern gibt: In Berlin, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen können die Studierenden im Umfang von bis zu 100% (bezogen auf den Beschäftigungsumfang) auf den Fachkraftschlüssel angerechnet werden, in Brandenburg ist dies im Umfang von bis zu 70% möglich.

Umsetzung der Anrechnungsregelungen in den Einrichtungen

Diese Regelungen sind allerdings als Kann-Bestimmungen formuliert, d.h. jeder Träger entscheidet selbst, ob er die Studierenden auf den Personalschlüssel anrechnet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Anrechnungsregelungen von den Einrichtungen umgesetzt werden. Werden die Studierenden in der Teilzeitausbildung von Beginn an als Fachkraft auf den Personalschlüssel angerechnet? Und wenn ja, in welchem Umfang?

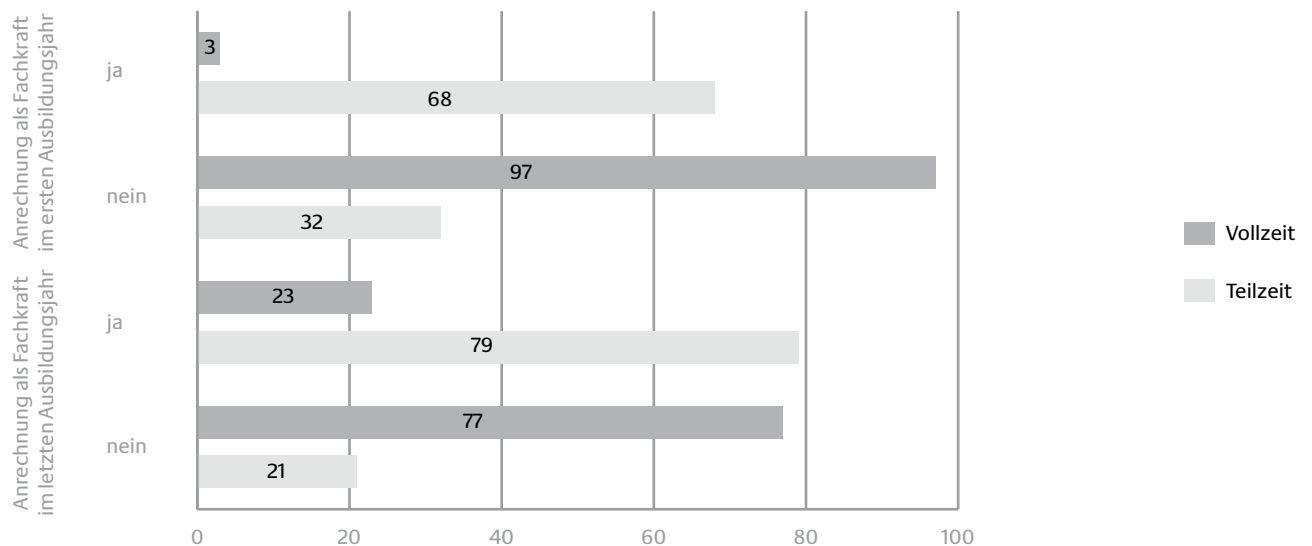
Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Mehrheit der Teilzeit-Studierenden tatsächlich bereits im ersten Ausbildungsjahr den Status einer Fach-

kraft erhält: 68% der Studierenden in der Teilzeitausbildung geben an, dass sie im ersten Ausbildungsjahr als pädagogische Fachkraft auf den Personalschlüssel angerechnet worden sind. Im letzten Ausbildungsjahr werden knapp 80% der Teilzeit-Studierenden als Fachkraft auf den Personalschlüssel angerechnet (vgl. Abb. 10).

In der Vollzeit-Ausbildung berichten lediglich 3% der Studierenden von einer Anrechnung auf den Per-

sonalschlüssel im ersten Ausbildungsjahr. Im letzten Ausbildungsjahr sind es 23% der Studierenden (vgl. Abb. 10). Dieser im Vergleich zu der Teilzeitausbildung relativ kleine Prozentanteil ist damit zu erklären, dass eine Anrechnung auf den Personalschlüssel im letzten Ausbildungsjahr grundsätzlich nur in den Bundesländern Hessen und Rheinland-Pfalz möglich ist, da in diesen Bundesländern am Ende der Ausbildung ein Berufspraktikum bzw. ein Anerkennungsjahr vorgesehen ist.

Abbildung 10: Anrechnung als Fachkraft auf den Personalschlüssel im ersten und letzten Ausbildungsjahr (in %)



Anrechnung im ersten Ausbildungsjahr: Gültige N: 469 Studierende (VZ: 252; TZ: 217)

Frage: Wurden Sie bereits im ersten Jahr Ihrer Ausbildung auf den Personalschlüssel angerechnet?

Anrechnung im letzten Ausbildungsjahr: Gültige N: 367 Studierende (VZ: 226; TZ: 141)

Frage: Werden Sie derzeit in Ihrer Einrichtung auf den Personalschlüssel angerechnet?

Quelle: Eigene Darstellung

Einschätzungen der Befragten zum Status bzw. zur Rolle der Studierenden am Lernort Praxis

In welcher Rolle sich die Studierenden, auch hinsichtlich der eben geschilderten Anrechnung auf den Personalschlüssel, in den Praxiseinrichtungen wahrnehmen, zeigen Ergebnisse aus den Interviews.

Einige der Studierenden bewerten die Anrechnung auf den Personalschlüssel positiv, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„[Interviewerin: Und wie ist diese Lösung für Sie, dass Sie im Personalschlüssel eingerechnet sind?] Für mich ist das angenehm, weil ich (...) ja nicht mehr so jung bin. Also das ist schon als Kollegin ein Unterschied, ob man als Kollegin oder als Auszubildende behandelt wird.

Aber ich musste sehr schnell ganz viel lernen. Damit man auch respektiert wird. Weil die gucken ja schon alle ganz genau hin, die Kolleginnen, wie geht die mit den Kindern um, was ist das für eine, kann die was, versteht die eigentlich, was die da tut, und dann kommen so ganz normale Fragen, also ganz normale Fragen im pädagogischen Alltag, die man dann doch besser beantworten können sollte.“ (Teilzeit-Studierende)

Für diese Studierende bringt die Anrechnung den positiven Aspekt mit sich, von den anderen Teammitgliedern als Kollegin gesehen zu werden. Andererseits führt dies gleichzeitig auch zu einem hohen Druck, den Erwartungen der Kolleginnen und Kollegen gerecht zu werden.

Im nachfolgenden Zitat wird angesprochen, dass die Einrichtungen im Vergleich zur Begleitung von Vollzeit-Studierenden noch nicht viel Erfahrung mit Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung haben:

„Also suchen fertige Erzieher aber keine Auszubildenden. Weil damit hat ja auch niemand Erfahrung. Man weiß ja nicht, wer da kommt, man hat nichts // eine Vollzeitpraktikantin, die hat zwei Jahre Schule, da wissen die Leute, was die weiß und was sie nicht weiß, da gibt's auch Lehrpläne, da gibt's Vorstellungen, wie man mit denen umgeht, kann man die mit den Kindern alleine lassen oder nicht, also es gibt Vorschriften, das gibt's bei mir alles nicht. Und ich bin ja voll im (...) Stundenzettel drin, also ich zähle als volle Erzieherin, aber dürfen mich die mit den Kindern alleine lassen, wer haftet, wenn was passiert, das sind ja alles ganz wichtige Fragen?(...) Die dann noch ungeklärt waren. Also gehörte schon ein bisschen Mut für die Leitung dazu zu sagen, wir machen das, und wir finden das dann eben einfach raus, wenn diese Probleme kommen. (...) Aber hat sich dann glaub ich doch bewährt.“ (Teilzeit-Studierende)

Hier wird neben der fehlenden Erfahrung im Umgang mit Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung auch das Fehlen eines Ausbildungsplans oder Leitfadens problematisiert.

Dass der Umgang mit den Studierenden sehr unterschiedlich ausfallen kann und sie beispielsweise als gleichwertige Fachkraft oder als Auszubildende bzw. Praktikantinnen oder Praktikanten angesehen werden, zeigt dieses Zitat einer Studierenden, die sich in ihrer Einrichtung gut aufgehoben fühlt, dies nach ihrer Ansicht jedoch nicht für alle Studierenden zutrifft:

„[...]so bin ich hier immer gesehen worden, also ich bin hier gesehen worden als Lernende, als zu Formende, um hier zu bleiben. Und einige sind ja glaub ich für die drei Jahre irgendwo beschäftigt und sind danach // weil wir fallen ja anders in den Personalschlüssel, wir werden anders bezahlt und einige von meinen Klassenkameraden haben halt wirklich die gleiche Arbeit geleistet oder leisten die, wie eine voll ausgebildete Erzieherin und das für weiß ich nicht ein Drittel weniger Geld. Und das ist, das ist frech, das ist richtig frech, und das hatte ich hier halt nie. Also ich hatte hier, auch wenn ich wenn ich gesagt habe ‚Oh ich muss gucken irgendwie, ich muss noch was schreiben oder so, könnt ihr mich aus der Gruppe rausnehmen‘ // also ich war

nie Hauptfokus in dieser Gruppe von den Kindern. Also an mir hing nie die Betreuung. Also die Betreuung hing an den festen Erzieherinnen, ich war dabei, aber es war nie so, dass es hieß // Also ich war auch entbehrbar so zusagen. Es war dann auch mal möglich zu sagen ‚Boa, da ist jetzt das und das, ich geh mal dahin gucken, wie die das da oben machen‘. Also ich war // dadurch, dass ich zwar fest angestellt war, aber dennoch, naja, bisschen frei war, war das eine super Mischung, also (...) ganz klasse.“ (Teilzeit-Studierende)

Die Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung fühlen sich – bedingt auch durch die Anrechnung – häufig in der Rolle einer Fachkraft. Eine weiterer Studierender thematisiert, wie durch die Anrechnung von Ausbildungsbeginn an jedoch auch ein gewisser Schutzraum verloren geht:

„Das ist eigentlich das ganz Interessante bei berufsbegleitenden Ausbildungen, also ich würde behaupten wollen, dass es keinen Unterschied gibt. Also wir sind vom ersten Tag an genauso wie alle anderen Erzieher hier in der Einrichtung mit den gleichen Aufgaben, mit den gleichen Voraussetzungen gestartet, was natürlich grad am Anfang sehr auf einen eingepresselt ist, weil man ganz normal im Gruppenalltag ja auch // man ist ja als Erzieher angestellt, als Erzieher bezahlt oder man wird als Erzieher bezahlt, demzufolge sind natürlich auch die gleichen Anforderungen und Ansprüche, wo man sich auch nicht so bisschen verstecken kann und sagen kann, ‚Okay na ja ich bin aber nur der Auszubildende‘. Das ist immer so bisschen die die (...) ja (...) Diskrepanz eigentlich weil auf der einen Seite wir können einfach viele Sachen gar nicht wissen weil wir ja eben halt die Ausbildung noch gar nicht haben, sind aber auf der anderen Seite eben halt auch im Blick der anderen Erzieher hier in der Einrichtung (...) nichts anderes. Also wir sind eben halt nicht die Praktikanten, oder wir sind nicht die Azubis oder die Prüfungspraktikanten, die mal bloß einen Zeitraum da sind, sondern wir haben ja unsere festen Aufgaben in der Gruppe, und die unterscheiden sich überhaupt nicht von den anderen.“ (Teilzeit-Studierender)

Im Vergleich dazu veranschaulicht das nachstehende Zitat das eigene Rollenverständnis einer Vollzeit-Studierenden als Praktikantin:

„Als Praktikantin bin ich eingestellt, ich mach das ja praktisch als // also von der Schule bin ich hier ein- // also das läuft auch über die Schule. Also ich hab jetzt Praktikantenstatus dadurch.“ (Vollzeit-Studierende)

In diesem Zitat zeigt sich auch, dass die Fachschule in der Hauptverantwortung der Vollzeitausbildung ist und die Studierenden hier keinen Angestellten-Status qua Arbeitsvertrag haben.

Wie es gelingen kann, dass die Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung trotz der Anrechnung auf den Personalschlüssel als Studierende bzw. Lernende gesehen werden, illustriert folgendes Zitat:

„Im Moment bin ich sehr klar noch Schülerin. Also wird uns auch immer wieder gesagt weil, es ist schon also wir haben eine Fachberaterin, die da sehr sehr drauf achtet und sagt ‚Liebe Leute, ihr seid Schüler, nutzt diesen Status‘, das erst mal klar zu kriegen, ja was soll ich denn daran nutzen? Ist relativ schwierig. Bietet aber doch relativ viele Freiheiten auch also wirklich zu sagen ‚Liebe Leute erklärt mir das einfach noch, ich habe das gerade nicht verstanden, warum macht ihr das so und so‘, ist auch eine Möglichkeit ins Gespräch zu kommen, ohne diese Bratpfanne einzusetzen, (...) und (...) ist eigentlich auch so ein (...) ich sag mal so ein Freibrief ist vielleicht nicht so ganz das passende Wort aber, einfach auch wirklich mal weiter zu gucken und zu sagen ‚Ich möchte jetzt aber das und das, weil habe ich noch nicht verstanden‘. Oder, irgendwie so. Wir sind zwar (...) rein rechtlich, ich glaub zu 70 % werden wir angerechnet, aber der Status ist relativ klar.“ (Teilzeit-Studierende)

Dass die Anrechnung jedoch auch zu Unklarheiten und Schwierigkeiten führen kann, zeigen folgende Zitate. So fällt es einer Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung beispielsweise sehr schwer, ihre Rolle zu beschreiben, sie hält ihren Status für „nicht definierbar“. Die folgenden Studierenden problematisieren die Erwartungshaltung, die auch in den Reflexionsgesprächen zu Beginn der Ausbildung vorherrschte:

„Na die waren sehr // das war mehr so, was noch nicht funktioniert, das war oft geprägt von diesem, das geht noch nicht, das bringst du nicht, das kannst du nicht, also wirklich so eine starre Erwartungshaltung, also ich spreche jetzt nur vom Anfang [...]. Die man eigentlich kaum erfüllen konnte. (...) Weil eben wie gesagt die Theorie erst nach und nach kam.“ (Teilzeit-Studierende)

„[...] also im Moment ist es wirklich so, ich bin außen vor, und das finde ich halt eben schade, weil man fühlt sich zum Teil wie so ein Stückchen Kuchen, was nicht zum Kuchen gehört, also man ist zwar schon der

Gruppe zugeteilt, aber irgendwie, man merkt so, hm, irgendwie, da fehlt noch irgendwas so als vollwertiges Mitglied.“ (Teilzeit-Studierende)

Welcher Handlungs- bzw. Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Anrechnung der Studierenden und der daraus resultierenden Rolle besteht, formuliert eine Lehrkraft in der berufsbegleitenden Ausbildung; sie wünscht sich eine Klärung der Rolle der Studierenden sowie die Einrichtung zusätzlicher Stellen, um den Erwartungsdruck zu mindern:

„Weil es geht mir darum, dass die Studierenden dann nicht ausgenutzt werden, sondern dass sie sich schon einbringen, dass sie auch was tun, aber dass man da anders mit umgeht. [Interviewerin: Und sehen Sie da noch Verbesserungspunkte?] Ja, also wenn die Rolle geklärt wäre, und ich würde mir wünschen, dass die [...] Stelle nicht vom Stellenschlüssel abgeht. [...] Dass die zusätzlich ist, dann ist der ganze Druck weg. [...] So wie die Berufspraktikantin, die ist auf einer Stelle, die Berufspraktikantin. Und für die Teilzeit-Studierenden ist das schwierig. [...] Die Erwartung ist zu hoch, weil sie sitzen auf einer Fachkraftstelle, aber können sie nicht ausfüllen.“ (Lehrkraft)

Den Unterschied im Status in der Einrichtung zwischen Studierenden in Vollzeit und Teilzeit beschreibt eine Mentorin wie folgt:

„Und was ich auch mitgekriegt habe, dass die berufsbegleitenden Erzieher bei uns (...) einfach eine vollkommen andere Verantwortung haben, weil sie ja ganz normal im Personalschlüssel mitlaufen, das heißt es sind eigentlich vollwertige Erzieher, die es von der Ausbildung her noch gar nicht sind. Aber wir nehmen sie so wahr, sie haben diese Auf- diese Verantwortung, sie haben diese Aufgaben wie ein normal ausgebildeter Erzieher. Also da gibt's eher keinen Unterschied zwischen uns normalen Erziehern und Sozialpädagogen, die wir hier in dem Haus arbeiten und unseren berufsbegleitenden Praktikanten. Das ist eigentlich kein Unterschied, außer dass die halt nicht so viele Tage in der Woche da sind wie wir. Ansonsten ist es wirklich der gleiche Status. Und unsere normalen Praktikanten, die also das Vollzeit machen, die haben halt wirklich auch immer einen Praktikantenstatus. Die sind immer die extra Kräfte in der Gruppe, die werden ganz anders von uns behandelt, die haben jetzt auch von der Aufsichtspflicht her von allen anderen Sachen haben sie nicht so viel Verantwortung. (...) Und (...) die Aufgaben von der Schule sind bei denen ja oftmals dann auch (...) mehr, weil sie ja in

einer kürzeren Zeit das Praktikum haben dadurch (...) ja dürfen die z.B. auch weil wir sie halt nicht finanzieren müssen, weil sie bei uns als extra Kraft laufen, die haben z.B. auch Zeiten, die direkt für die Vorbereitung ein-genau eingebracht werden. [...] Genau und (...) die sind auch (...) dadurch allgemein entspannter ((lacht)) als die Berufsbegleitenden weil, die einfach nicht diese Doppelbelastung haben.“ (Mentorin)

Bemerkenswert ist an diesem Zitat u.a. auch, dass hier eine eindeutige Unterscheidung zwischen Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung und „normalen Praktikanten“, also Studierenden in der Vollzeit-ausbildung getroffen wird. Hier zeigt sich deutlich, dass berufsbegleitend Studierenden in den Einrichtungen meist der gleiche Status zugeschrieben wird wie den übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die durch Ausbildung und berufliche Tätigkeit entstehende „Doppelbelastung“, wie sie auch von der zuletzt zitierten Mentorin angesprochen wurde, stellt jedoch ein Problem für viele Studierende in Teilzeit dar; hierauf wird in Kapitel 4.2.5 näher eingegangen. Ein wesentlicher Beweggrund zur Aufnahme einer berufsbegleitenden Ausbildung liegt in der Vergütung. Wie viel die Studierenden verdienen und wie sie ihre Ausbildung finanzieren, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

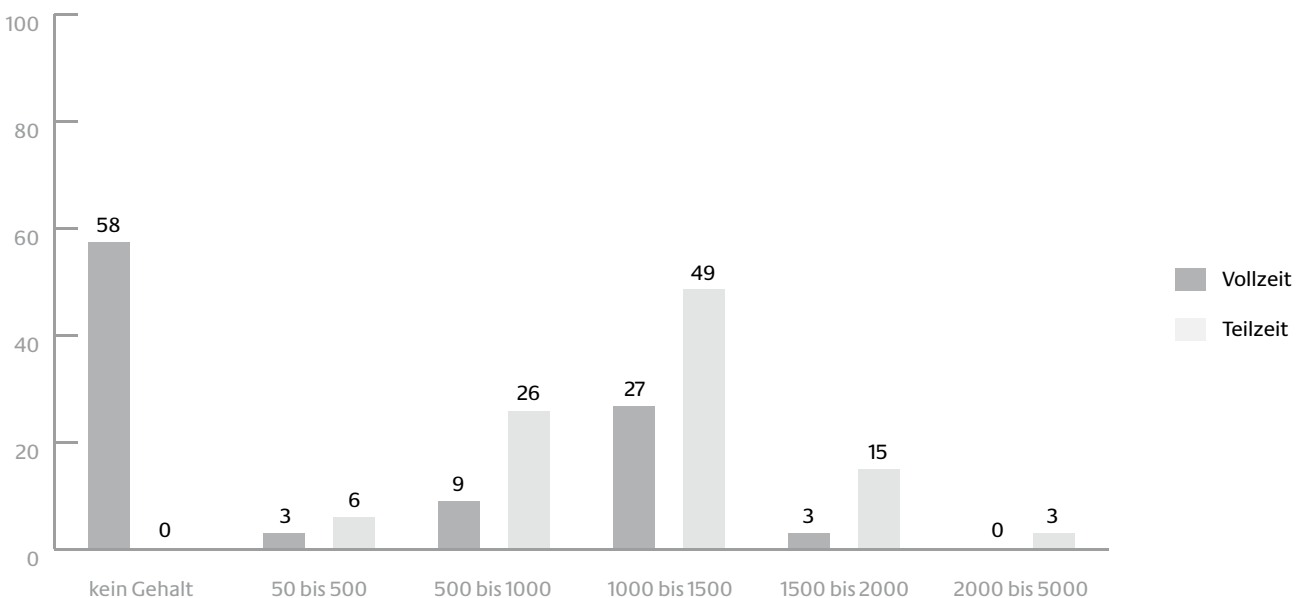
4.2.4 Ausbildungsvergütung und Finanzierung der Ausbildung

Das Gehalt in der Ausbildung spielt nach Aussage der Studierenden in Teilzeit eine große Rolle. Im Gegensatz zu den Studierenden in Vollzeit beziehen sie vom Ausbildungsbeginn an ein Gehalt:

„Weiterer Vorteil ist auf jeden Fall, dass ich schon Geld verdiene, weil sonst hätte ich das hier gar nicht machen können.“ (Teilzeit-Studierende)

Dieses Zitat belegt, dass das Gehalt ausschlaggebend für die Wahl des Teilzeitausbildungsmodells ist. Abbildung 11 veranschaulicht das Gehalt der befragten Studierenden im letzten Ausbildungsjahr. Hier zeigt sich, dass alle Teilzeit-Auszubildenden Gehalt beziehen. Von diesen verdient ein Viertel zwischen 500 und 1.000 Euro brutto pro Monat. Bei knapp der Hälfte liegt das Gehalt zwischen 1.000 und 1.500 Euro. Rund 60% der Studierenden in Vollzeit beziehen kein Gehalt. Hier handelt es sich ausschließlich um Studierende in integrativen Ausbildungsgängen. Vollzeit-Studierende in additiven Modellen befinden sich im letzten Ausbildungsjahr im Berufspraktikum und verdienen größtenteils zwischen 1.000 und 1.500 Euro brutto pro Monat.

Abbildung 11: Gehalt der Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (in %)



Gültige N: 389 Studierende (VZ: 259; TZ: 130)

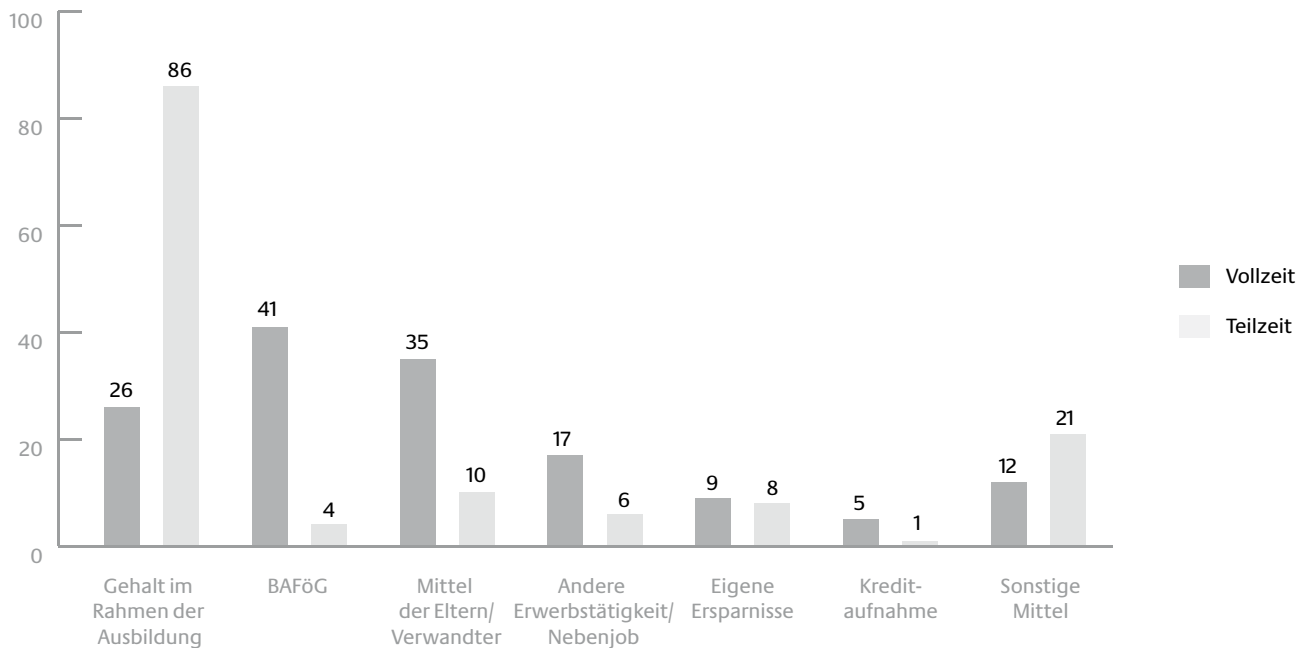
Frage: Wie viel verdienen Sie derzeit in der Ausbildung (Verdienst pro Monat in Euro brutto)?

Quelle: Eigene Darstellung

Wie die Studierenden ihre Ausbildung hauptsächlich finanzieren, zeigt die folgende Abbildung 12. Das Gehalt in der Ausbildung stellt für 86% der Teilzeit- und nur für 26% der Vollzeit-Studierenden die Hauptfinanzierungsquelle dar; bei den Vollzeit-Studierenden handelt es sich dabei vorwiegend um Studierende, die sich im Berufspraktikum befinden (HE, RP). BAFöG-Mittel geben 41% der Vollzeit-, aber nur 4% der Teilzeit-Studierenden als Hauptfinanzierungsquelle an. Unterstützung durch Eltern oder Verwandte erhalten 35% der Vollzeit-Studierenden gegenüber 10% der Studierenden in Teilzeit. Einkünfte aus einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit (neben der Ausbildung)

dienen bei 17% der Vollzeit-Studierenden und 6% der Teilzeit-Studierenden der Finanzierung. Keine größeren Unterschiede gibt es bei den beiden Gruppen im Hinblick auf die eigenen Ersparnisse: Knapp 10% beider Gruppen geben diese als eine Hauptquelle zur Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt an. 5% der Vollzeit- und 1% der Teilzeit-Studierenden haben einen Kredit zur Studienfinanzierung aufgenommen. Bei den sonstigen Mitteln, die als Hauptquelle genannt werden, sind die Einkünfte der Partnerinnen und Partner der Studierenden von Bedeutung, häufiger jedoch für die Studierenden in Teilzeit.

Abbildung 12: Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt (in %)



Gültige N: 602 Studierende (VZ: 352; TZ: 250); 602 (VZ: 352; TZ: 250); 602 (VZ: 352; TZ: 250); 602 (VZ: 352; TZ: 250); 602 (VZ: 352; TZ: 250); 601 (VZ: 351; TZ: 250); 602 (VZ: 352; TZ: 250)

Frage: Wie finanzieren Sie Ihre Ausbildung und Ihren Lebensunterhalt, und welches ist die Hauptfinanzierungsquelle? (Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: Eigene Darstellung

4.2.5 Vereinbarkeit von Familie, Ausbildung und Beruf

Die Doppelbelastung durch Ausbildung und berufliche Tätigkeit wurde bereits angesprochen (vgl. Kap. 4.2.3). Bei Teilzeit-Studierenden mit Familie kann schließlich von einer dreifachen Belastung gesprochen werden. Der Anteil der Auszubildenden, die angeben, Kinder zu haben, liegt bei Studierenden in der Teilzeitausbildung mit 56% deutlich höher als bei denjenigen in einer Vollzeitausbildung (18%). Auch der Anteil an Studierenden, die mit einem Partner bzw. einer Partnerin in einem Haushalt zusammenleben, ist in der Teilzeitausbildung mit 65% höher als mit 42% in der Vollzeitausbildung. Eine interviewte Lehrkraft bestätigt, dass es sich bei den Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung um Personen handelt,

„die dann meistens schon Familie haben, eigene Kinder haben und die da auch schon so involviert sind, und das ist natürlich für die eine ganz hohe Belastung ja.“ (Lehrkraft)

Dass die Vereinbarkeit von Familie, Ausbildung und beruflicher Tätigkeit eine Herausforderung, insbesondere für die Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung darstellt, unterstreicht das folgende Zitat einer für die Praxisphasen zuständigen Lehrkraft:

„Ich denke, die Vollzeitschüler haben den Vorteil, dass bei ihnen im Mittelpunkt die Ausbildung steht und dann theoretische Inhalte sich abwechseln mit den Praktika, die Berufsbegleiter haben natürlich die Schwierigkeit, dass die die ganze Woche in der Praxis eingesetzt sind und dann zusätzlich noch ihre Ausbildung absolvieren. Das denk ich ist eine große Herausforderung für diejenigen, die sich für diesen Weg entschieden haben, auch alles unter einen Hut zu bekommen; Arbeit, Familie, schulische Ausbildung. Das denke ich ist die größte Herausforderung bei den Berufsbegleitern dort, ein gutes Mittelmaß auch zu finden. Um die Anforderungen zu bewältigen.“ (Lehrkraft)

Aus Sicht einer Studierenden schlägt sich dies auch in körperlicher Belastung nieder:

„[...] plus dass ja dass einfach wirklich (...) über dieses Berufsbegleitende hinweg der Auszubildenden-Status, der ja trotzdem bis zum Abschluss eigentlich da ist, ich bin immer noch kein Erzieher, ich hab noch keinen, keinen keine Unterschrift oder keinen Schein oder irgendwas in der Hand das // dass das halt einfach wirklich über die über die vier Jahre natürlich immer wieder bissel im Fokus bleiben muss. Da muss man

dann einfach auch die Praxisbetriebe wieder ein bissel zurückholen, weil grade eben halt in solchen Hauptzeiten wie mit Facharbeit schreiben letztes (...) im letzten November, Dezember, das zieht so viel so viel Kraft und so viel Aufmerksamkeit, dass man dann einfach auch in der Praxis eher bissel grad durchhängt und (...) dass das natürlich dann irgendwie ein bissel mit getragen werden muss. Es ist es ist blöd, aber es ist halt // muss einfach auch dem Praxisbetrieb oder den Kolleginnen irgendwie klar sein, dass es kein Selbstläufer ist. Klar ist das wieder typabhängig, die einen stecken es leichter weg, die anderen ja hab ich auch bei mir in der Klasse gesehen, die sind dann eben halt drei Monate krank. Weil es einfach nicht mehr funktioniert und mit Familie und nebenbei und dem ganzen Drumherum, nicht machbar ist, das funktioniert einfach nicht. Da ist eine Leistungsgrenze dann erreicht, die der Körper einfach nicht mehr mitmacht. Oder die Stimme ((beide lachen)).“ (Teilzeit-Studierender)

Ein Studierender beschreibt dies als ein „Jonglieren“ mit den Ressourcen, durch das es zur Vernachlässigung von Schule oder Privatleben kommen kann:

„Schule, Privatleben und ja, Einrichtung, das ist halt schon ein Jonglieren und der Zeitaufwand und Ressourcen, die man zur Verfügung hat, und ja, man muss halt gucken, manchmal bleibt eines auf der Strecke, entweder das Privatleben oder die Schule mal.“ (Teilzeit-Studierender)

Eine interviewte Mentorin problematisiert einen zu hohen Stundenumfang der Tätigkeit in der Einrichtung und die damit verbundene Belastung sowie die Notwendigkeit an entlastenden Unterstützungen:

„[...] ich kenn das ja von anderen berufsbegleitenden Erziehern, die sind ja manchmal sogar 100% angestellt ja, das kann man sich überhaupt nicht vorstellen, was das für eine Belastung ist. Aber einfach, weil sie das Geld halt brauchen, weil sie halt // keine Ahnung, da hat ja jeder so seinen eigenen Lebensstandard. Das sind aber auch die Leute, die dann Burnout haben, die machen das nicht lange mit. Ein Jahr, zwei höchstens und dann ist auch Schluss, also das schafft man nicht. Genau. Und ich denk es ist auch wichtig, dass wirklich auch in den Zeiten, die für die Schule [...] vorgesehen sind, dass dann auch so Zeiten eingerechnet werden, wie Facharbeit schreiben, wie für Prüfungen lernen, wie für (...) ja Hausaufgaben machen usw. usf.“ (Mentorin)

Zu weiteren entlastenden Hilfestellungen besteht allerdings noch Forschungsbedarf; hier stellen sich

beispielsweise Fragen nach flexiblen Lernzeiten oder Angeboten für die Betreuung eigener Kinder. Die Leistungen, die neben den Unterrichtszeiten zuhause erbracht werden müssen, wie z.B. Selbstlernzeiten oder Hausaufgaben, sind in den Fachschulen sehr unterschiedlich geregelt. Auch im Hinblick auf Familienfreundlichkeit und Chancengerechtigkeit besteht hier Verbesserungsbedarf.

4.3 Wie wird die Ausbildungssituation am Lernort Schule bewertet?

Die Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden wurden auch um eine allgemeine Bewertung der Ausbildungsqualität an den Lernorten Schule und Praxis gebeten.

Im Hinblick auf den Lernort Schule stand zum einen die Frage im Vordergrund, wie die Qualität der Ausbildung bezüglich des vermittelten Wissens, der Relevanz des Wissens bezogen auf die Anforderungen in der Praxis sowie der vermittelten beruflichen Kompetenzen von den Studierenden eingeschätzt wird. Zum anderen sollten die Qualität und Anzahl der Reflexionsgespräche sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis bewertet werden. Insgesamt wurden sieben Qualitätsdimensionen abgefragt. Die unterschiedlichen Dimensionen der Ausbildung wurden von beiden Gruppen – den Vollzeit- und den Teilzeit-Studierenden – auf der Basis einer Vierer-Skala von 1 = „sehr gut“ bis 4 = „sehr schlecht“ eingeschätzt (vgl. Tab. 6).

Vollzeit-Studierende

Zusammengenommen sind die Beurteilungen der Vollzeit-Studierenden in allen sieben Qualitätsdimensionen recht positiv. Die Ausbildung am Lernort Schule wird in nahezu allen Bereichen von jeweils mindestens 70% der Befragten als „sehr gut“ oder „eher gut“ bewertet. Eine Ausnahme bildet das Item „Verzahnung von Theorie und Praxis in der Schule“ – hierzu geben ca. 67% der Befragten eine positive Beurteilung ab.

Im Einzelnen ergibt sich folgendes Bild:

- Am positivsten bewerten die Vollzeit-Studierenden bei einem Mittelwert von 1,82 die Vermittlung von Wissen. Knapp 92% der Befragten sind der Auffassung, dass dieser Qualitätsaspekt „sehr gut“ oder „eher gut“ am Lernort Schule umgesetzt wird.
- Einschränkungen formulieren die Vollzeit-Studierenden hinsichtlich der „Relevanz des Wissens

bezogen auf die Anforderungen in der Praxis“. Auch wenn die Mehrheit der Befragten diesen Bereich positiv bewertet, stufen ca. 26% der Befragten – bei einem Mittelwert von 2,12 – die Praxisrelevanz des in der Schule vermittelten Wissens als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ ein.

- Nahezu auf gleichem Qualitätsniveau wie bei den Bewertungen des in der Schule vermittelten Wissens bewegen sich die Einschätzungen der Studierenden zur Frage der Kompetenzvermittlung. Hier berichten 87% der Befragten, dass die Qualität der am Lernort Schule vermittelten beruflichen Kompetenzen „sehr gut“ oder „eher gut“ sei. Der Mittelwert liegt bei 1,85.
- Die Einschätzungen zu den Reflexionsgesprächen am Lernort Schule liegen nah am Mittelfeld der Qualitätsskala. Obgleich auch hier die positiven Nennungen mit Anteilen zwischen 70% und 82% überwiegen, bewerten die Befragten – bei Mittelwerten zwischen 1,88 und 2,11 – die Reflexion der Praxiserfahrungen, die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte sowie die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche etwas kritischer als den Bereich des Wissens- und Kompetenzerwerbs.
- Am „schlechtesten“ wird die „Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule“²⁵ eingeschätzt. Obgleich die Mehrheit der Vollzeit-Studierenden auch diesem Bereich eine gute Bewertung abgibt, schätzt ein Drittel der Befragten die in der Schule stattfindende Theorie-Praxis-Verzahnung als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ ein.

Teilzeit-Studierende

Die Ausbildungsqualität am Lernort Schule wird von den Teilzeit-Studierenden insgesamt deutlich kritischer wahrgenommen als von den Studierenden in Vollzeit. Die mittlere Einschätzung der Teilzeit-Studierenden reicht von 1,73 bis 2,60 Punkten auf

²⁵ In den Interviews zeigt sich, dass viele Interviewte die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ mit den Lernorten Schule und Praxis gleichsetzen. Bei dem Item „Verknüpfung von Theorie und Praxis“ ist daher anzunehmen, dass hier nicht nur die Verzahnung von praktischen und theoretischen Ausbildungsanteilen bewertet wurde, sondern auch die Verknüpfung der Lernorte. Während die Kooperation der Lernorte von den Befragten sehr kritisch eingeschätzt wird, zeigen Zitate von Mentorinnen und Mentoren, dass der Wechsel der Phasen an Schule und Einrichtung als Stärke der Teillehrerbildung gesehen wird (vgl. Kap. 5).

der Vierer-Skala gegenüber einer Spanne von 1,82 bis 2,18 bei den Vollzeit-Studierenden. Mit Blick auf die einzelnen Kriterien in den bereits vorgestellten Qualitätsbereichen lassen sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen festhalten:

- Die besten Bewertungen vergeben die Teilzeit-Studierenden für das am Lernort Schule vermittelte Wissen. 94% der Befragten – also 2% mehr als bei den Vollzeit-Studierenden – sind der Auffassung, dass das Qualitätsniveau dieses Items „sehr gut“ oder „eher gut“ sei. Der Mittelwert liegt bei 1,73.
- Die Relevanz des Wissens bezogen auf die Anforderungen in der Praxis wird – ebenso wie bei den Vollzeit-Studierenden – etwas kritischer eingeschätzt. Bei einem Mittelwert von 2,12 bewerten ca. 74% der Befragten diesen Bereich als „sehr gut“ oder „eher gut“. 24% der Teilzeit-Studierenden sind der Meinung, dass das Qualitätsniveau dieses Items „eher schlecht“ sei und 2% schätzen es als „sehr schlecht“ ein.
- Die am Lernort Schule vermittelten beruflichen Kompetenzen werden ebenso wie das vermittelte Wissen von den Befragten positiv bewertet. Dieser Bereich wird von knapp 30% der Teilzeit-Studierenden als „sehr gut“ und von 55% als „eher gut“ eingeschätzt. Der Mittelwert bei den Teilzeit-Studierenden liegt mit 1,89 etwas unter dem der Vollzeit-Studierenden.
- Kritischer werden die am Lernort Schule stattfindenden Reflexionsprozesse eingeschätzt, wobei sich Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der einzelnen Items zeigen: „Der Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte“ werden von den Teilzeit-Studierenden am positivsten bewertet. Hier geben – bei einem Mittelwert von 2,10 – 74% der Befragten an, dass das Qualitätsniveau dieses Items „sehr gut“ oder „eher gut“ sei. „Der Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen“ werden von ca. 71% als „sehr gut“ oder „eher gut“ bewertet. Der Mittelwert liegt hier bei 2,16. „Die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften“ platzieren die Befragten an das Ende der Qualitätseinschätzungsskala. Das Item wird – bei einem Mittelwert von 2,60 – von weniger als der Hälfte der Befragten (47%) als „sehr gut“ oder „eher gut“ eingestuft. Knapp 40% der Befragten bewerten diesen Bereich als „eher schlecht“ und

weitere 15% als „sehr schlecht“. Mit Blick auf die am Lernort Schule stattfindenden Reflexionsprozesse ist darüber hinaus festzustellen, dass die Teilzeit-Studierenden damit weniger zufrieden sind als die Vollzeit-Studierenden. Signifikante Differenzen zwischen beiden Befragtengruppen bestehen bei allen drei Items (für die Variable „Austausch und Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit den Lehrkräften“ gilt $p < 0,05^*$; für die Variablen „Austausch und Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Lehrkräften“ und „Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften“ gilt $p < 0,001^{***}$). Kritik formulieren die Teilzeit-Studierenden auch hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis am Lernort Schule. Obgleich die Mehrheit der Befragten (64%) diesen Bereich weitgehend positiv bewertet, finden 28% der Studierenden die in der Schule stattfindende Theorie-Praxis-Verzahnung „eher schlecht“ und 8% sogar „sehr schlecht“.

Tabelle 6: Einschätzung der Qualität am Lernort Schule

Wie bewerten Sie die Qualität im Hinblick auf ...	Modell	Die Qualität ist (%)				Insgesamt n	Mittelwert
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht		
... das vermittelte Wissen?	Vollzeit	26,7	65,1	8,2	0,0	352	1,82
	Teilzeit	32,1	62,2	5,6	0,0	249	1,73
... die Relevanz des Wissens bezogen auf die Anforderungen in der Praxis?	Vollzeit	16,1	57,8	23,8	2,3	353	2,12
	Teilzeit	16,7	57,0	23,9	2,4	251	2,12
... die vermittelten beruflichen Kompetenzen?	Vollzeit	30,1	56,9	11,0	2,0	346	1,85
	Teilzeit	28,6	55,2	14,5	1,6	248	1,89
... den Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit den Lehrkräften?	Vollzeit	27,0	52,8	16,8	3,5	345	1,97*
	Teilzeit	18,1	56,2	23,3	2,4	249	2,10*
... den Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Lehrkräften?	Vollzeit	32,0	50,3	15,1	2,6	350	1,88***
	Teilzeit	16,9	53,9	25,9	3,3	243	2,16***
... die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften?	Vollzeit	21,9	48,3	25,9	4,0	352	1,12***
	Teilzeit	8,2	38,6	38,6	14,6	233	2,60***
... die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule?	Vollzeit	20,2	46,5	28,0	5,2	346	2,18
	Teilzeit	14,8	49,2	28,4	7,6	250	2,29

Gültige N: 601 Studierende (VZ: 352; TZ: 249), 604 (VZ: 353; TZ: 251), 594 (VZ: 346; TZ: 248), 594 (VZ: 345; TZ: 249), 593 (VZ: 350; TZ: 243), 585 (VZ: 352; TZ: 233), 596 (VZ: 346; TZ: 250)

Frage: Wie bewerten Sie die Qualität der Ausbildung an Ihrer Schule im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“?

Quelle: Eigene Darstellung

4.4 Wie wird die Ausbildungssituation am Lernort Praxis bewertet?

Die Studierenden wurden gebeten, die Qualität der Ausbildung im Hinblick auf das vermittelte Wissen und die vermittelten beruflichen Kompetenzen am Lernort Praxis einzuschätzen. Darüber hinaus wurden sie gefragt, ob sie die Möglichkeit haben, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen in der Einrichtung kennen zu lernen, wie sie die Begleitung und Unterstützung durch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung einschätzen und wie sie den Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehr-

kraft und der Mentorin bzw. dem Mentor beurteilen. Ebenso wie am Lernort Schule ist auch in der Praxiseinrichtung die Verknüpfung von Theorie und Praxis von Interesse. Diese Dimensionen der Ausbildung wurden hier von beiden Gruppen – den Vollzeit- und den Teilzeit-Studierenden ebenfalls auf der Basis einer Vierer-Skala eingeschätzt (vgl. Tab. 7).

Vollzeit-Studierende

Die Beurteilungen der Vollzeit-Studierenden in den sechs Qualitätsdimensionen fallen überwiegend positiv aus. Die Ausbildung am Lernort Praxis wird in vier von sechs Bereichen von jeweils mindestens 70%

der Befragten als „sehr gut“ oder „eher gut“ bewertet. Bei den beiden anderen Bereichen handelt es sich um die Items „Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin/dem Mentor“ und der „Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung“.

Im Einzelnen ergibt sich folgendes Bild:

- Die Möglichkeiten, in der Einrichtung verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen kennen zu lernen, werden von den Vollzeit-Studierenden insgesamt am besten bewertet; bei einem Mittelwert von 1,63 schätzt knapp die Hälfte der Vollzeit-Studierenden die Ausbildungsqualität hier als „sehr gut“ ein, knapp 40% als „eher gut“, 11% als „eher schlecht“ und nur knapp 1% als „sehr schlecht“.
- Das am Lernort Praxis vermittelte Wissen liegt mit einem Mittelwert von 1,81 etwas unterhalb dieser Bewertung und wird von den Studierenden ähnlich bewertet wie das vermittelte Wissen am Lernort Schule (MW: 1,82).
- Die Ausbildungsqualität am Lernort Praxis wird im Hinblick auf die vermittelten beruflichen Kompetenzen mit einem Mittelwert von 1,75 wieder etwas besser eingeschätzt; knapp 90% der Studierenden beurteilen diese als „sehr gut“ oder „eher gut“. Im Vergleich mit den Einschätzungen der vermittelten beruflichen Kompetenzen am Lernort Schule (MW: 18,5) fallen die Bewertungen für den Lernort Praxis besser aus.
- Die Begleitung und Unterstützung durch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (einschließlich der Leitung) in der Einrichtung wird von 83% der Vollzeit-Studierenden als „sehr gut“ oder „eher gut“ eingeschätzt (MW: 1,77).
- Der Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin bzw. dem Mentor wird von den Vollzeit-Studierenden am schlechtesten bewertet (MW: 2,29); immerhin knapp 64% schätzen diesen jedoch als „sehr gut“ oder „eher gut“ ein, während 37% die Qualität hier als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ beurteilen.
- Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung²⁶ liegt bei den Vollzeit-Studierenden mit einem Mittelwert von 2,11 ebenfalls am unteren Ende der Bewertungsspektrums, hier schätzen

knapp 70% die Qualität als „sehr gut“ oder „eher gut“ ein, während 32% sie „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ finden. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung wird jedoch von den Vollzeit-Studierenden etwas besser eingeschätzt als jene am Lernort Schule, hier liegt der Mittelwert bei 2,18.

Teilzeit-Studierende

Die Ausbildungsqualität am Lernort Praxis wird von den Teilzeit-Studierenden ebenfalls insgesamt kritischer bewertet als von den Studierenden in Vollzeit. Die mittlere Einschätzung der Teilzeit-Studierenden reicht von 1,67 bis 2,94 Punkten auf der Vierer-Skala gegenüber einer Spanne von 1,63 bis 2,29 bei den Vollzeit-Studierenden. Mit Blick auf die einzelnen Kriterien zeigen sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen:

- Die Möglichkeiten, in der Einrichtung verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen kennen zu lernen, werden von den Vollzeit-Studierenden mit einem Mittelwert von 1,63 etwas besser bewertet als von den Studierenden in Teilzeit.
- Im Hinblick auf das vermittelte Wissen am Lernort Praxis unterscheiden sich die beiden Befragungsgruppen deutlich; dieses wird von den Teilzeit-Studierenden signifikant schlechter eingeschätzt ($p < 0,05^*$). Hier sind knapp 20% der Teilzeit-Studierenden der Meinung, die Ausbildungsqualität sei „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“, während dies nur für knapp 12% der Vollzeit-Studierenden zutrifft.
- Die vermittelten beruflichen Kompetenzen werden von den Teilzeit-Studierenden erneut kritischer bewertet; die Mittelwertsunterschiede weichen mit 1,81 (Teilzeit) und 1,75 (Vollzeit) jedoch nicht sehr stark voneinander ab.
- Bei der Begleitung und Unterstützung durch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (einschließlich der Leitung) in der Einrichtung zeigen sich stärkere Mittelwertsdifferenzen: Während 83% der Vollzeit-Studierenden die Qualität hier als „sehr gut“ oder „eher gut“ einschätzen (MW: 1,77), sind es bei den Teilzeit-Studierenden nur 76%. Hier lässt sich vermuten, dass der Status der Studierenden als Auszubildende oder als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Arbeitsvertrag Einfluss auf die Beurteilung nehmen könnte.

²⁶ Zum Verständnis der Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ vgl. Fußnote 25.

- Die Unterschiede in den Einschätzungen des Austauschs zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin bzw. dem Mentor sind dagegen stark ausgeprägt und hochsignifikant ($p < 0,001^{***}$): 64% der Vollzeit- (MW: 2,29), aber nur 34% der Teilzeit-Studierenden (MW: 2,94) halten die Qualität hier für „sehr gut“ oder „eher gut“. Dieses Item erzielt insgesamt bei beiden Gruppen die schlechteste Bewertung und lässt Rückschlüsse zu auf die Kooperation der Lernorte, die von den Studierenden offenbar sehr kritisch gesehen wird (vgl. Kap. 4.7). Zusätzlich ist zu erwähnen, dass die Teilzeit-Studierenden seltener von einer Lehrkraft in der Einrichtung besucht werden (vgl. Kap. 4.5.2), was sich auch auf die Bewertung auswirken könnte.
- Bei der Einschätzung der Ausbildungsqualität hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung unterscheiden sich Vollzeit- (MW: 2,11) und Teilzeit-Studierende (MW: 2,22) wieder weniger stark; zwei Drittel der Teilzeit-Studierenden bewerten die Qualität hier mit „sehr gut“ oder „eher gut“, während 20% Mängel feststellen. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung wird, wie ebenso von den Vollzeit-Studierenden, etwas besser eingeschätzt als die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule (MW: 2,29).

Tabelle 7: Einschätzung der Qualität am Lernort Praxis

Wie bewerten Sie die Qualität im Hinblick auf ...	Modell	Die Qualität ist (%)				Insgesamt n	Mittelwert
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht		
... die Möglichkeiten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen in der Einrichtung kennen zu lernen?	Vollzeit	49,4	38,6	11,1	0,9	352	1,63
	Teilzeit	46,7	41,1	10,6	1,6	246	1,67
... das vermittelte Wissen?	Vollzeit	32,6	55,5	10,5	1,4	353	1,81*
	Teilzeit	28,0	52,4	16,7	2,8	246	1,94*
... die vermittelten beruflichen Kompetenzen?	Vollzeit	37,0	52,0	10,2	0,8	354	1,75
	Teilzeit	34,6	51,0	13,6	0,8	243	1,81
... die Begleitung und Unterstützung durch die anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (einschließlich der Leitung) in der Einrichtung?	Vollzeit	43,5	39,5	13,3	3,7	347	1,77
	Teilzeit	38,1	38,1	17,6	6,1	244	1,92
... den Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin/dem Mentor?	Vollzeit	16,5	47,1	27,6	8,8	340	2,29***
	Teilzeit	1,9	32,3	36,1	29,7	155	2,94***
... die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung?	Vollzeit	24,5	44,0	27,4	4,1	343	2,11
	Teilzeit	17,8	48,1	28,6	5,4	241	2,22

Gültige N: 598 Studierende (VZ: 352; TZ: 246), 599 (VZ: 353; TZ: 246), 597 (VZ: 354; TZ: 243), 591 (VZ: 347; TZ: 244), 495 (VZ: 340; TZ: 155), 584 (VZ: 343; TZ: 241)

Frage: Wie bewerten Sie die Qualität der Praxisphasen in Ihrer Einrichtung im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“?

Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Einschätzungen der Studierenden zur Ausbildungsqualität an den Lernorten Schule und Praxis dargestellt wurden (vgl. Kap. 4.3 und Kap. 4.4), soll nun der Fokus auf die Begleitung der Studierenden durch praxisbegleitende Lehrkräfte sowie Mentorinnen und Mentoren gerichtet werden. Im folgenden Kapitel 4.5 wird beschrieben, wie sich die Betreuung und Unterstützung der Studierenden durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte darstellt. Dabei wird auf die Bestimmung der Zuständigkeit für diese Tätigkeit, die unterschiedlichen Formate der Begleitung sowie die Gestaltung und Themen der Reflexionsgespräche eingegangen. In Kapitel 4.6 wird die Betreuung und Unterstützung der Studierenden von Seiten der Mentorinnen und Mentoren thematisiert.

4.5 Wie gestaltet sich die Begleitung der Studierenden durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte?

In den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Bundesländer ist es vorgegeben, dass die Studierenden in ihren Praxisphasen von einer geeigneten Lehrkraft begleitet und beraten werden (vgl. Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Bundesländer).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen allerdings, dass ein erheblicher Teil der Studierenden über keine praxisbegleitende Lehrkraft verfügt. Die Problematik scheint dabei insbesondere die Studierenden der Teilzeitausbildung zu betreffen. Danach gefragt, ob es an der Schule eine Lehrkraft gibt, die die Studierenden im Rahmen ihrer Praxisphasen begleitet, berichten fast alle Vollzeit-Studierenden, dass dies der Fall sei. Lediglich zwei Studierende gaben an, keine praxisbegleitende Lehrkraft zu haben, da sie sich zum Zeitpunkt der Befragung nicht in einer Praxisphase befanden. In der Teilzeitausbildung berichten 38% der Studierenden, dass sie keine Lehrkraft haben, die sie in den Praxisphasen begleitet. Gefragt nach den Gründen für die fehlende Praxisbegleitung von Seiten der Schule, berichtet die Mehrheit, dass eine Begleitung durch eine Lehrkraft im Rahmen der Praxisphasen in der Teilzeitausbildung nicht vorgesehen bzw. nicht erforderlich sei (N=22). Ein Teil der Befragten begründet dies mit Problemen in der Schule, z.B. Personalmangel, Zeitmangel, schlechte Organisation (N=8).

Die Interviews mit den Lehrkräften bestätigen, dass in manchen Bundesländern bzw. an manchen Fachschulen keine Begleitung der Teilzeit-Studierenden in ihren Praxisphasen durch die Lehrkräfte vorgesehen ist. Da sich die Studierenden in einem regulären Arbeitsverhältnis befinden, haben die Lehrkräfte kein Stunden-deputat und auch keine Befugnis, sie zu begleiten:

„In der Teilzeitausbildung sieht es diesbezüglich trübe aus ((seufzt)), weil die Kolleginnen und Kollegen zu uns mit einem Arbeitsvertrag kommen. Sie werden (...) als Fachkraft angesehen und haben in der Einrichtung eine Arbeitsleistung zu erbringen (...). Und wir haben für die Betreuung im Moment kein Stundenkontingent. Wir können also nicht betreuen (...). Da haben sie uns auch die Hände gebunden. Die [Studierenden, Anm. d. Autorinnen] haben einen Arbeitsvertrag und da kommen wir auch nicht dran.“ (Lehrkraft)

Stundenkontingente fehlen laut den Lehrkräften sowohl für die Betreuung im Rahmen der Praxisbesuche, als auch für den praxisbegleitenden Unterricht, wie die folgenden Zitate verdeutlichen:

Die [Studierenden, Anm. d. Autorinnen] werden in der Einrichtung nicht besucht [...]. Sie haben diese zwei Schultage, aber an den anderen Tagen sind sie 'ne vollwertige Erzieherin. Und das ist natürlich schon schwierig, finde ich. Und sie brauchen eigentlich auch jemanden, der sie coacht in der Einrichtung bzw. ne Lehrkraft aus der Schule, die mal guckt und sagt, ‚Mensch, achte doch mal da darauf oder achte doch mal da drauf‘. Und das gibt's aber alles nicht. Das ist natürlich sehr schade, finde ich.“ (Lehrkraft)

„Nee, [einen praxisbegleitenden Unterricht, Anm. d. Autorinnen] haben die nicht (...). Das fließt natürlich in den Unterricht ein. Die haben natürlich sehr viel Erfahrungswissen, da kann man als Lehrkraft damit auch ganz toll arbeiten. Also das ist natürlich auch super, wenn ich da Leute habe, die alle schon so viel Praxiserfahrung haben. Aber das auch noch mal so ganz detailliert aufzuarbeiten, ja, und da so ins Detail zu gehen, das kann man eben wirklich super im PU.“ (Lehrkraft)

Einige Fachschulen sehen das sehr kritisch und versuchen trotz der für die Begleitung der Studierenden fehlenden Stundenkontingente, die angehenden Erzieherinnen und Erzieher mindestens einmal im Schuljahr zu besuchen:

„Das ist im Moment in [Bundesland 1] in der Teilzeitausbildung ein Riesenproblem, weil das [die Begleitung der

Studierenden am Lernort Praxis, Anm. d. Autorinnen] überhaupt nicht mit Stunden belegt wird. Das heißt, viele Fachschulen besuchen gar nicht (...). Wir haben // also ich hab auch irgendwie für mich immer gesagt, ich kann keine Teilzeitausbildung anbieten, wenn ich nicht weiß, wo die in der Praxis sind. Also das ist so 'n bisschen ein Blindflug. Und wir haben hier im Haus die Regelung, dass die einmal im Jahr besucht werden. Das ist nicht viel, das ist mir auch bewusst, aber das ist natürlich als zusätzliche Tätigkeit, die vom Senat nicht refinanziert wird // viel mehr geht nicht.“ (Lehrkraft)

4.5.1 Zuständigkeit für die Begleitung der Studierenden

Die Zuständigkeit für die Begleitung der Studierenden durch die Lehrkräfte ist an den einzelnen Fachschulen unterschiedlich geregelt. In manchen Schulen sind es die Klassenlehrerinnen und -lehrer, die für die Betreuung der Studierenden in ihren Praxisphasen verantwortlich sind. An anderen Ausbildungsstätten wird in Teams gearbeitet, d.h. für eine Klasse sind mehrere Lehrkräfte zuständig. Die unterschiedlichen Regelungen hinsichtlich der Zuständigkeiten für die Begleitung der Studierenden in ihren Praxisphasen verdeutlichen die folgenden Zitate:

„Also es ist so, dass die vollzeitschulischen und berufs begleitenden Schüler pro Klasse einen [...] Lehrer bekommen, also einen Lehrer für die fachpraktische Begleitung. Es gibt dann einerseits Stunden, die eher theoretischer Natur sind und hier an der Schule abgehalten werden. Da wird es zum Beispiel besprochen, was für Aufgaben in der Praxis zu erledigen sind usw. Zum anderen fährt [dieser Lehrer, Anm. d. Autorinnen] auch in den Praxisort, wenn die Schüler im Praktikum oder halt in ihrem Berufsfeld sind und hospitiert sie dort.“ (Lehrkraft)

„Das Besondere an unserer Schule ist, dass wir in Teams arbeiten. Es sind immer (...) ungefähr acht Lehrer für sechs Semestergruppen zuständig. Also dadurch kennen wir unsere Studierenden auch relativ gut und können die ganz gut über diese drei Jahre begleiten. Das ist ein großer Vorteil, den wir hier haben, dass es nicht so 'n dauernder Wechsel ist.“ (Lehrkraft)

Die Lehrkräfte betonen, dass für die Übernahme dieser Tätigkeit eine Praxiserfahrung im pädagogischen Bereich von zentraler Bedeutung sei. Sie berichten auch, dass diese bei den praxisbegleitenden Lehrkräften oft fehle:

„Als geeignet ist aus meiner Sicht jemand, der auch schon mal in der Praxis gearbeitet hat, um eben wirklich auch zu wissen, was wird eigentlich in der Ausbildung gefordert. Es gibt aber ganz wenig Menschen, also in [Bundesland A] gar nicht, sondern die kommen dann eben aus den alten Bundesländern, die überhaupt die Kompetenzen im Bereich Pädagogik oder auch Psychologie als Lehrkraft mitbringen. Und auch praxisbegleitender Unterricht wird im Referendariat bzw. im Studium gar nicht angeboten und das ist ein Problem.“ (Lehrkraft)

In einigen Fachschulen gibt es neben den Lehrkräften, die für die Praxisbetreuung der Studierenden zuständig sind, eine Praxiskoordinatorin oder einen Praxiskoordinator. Die folgenden Zitate verdeutlichen, welche Rolle sie bei der Begleitung der Studierenden spielen und für welche Tätigkeiten und Aufgaben sie zuständig sind:

„Also hier an der Schule regeln wir das so, dass eine an der Schule für Praxisbetreuung den Hut aufhat. Das bin ich. Ich halte die Koordination zu den Praxis-einrichtungen, mach die Verträge (...), bereite die Praxisanleiter-Treffen mit vor. Ansonsten ist jeder Klassenlehrer für die Praxisbetreuung verantwortlich. So ist das bei uns geregelt.“ (Lehrkraft)

„Also es gibt eine Praxiskoordinatorin, das bin ich. Ich Sorge für die Verträge, prüfe die und bin auch dafür zuständig, dass die Bereiche eingehalten werden. Die Schüler müssen ja in drei unterschiedlichen Bereichen ihr Praktikum machen und ich gucke so 'n bisschen darauf, dass die Bereiche eingehalten werden. Und ich bin ein Ansprechpartner für alles, was in der Praxis passiert. Also wir bereiten Praxisanleiter-Treffen vor jedem Praktikum vor, haben Praxisbegleitgruppen und ich koordiniere das und kümmere mich.“ (Lehrkraft)

4.5.2 Gestaltung und Bewertung der Praxisbesuche

Praxisbesuche durch die Lehrkräfte sind laut den Verordnungen nahezu aller in der Studie berücksichtigten Bundesländer ein fester Bestandteil der fachpraktischen Ausbildung (vgl. Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Bundesländer). Dabei ist festzustellen, dass sich die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen hinsichtlich des Umfangs der Regelungen sehr unterscheiden. Während es in einigen Verordnungen genaue Vorgaben zur Gestaltung und Anzahl bzw. Regelmäßigkeit der Praxisbesuche gibt,

beinhalten andere lediglich eine allgemeine Information, dass die Studierenden in ihren Praxisphasen von Seiten der Schule begleitet werden sollen.

Mit dem Ziel, die Begleitung der Studierenden durch die Lehrkräfte näher zu beleuchten, wurde in der Studie danach gefragt, wie die Praxisbesuche in den Einrichtungen gestaltet werden, wie oft sie stattfinden und welche Bedeutung ihnen durch die unterschiedlichen Akteursgruppen zugesprochen wird.

Gestaltung der Praxisbesuche

Auf der Grundlage der Interviews mit den Studierenden und den für die Praxisphasen zuständigen Lehrkräften wurde der Verlauf der Praxisbesuche rekonstruiert. Auch wenn sich die Beschreibungen der Befragten an einigen Stellen unterscheiden, ist ein bestimmtes Muster zu erkennen:

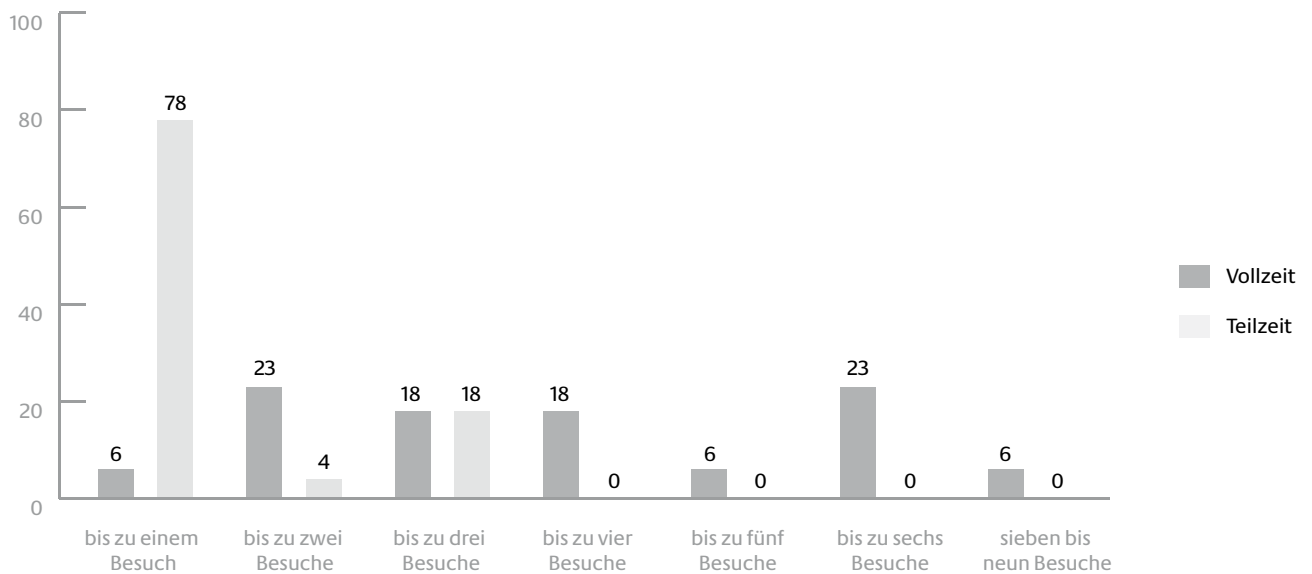
- 1) Im ersten Schritt stellen die Studierenden der Lehrkraft die Praxisstelle vor. Dabei gehen sie auf die Struktur der Einrichtung, die Besonderheiten der konzeptionellen Arbeitsweise sowie die personelle und materielle Ausstattung ein. Oft lässt sich diese Grundinformation durch einen gemeinsamen Gang durch die Einrichtung veranschaulichen, bei dem die Studierenden auf vertiefende Nachfragen von Seiten der Lehrkraft eingehen.
- 2) Darauf aufbauend wird ein von dem Studierenden im Vorfeld geplantes pädagogisches Angebot durchgeführt. Die Lehrkraft nimmt dabei eine beobachtende Rolle ein.
- 3) Nach der Gestaltung des Angebots findet in der Regel ein gemeinsames Gespräch zwischen der angehenden Erzieherin bzw. dem angehenden Erzieher, der Lehrkraft und der Mentorin bzw. dem Mentor statt, in dem das pädagogische Handeln und die berufliche Haltung des Studierenden reflektiert werden.
- 4) Abschließend findet eine Leistungsbewertung des Studierenden statt, die in Absprache mit der Mentorin bzw. dem Mentor durch die Lehrkraft vorgenommen wird.

Häufigkeit der Praxisbesuche

Die folgende Abbildung zeigt, wie oft die Studierenden von den zuständigen Lehrkräften in den Praxiseinrichtungen besucht werden. In die Datenauswertung fließen nur Antworten von Studierenden ein, die angaben, eine praxisbegleitende Lehrkraft zu haben.

Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden herzustellen, wurden darüber hinaus ausschließlich Studierende im letzten Jahr der dreijährigen Ausbildungsmodelle berücksichtigt (vgl. Abb. 13).

Die Daten zeigen, dass die Vollzeit-Studierenden im Vergleich zu den Teilzeit-Studierenden häufiger von den Lehrkräften in den Praxiseinrichtungen besucht werden. Zudem fällt auf, dass die Anzahl der Hospitationen im Rahmen der Vollzeit-Ausbildung bei den einzelnen Studierenden sehr unterschiedlich ausfällt, in der Teilzeitausbildung dagegen eine große Homogenität zu beobachten ist. Knapp ein Viertel der Vollzeit-Studierenden berichtet von bis zu sechs Besuchen in der gesamten Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher – dies entspricht ca. zwei Hospitationen innerhalb eines Schuljahres. 6% der Befragten geben an, dass sie bis zu fünf Mal von der zuständigen Lehrkraft besucht wurden. 18% der Studierenden sprechen von bis zu vier Besuchen, weitere 18% von bis zu drei Besuchen. 23% der Befragten geben an, dass sie bis zu zwei Mal von der zuständigen Lehrkraft besucht wurden. 6% der Befragten wurden den eigenen Angaben zufolge lediglich einmal oder gar nicht besucht (Gültige N=235). Bei den Teilzeit-Studierenden ist das Bild einerseits einheitlicher, andererseits auch deutlich kritischer. Hier gibt die große Mehrheit der Studierenden (78%) an, während der gesamten Ausbildungszeit lediglich bis zu einem Mal von der zuständigen Lehrkraft in der Praxiseinrichtung besucht worden zu sein. Knapp 4% der Studierenden berichten von zwei Besuchen, 20% der Befragten geben an, dass sie von der praxisbegleitenden Lehrkraft drei Mal besucht wurden (Gültige N=49) (vgl. Abb. 13). Dieses Bild verändert sich allerdings, wenn man die vierjährige Teilzeitausbildung betrachtet. Hier berichten 78% der Studierenden von bis zu vier Besuchen und ca. 22% der Befragten von bis zu drei Besuchen in der gesamten Ausbildung (Gültige N=23).

Abbildung 13: Anzahl der Praxisbesuche durch die zuständige Lehrkraft während einer 3-jährigen Ausbildung (in %)

Gültige N: 284 Studierende (VZ: 235; TZ: 49)

Frage: Wie oft werden Sie von der zuständigen Lehrkraft in der Einrichtung besucht (Besuche während der gesamten Ausbildungszeit)?

Quelle: Eigene Darstellung

Bewertung der Praxisbesuche

Bei der Bewertung der Anzahl und Regelmäßigkeit der Praxisbesuche durch die für die Praxisphasen zuständige Lehrkraft zeigen sich große Unterschiede zwischen den Studierenden beider Ausbildungsformen. Während die Mehrheit der Vollzeit-Studierenden (ca. 70%) mit der Anzahl der Praxisbesuche zufrieden ist, bewerten nur knapp 48% der Teilzeit-Studierenden diese als „sehr gut“ oder „eher gut“. Mehr als die Hälfte

der Teilzeit-Studierenden spricht sich diesbezüglich kritisch aus (vgl. Tab. 8).

Die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden beider Ausbildungsformen ($p < 0,001^{***}$) sind nicht überraschend und lassen sich dadurch erklären, dass die Vollzeit-Studierenden in ihren Praxisphasen häufiger besucht werden als die Teilzeit-Studierenden (vgl. Abb. 13).

Tabelle 8: Bewertung der Anzahl der Praxisbesuche

Wie bewerten Sie die Qualität im Hinblick auf ...	Modell	Die Qualität ist (%)				Insgesamt n	Mittelwert
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht		
... die Anzahl und Regelmäßigkeit der Praxisbesuche durch die für Ihr Praktikum bzw. Ihre Tätigkeit zuständige Lehrkraft?	Vollzeit	26,3	43,9	24,4	5,4	353	2,09 ^{***}
	Teilzeit	9,1	38,7	30,6	21,5	186	2,65 ^{***}

Gültige N: 539 Studierende (VZ: 353; TZ: 186)

Frage: Wie bewerten Sie die Qualität der Praxisphasen in Ihrer Einrichtung im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“?

Quelle: Eigene Darstellung

Auch die Interviews deuten darauf hin, dass die Teilzeit-Studierenden unzufrieden mit der Gestaltung und der Anzahl von Praxisbesuchen sind und Bedarf an einer intensiveren Begleitung im Rahmen der Praxisbesuche haben:

„Es findet ein Austausch statt, der aber von beiden Seiten wahrscheinlich nur so weit stattfinden kann, wie es die Stunden zulassen. So ein Lehrer hat nicht unbegrenzt Stunden, um in jeden Praxisort zu fahren und mit jeder Mentorin oder Anleitung zu sprechen und umgekehrt ist es genauso. Meine Lehrerin war einmal zum geeigneten Verfahren jetzt im dritten Lehrjahr zur Prüfungsabnahme hier und zum Tag der Offenen Tür. Das war dann auch leider schon alles, wo der Austausch stattfand.“ (Teilzeit-Studierende)

„Also ich find es schwierig (...), weil für mich die Präsenz fehlt. Während der Hospitation hat man die Momentaufnahme. Die Lehrer bekommen eine Momentaufnahme von dem, was grade passiert, aber den Rest des Jahres // es wird zwar hinterfragt, wie geht es euch und wir wissen, dass wir immer ein offenes Ohr finden, wenn wir Hilfe brauchen. Die Lehrer haben auch manchen schon geholfen einfach zwischen Schüler und Praxisanleiter und Leitung zu kommunizieren und zu schlichten, das wird gemacht. Da ist ein großes Engagement da. Dennoch find ich es // empfind ich es als schwierig. Die Lehrkräfte haben so ein Phantombild von dem, was wir in der Arbeit machen, was tatsächlich passiert, habe ich den Eindruck.“ (Teilzeit-Studierende)

4.5.3 Gestaltung und Bewertung des praxisbegleitenden Unterrichts

Neben den Praxisbesuchen ist in einigen Bundesländern für die Praxisphasen ein so genannter „praxisbegleitender Unterricht“ vorgesehen. Der Fokus der Unterrichtseinheit liegt auf den von der Fachschule gestellten (Praxis-)Aufgaben und den Praxiserfahrungen der Studierenden. Das Ziel besteht darin, die in der Praxis gemachten Erfahrungen zu reflektieren und diese mit den in der schulischen Ausbildung erworbenen fachtheoretischen und fachpraktischen Kenntnissen zu verknüpfen. Die Themen in dieser Unterrichtseinheit ergeben sich also aus den bisherigen gemeinsamen Lernerfahrungen sowie aus den unterschiedlichen Praxiserfahrungen der Studierenden. Die Gruppe gibt sich gegenseitig Rückmeldungen bezüglich des pädagogischen Handelns, erarbeitet

gemeinsam Handlungsstrategien für die Praxis und sucht nach Problemlösungen. So werden Formen kollegialer Zusammenarbeit eingeübt, die im Beruf der Erzieherin und des Erziehers als Teamfähigkeit gefordert sind. Die betreuende Lehrkraft steuert diesen gruppengeförderten Lernprozess durch Anregungen und entsprechende Aufgabenstellungen und betreut den in der Ausbildungsordnung geforderten Praktikumsbericht:

„In dem praxisbegleitenden Unterricht ist es ja so, dass wir, wenn wir uns treffen, immer Gruppen von acht // höchstens acht Studierenden sind, wo dann auch jeder seine Erlebnisse aus dem Praktikum erzählt. Wir besprechen das dann auch gegenseitig und überlegen, wie hätte man sich in den bestimmten Situationen verhalten können. Wir versuchen es aufzuarbeiten.“ (Lehrkraft)

„Also ich begleite auch die Studierenden, wenn sie dann im Berufspraktikum sind, und das ist vor allen Dingen [...] zu 80 % diese Ebene der Selbstreflexion. Dieses Auseinandersetzen mit den eigenen und den fremden Gefühlen, (...) natürlich in Abgleich zu dem, was ich hier auch fachlich an Know-how, an Methodenkompetenz gelernt habe. In der Beratung und Begleitung [...] arbeiten wir sehr stark supervisorisch [...]. Das Wichtige ist erst mal die Szene, in der mir etwas (...) widerfahren ist, das Arbeiten mit dem Dilemma [...] und auch das Arbeiten mit dem Hadern im Dilemma. Manchmal kann man gar nicht [...] sehen, dass in dem Dilemma eigentlich der Wert liegt, um weiter voran zu kommen.“ (Lehrkraft)

Die Interviews mit den Studierenden zeigen, dass der praxisbegleitende Unterricht für sie eine hohe Bedeutung hat und sehr geschätzt wird:

„Also ich fand es sehr gut, dass wir den Begleitunterricht hatten, weil wir da immer Fragen stellen konnten, oder auch Fälle besprochen haben, wenn wir uns mal unsicher waren, und wir haben auch jedes Mal eine Reflexionsrunde gemacht, wo dann halt mal geguckt wurde, was in der Praxis gut läuft, was nicht gut läuft [...]. Oder auch wenn es Probleme mit den Anleitungen gab, das war bei mir ja, Gott sei Dank, nicht so, aber das gab es bei anderen Schülern, dass da auch geguckt wurde, wie kann man da auch konkret damit umgehen [...]. Und die Lehrer sind halt dann auch teilweise mit in die Praxis gegangen, um halt auch so was zu entschärfen, wenn es da wirklich Probleme gab.“ (Vollzeit-Studierende)

4.5.4 Gestaltung und Bewertung der Reflexionsgespräche

Der Reflexionsfähigkeit wird als einer der zentralen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte eine große Bedeutung zugesprochen. Die analytische Auseinandersetzung mit eigenen Beobachtungen und die Reflexion der eigenen beruflichen Handlungspraxis werden zunehmend als notwendige Voraussetzung für die Entfaltung einer professionellen Haltung und eines professionellen Selbstverständnisses im beruflichen Alltag betrachtet (Faas/Treptow 2010; Thole 2010; Teschner 2004). Dabei ist unklar, was konkret unter Reflexion verstanden wird und wie diese in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an den Lernorten Schule und Praxis gefördert wird.

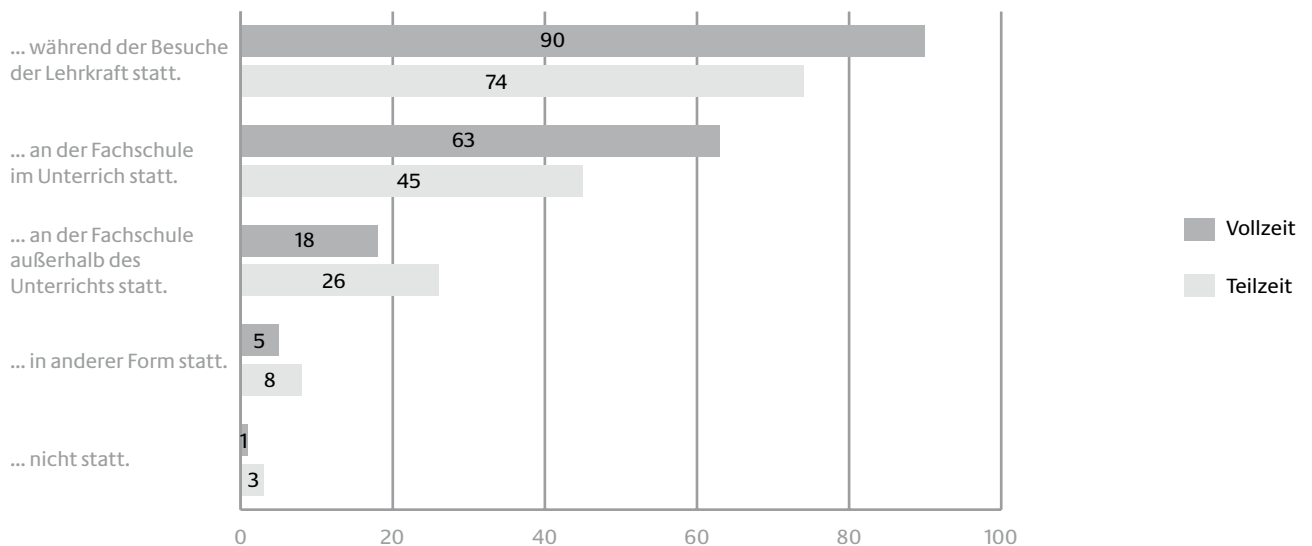
Um sich dem Thema zu nähern, wurden die Studierenden u.a. danach gefragt, in welcher Form die Reflexionsgespräche mit den praxisbegleitenden Lehrkräften stattfinden und welche Themen und Inhalte bei der Reflexion thematisiert werden.

Danach gefragt, ob Reflexionsgespräche mit der für die Praxisphase zuständigen Lehrkraft stattfinden, geben fast alle Studierenden in der Vollzeit- und in der Teilzeitausbildung an, dass dies der Fall sei. Lediglich 1% der Vollzeit-Studierenden und 3% der Teilzeit-Studierenden geben an, dass keine solchen Reflexionsgespräche stattfinden.

Die Studierenden berichten, dass die Reflexionsgespräche vor allem bei den Besuchen/Hospitationen der Lehrkraft in den Einrichtungen stattfinden. Das gilt sowohl für die Vollzeit-Studierenden als auch für die Teilzeit-Studierenden. Mehr als 60% der Vollzeit-Studierenden und 45% der Teilzeit-Studierenden berichten darüber hinaus von Reflexionsgesprächen, die an der Fachschule im Rahmen des Unterrichts stattfinden. Ein Teil der Studierenden gibt an, dass die Reflexionsgespräche auch außerhalb des Unterrichts, z.B. im Rahmen der Sprechstunde oder eines Beratungsgesprächs, erfolgen. Dabei fällt auf, dass diese Möglichkeit häufiger von den Teilzeit-Studierenden genutzt wird (vgl. Abb. 14).

Abbildung 14: Gestaltung der Reflexionsgespräche mit der praxisbegleitenden Lehrkraft (in %)

Reflexionsgespräche mit der Lehrkraft finden ...



Gültige N: 505 Studierende (VZ: 354; TZ: 151)²⁷; 505 (VZ: 354; TZ: 151); 505 (VZ: 354; TZ: 151); 505 (VZ: 354; TZ: 151); 510 (VZ: 355; TZ: 155); Mehrfachantworten möglich

Frage: Wie werden Reflexionsgespräche zwischen Ihnen und der zuständigen Lehrkraft gestaltet?

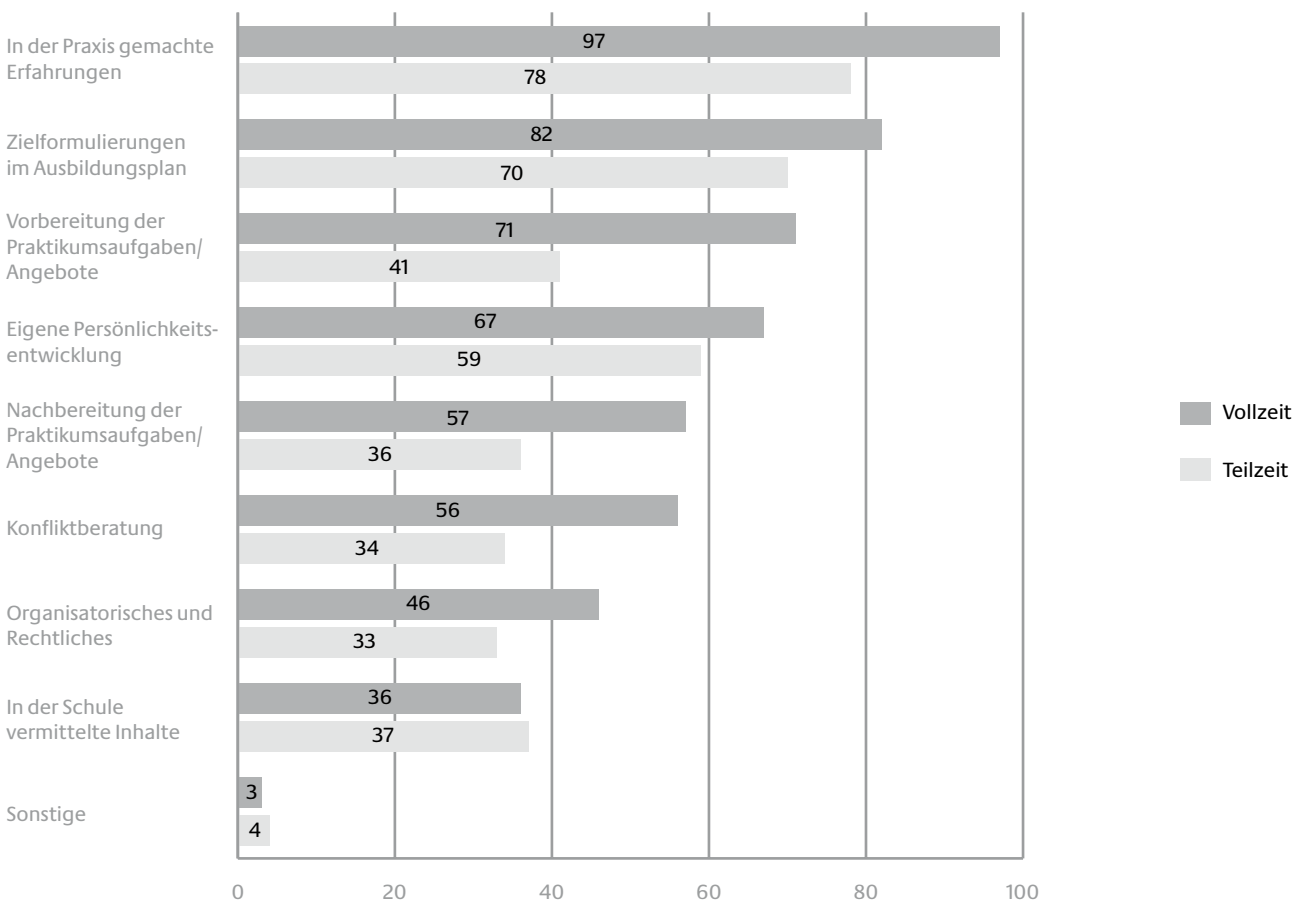
Quelle: Eigene Darstellung

²⁷ Hier nur Berücksichtigung von Studierenden, die angeben, in den Praxisphasen von einer Lehrkraft begleitet zu werden.

Gefragt nach den Themen und Inhalten, die in den Reflexionsgesprächen mit der Lehrkraft eine Rolle spielen, benennen die Studierenden am häufigsten die Erfahrungen, die sie in der Praxis sammeln; dieser Bereich wird von knapp 100% der Vollzeit- und knapp 80% der Teilzeit-Studierenden als Inhalt von Reflexionsgesprächen angegeben (vgl. Abb. 15). Von zentraler Bedeutung scheinen auch die Zielformulierungen im Ausbildungsplan zu sein; 82% der Studierenden in Vollzeit und 70% der Studierenden in Teilzeit nennen diese als Bestandteil der Reflexion mit der Lehrkraft. Als ein Thema in den Reflexionsgesprächen mit der Mentorin bzw. dem Mentor werden diese von den Befragten seltener genannt (vgl. Kap. 4.6.2). Die Vorbereitung der Praktikumsaufgaben bzw. der Angebote

spielt für ca. 70% der Vollzeit-Studierenden, aber nur für ca. 40% der Teilzeit-Studierenden eine Rolle. Eine erhebliche Differenz zwischen diesen Gruppen besteht auch bei der Nachbereitung der Praktikumsaufgaben bzw. der Angebote sowie bei der Konfliktberatung. Festzustellen ist zudem, dass die Vor- und Nachbereitung der Praktikumsaufgaben häufiger in den Reflexionsgesprächen mit der Mentorin bzw. dem Mentor thematisiert werden (vgl. Kap. 4.6.2). Auffällig ist weiterhin, dass den in der Schule vermittelten Inhalten in den Reflexionsgesprächen keine große Bedeutung zukommt; lediglich 36% der Vollzeit-Studierenden und 37% der Teilzeit-Studierenden nennen diese als Bestandteil der Reflexionsgespräche mit der Lehrkraft (vgl. Abb. 15).

Abbildung 15: Themen der Reflexionsgespräche mit der praxisbegleitenden Lehrkraft (in %)



Gültige N: 504 Studierende (VZ: 354; TZ: 150); 388 (VZ: 309; TZ: 79); 503 (VZ: 353; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); 504 (VZ: 354; TZ: 150); Mehrfachantworten möglich
 Frage: Was sind Inhalte/Themen der Reflexionsgespräche mit der zuständigen Lehrkraft?

Quelle: Eigene Darstellung

Bewertung der Reflexionsgespräche

Tabelle 9 zeigt, wie die Studierenden den Austausch und die Reflexion a) der in der Schule vermittelten

Inhalte und b) der Praxiserfahrungen mit der praxisbegleitenden Lehrkraft bewerten.

Tabelle 9: Bewertung der Reflexion mit der praxisbegleitenden Lehrkraft

Wie bewerten Sie die Qualität im Hinblick auf ...	Modell	Die Qualität ist (%)				Insgesamt n	Mittelwert
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht		
... den Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen mit dieser Lehrkraft?	Vollzeit	32,3	50,4	14,2	3,1	353	1,88***
	Teilzeit	10,3	46,2	28,3	15,2	184	2,48***
... den Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit dieser Lehrkraft?	Vollzeit	21,0	54,3	22,7	2,0	348	2,06***
	Teilzeit	13,1	48,2	26,7	12,0	191	2,38***

Gültige N: 593 Studierende (VZ: 350; TZ: 243), 585 (VZ: 352; TZ: 233)

Frage: Wie bewerten Sie die Qualität der Praxisphasen in Ihrer Einrichtung im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“?

Quelle: Eigene Darstellung

Hierbei zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen durch die Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden. Während Studierende in der Vollzeit-Ausbildung mit der Qualität des Austausches und der Reflexion der Praxiserfahrungen mit der Lehrkraft insgesamt zufrieden sind (MW: 1,88), bewerten ca. 44% der Teilzeit-Studierenden (MW: 2,48) diese als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ ($p < 0,001^{***}$). Der Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit der Lehrkraft werden von den Vollzeit-Studierenden schlechter eingeschätzt als die Reflexion der Praxiserfahrungen. Bei einem Mittelwert von 2,06 schätzen ca. 75% diese als „sehr gut“ oder „eher gut“ ein. Bei den Teilzeit-Studierenden sind dies bei einem Mittelwert von 2,38 lediglich 61% ($p < 0,001^{***}$).

Die Ergebnisse verdeutlichen den Bedarf der Studierenden an intensiverem und regelmäßigerem Austausch in Form von Reflexionsgesprächen. Verbesserungsbedarf zeigt sich insbesondere hinsichtlich der Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte.

4.6 Wie gestaltet sich die Begleitung der Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren?

4.6.1 Zuständigkeit für die Begleitung der Studierenden

In den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen nahezu aller Bundesländer ist vorgegeben, dass die Praxisbegleitung am Lernort Praxis durch Fachkräfte mit einschlägiger Ausbildung und mindestens zweijähriger Berufserfahrung erfolgen muss (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014). Danach gefragt, ob es aktuell in ihrer Einrichtung eine Mentorin oder einen Mentor gibt, der oder die sie im Rahmen der Praxisphasen begleitet, geben fast alle Studierenden in der Vollzeit-Ausbildung an, dass dies der Fall sei. Lediglich sechs Studierende geben an, derzeit nicht von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet zu werden. Davon gaben vier Studierende an, dass sie sich zum Befragungszeitpunkt nicht in einer Praxisphase befanden.

In der berufsbegleitenden Ausbildung dagegen werden 22% der Studierenden nach eigenen Angaben nicht von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet.

Als Gründe werden hier vor allem Probleme in der Einrichtung, z.B. Personalmangel, Zeitmangel, schlechte Organisation, genannt (N=18). Ein Teil gibt jedoch auch an, dass aufgrund der Anstellung kein Mentoring nötig oder vorgesehen sei (N=11). Da sich die Studierenden in der berufsbegleitenden Ausbildung in einem vertraglichen Arbeitsverhältnis befinden, scheint hier der Träger über die Begleitung durch eine Mentorin bzw. einen Mentor zu entscheiden.

Ergebnisse aus den Interviews mit Mentorinnen und Mentoren zeigen, wie unterschiedlich die Zuständigkeit für das Mentoring in den Einrichtungen geregelt wird. In einigen Einrichtungen wird das Mentoring von Fachkräften übernommen, die eine Fortbildung zu diesem Thema besucht haben. Zwei Interviewte geben an, dass sie keine Fortbildung besucht haben, jedoch aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung oder ihrer dafür geeigneten Ausbildung dazu „prädestiniert“ seien. Sehr häufig gaben die Interviewten an, dass die Entscheidung, wer die Studierenden begleitet, teamintern getroffen wurde. Eine Mentorin berichtet davon, dass die Studierenden jeweils einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden und darin eine Fachkraft die Begleitung übernimmt, eine weitere Mentorin verweist auf die Entscheidung durch die Leitung.

Die interviewten Studierenden sprechen im Gegensatz zu den Mentorinnen und Mentoren häufiger Probleme oder Unstimmigkeiten im Verlauf des Mentorings an. Zum Beispiel dass das Mentoring aufgrund von Krankheit der anleitenden Fachkraft längere Zeit unterbrochen wurde oder dass es zwischen der schulischen Empfehlung und der Durchführung in der Einrichtung Diskrepanzen gab:

„Ja das war aber immer abhängig davon, bei wem ich gerade in der Gruppe war. Also immer die jeweilige // also es war nicht über die drei Jahre die gleiche, ich weiß dass das hier in der Schule ein bisschen kritisch gesehen wurde, aber ich finde schon, dass es keinen Sinn macht, wenn meine Anleiterin eine ist, mit der ich gar nicht täglich zusammenarbeite, das ergibt keinen Sinn, sodass das immer diejenige war, die bei mir in der Gruppe mit drin war und das heißt, ich hab jetzt die vierte Anleiterin im Moment, aber das finde ich in Ordnung, weil ich dadurch auch eine Vielfalt an Arbeitsweisen kennen lerne, also ich finde das völlig in Ordnung so.“ (Teilzeit-Studierende)

4.6.2 Gestaltung und Bewertung der Reflexionsgespräche

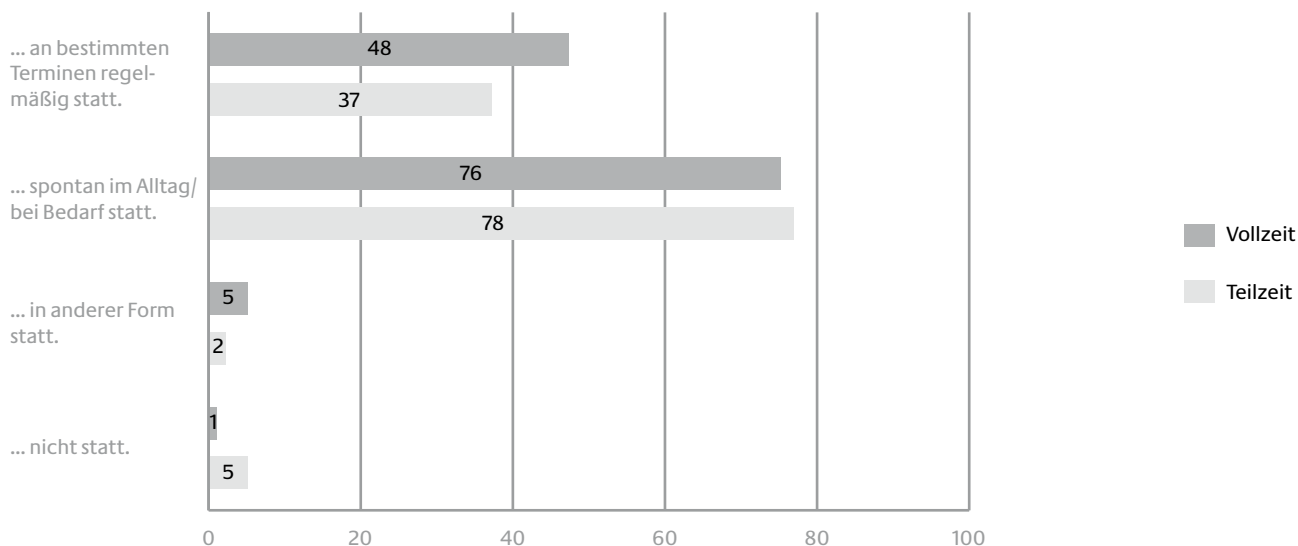
Die Unterstützung des Erwerbs der Reflexionskompetenz gilt als zentrales Ziel der fachpraktischen Ausbildung (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014). Somit stellen die Reflexionsgespräche mit der Mentorin oder dem Mentor das zentrale Moment bei der Begleitung der Studierenden am Lernort dar. In den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen wird das Anleitungsgespräch als Aufgabe am Lernort Praxis jedoch nur in den Verordnungen von vier Bundesländern (BY, HB, HH, TH) ausdrücklich genannt (ebd.). Ob und in welcher Form Reflexionsgespräche zwischen Studierenden und Mentorinnen bzw. Mentoren stattfinden, ist Teil der vorliegenden Studie (vgl. Abb. 16). Hier wurden nur Antworten von Studierenden erfasst, die angaben, in den Praxisphasen von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet zu werden.

Die Mehrheit der Studierenden gibt an, dass die Reflexionsgespräche spontan im Alltag bzw. bei Bedarf stattfinden. Nur knapp die Hälfte der Vollzeit-Studierenden und 37% der Teilzeit-Studierenden berichten von regelmäßigen Reflexionsgesprächen. Diese Werte spiegeln wider, dass regelmäßige Reflexion im Rahmen des Mentorings als didaktisches Mittel in der Einrichtung noch nicht vollständig verankert bzw. institutionalisiert ist.

Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen der Vollzeit- und Teilzeitausbildung; die Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung führen mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor seltener Reflexionsgespräche an bestimmten Terminen und etwas häufiger spontan bzw. bei Bedarf als die Vollzeit-Studierenden. Dies ist vermutlich auch auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zwischen den Ausbildungsformen zurückzuführen; insbesondere der durch die Anrechnung auf den Personalschlüssel einhergehende Status der Teilzeit-Studierenden als Fachkraft scheint für die Institutionalisierung regelmäßiger Gespräche hinderlich zu sein, da diese seltener als „Auszubildende“ wahrgenommen werden (vgl. Kap. 4.2.3).

Abbildung 16: Gestaltung der Reflexionsgespräche mit der Mentorin bzw. dem Mentor (in %)

Reflexionsgespräche mit der Mentorin/dem Mentor finden ...



Gültige N: 537 Studierende (VZ: 345; TZ: 192); 537 (VZ: 345; TZ: 192); 537 (VZ: 345; TZ: 192); 553 (VZ: 352; TZ: 201); Mehrfachantworten möglich
Frage: Wie werden Reflexionsgespräche zwischen Ihnen und der PraxisanleiterIn in der Einrichtung gestaltet?

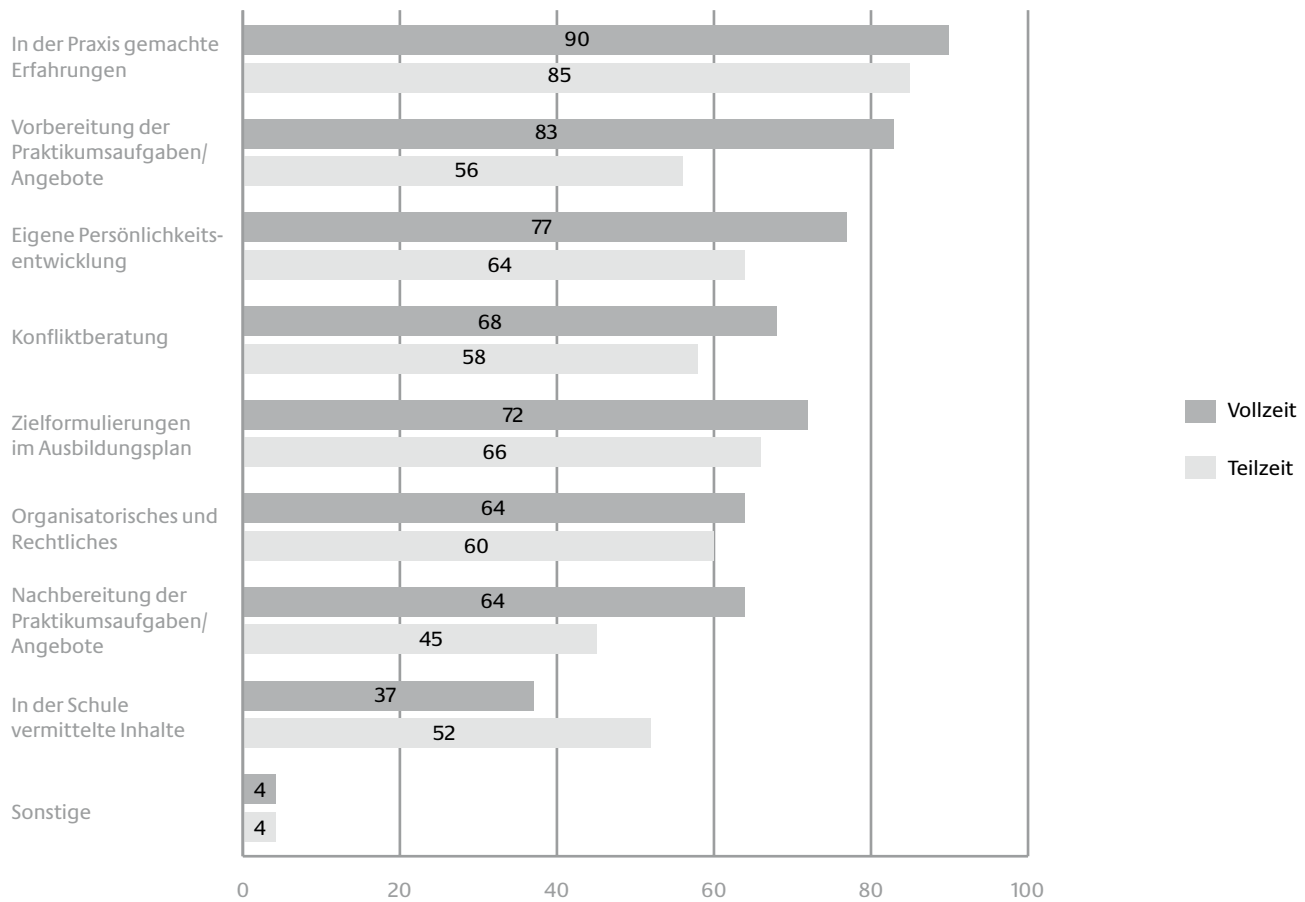
Quelle: Eigene Darstellung

Nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Themen der Reflexionsgespräche zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Studierenden am Lernort Praxis sind von Interesse. Sowohl Studierende in Vollzeit als auch in Teilzeit geben am häufigsten an, dass die in der Praxiseinrichtung gemachten Erfahrungen Thema in den Gesprächen sind (vgl. Abb. 17). Die Vorbereitung der Praktikumsaufgaben bzw. der Angebote spielt dagegen für 83% der Vollzeit-, aber nur für 65% der Teilzeit-Studierenden eine Rolle. Ein fast ebenso großer Unterschied zwischen diesen Gruppen besteht bei der Nachbereitung der Praktikumsaufgaben bzw. der Angebote. Hier ist anzunehmen, dass die Studierenden in Teilzeit einerseits vergleichsweise weniger in der Schule geplante Angebote oder Projekte in der Praxiseinrichtung durchführen, zudem werden sie auch seltener von den Lehrkräften in der Einrichtung besucht als Studierende in der Vollzeit-Ausbildung (vgl. Kap. 4.5.2). Zum anderen ist anzunehmen, dass die Teilzeit-Studierenden schon berufserfahrener sind, sodass Gespräche mit der Mentorin oder dem Mentor über die zu planenden oder durchgeführten Angebote weniger häufig geführt werden. Dies könnte auch erklären, dass 77% der Vollzeit-, aber nur 64% der Teilzeit-Studierenden die eigene Persönlichkeits-

entwicklung (mit Bezug zur eigenen Biografie) in den Reflexionsgesprächen mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor thematisieren. Der Bereich Konfliktberatung wird von knapp 70% der Vollzeit- und knapp 60% der Teilzeit-Studierenden als Inhalt von Reflexionsgesprächen angegeben, was wiederum auf ein etwas höheres Gesprächsbedürfnis seitens der Vollzeit-Studierenden hindeutet. Bei den Zielformulierungen im Ausbildungsplan sowie den organisatorischen und rechtlichen Aspekten sind die Unterschiede zwischen den beiden Studierenden-Gruppen etwas geringer, aber auch hier liegen die Werte der Vollzeit- über denen der Teilzeit-Studierenden. Die Zielformulierungen im Ausbildungsplan werden häufiger in den Reflexionsgesprächen mit der Lehrkraft thematisiert (vgl. Abb. 15). Dies kann ein Indiz dafür sein, dass der Ausbildungsplan in den Praxiseinrichtungen noch eine untergeordnete Rolle spielt bzw. seine Bedeutung für die Professionalisierung des Praxismentorings noch nicht so hoch eingeschätzt wird.

Im Gegensatz dazu scheint die Persönlichkeitsentwicklung für die Mentorinnen und Mentoren eine größere Rolle zu spielen als für die Lehrkräfte. Bei den Gesprächen mit der Lehrkraft wird diese seltener thematisiert (ebd.).

Abbildung 17: Themen der Reflexionsgespräche mit der Mentorin bzw. dem Mentor (in %)



Gültige N: 538 Studierende (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 401 (VZ: 302; TZ: 99); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); 538 (VZ: 346; TZ: 192); Mehrfachantworten möglich
 Frage: Was sind Inhalte/Themen der Reflexionsgespräche mit der PraxisanleiterIn?

Quelle: Eigene Darstellung

Darüber hinaus zeigt sich, dass die in der Schule vermittelten Inhalte häufiger von den Teilzeit-Studierenden angegeben werden; 52% nennen diese als Bestandteil der Reflexionsgespräche, während es bei Vollzeit-Studierenden lediglich 37% sind. Da ein Teil der berufsbegleitenden Ausbildung als Selbstlernzeit organisiert wird, ist zu vermuten, dass die Studierenden hier ein stärkeres Bedürfnis haben, die schulischen Inhalte mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor zu diskutieren. In den Interviews mit Studierenden wurde allerdings auch deutlich, dass einige Teilzeit-Studierende in ihrer Einrichtung von den Mentorinnen und Mentoren sowie den übrigen Kolleginnen und Kollegen nach den Themen und Inhalten, die sie in der Fachschule lernen, gefragt werden. So berichtet eine Studierende beispielsweise davon, dass sie dies als hilfreich empfand:

„[...]die[Mentorin, Anm. d. Autorinnen] hat mich sehr auf Herz und Nieren abgeklopft mit Theorie. Also die wollte immer ganz viel wissen, was hier in der Schule ist, was ich dazu denke, ob ich das wiederfinde in der Arbeit, ja mündliche Prüfung jeden Tag praktisch. Aber es hat mir ganz viel geholfen zu begreifen, was ich hier lerne. (...) Und wenn man das nicht mal bespricht und mal guckt, ach das ist das, was ich hier mache, das hab ich ja gelernt, so heißt das, das ist // kann man so zusammenbringen, das war schon ganz spannend für mich.“ (Teilzeit-Studierende)

Die Einschätzungen aus den Interviews zeigen zudem die große Bedeutung der „schulischen Aufgaben“ in den Reflexionsgesprächen. Ein großer Teil der interviewten Mentorinnen und Mentoren – gefragt nach Inhalten der Reflexionsgespräche – sieht diese, von

der Schule vorgegebenen Aufgaben im Vordergrund und als Ausgangspunkt der Gespräche. In den Reflexionsgesprächen wird nach Angaben der interviewten Mentorinnen und Mentoren versucht, den Willen der Schule bzw. den Plan umzusetzen und „abzuarbeiten“. Hier wird erneut die Hierarchie der Lernorte deutlich, da sich viele der interviewten Mentorinnen und Mentoren in erster Linie nach den Vorgaben der Schule richten und sich für deren Umsetzung verantwortlich fühlen. Dennoch wird dieser Umsetzungsauftrag in der Praxis von den Interviewten problematisiert und das Befinden der Studierenden in den Vordergrund gerückt. Ein weiterer Teil von Mentorinnen und Mentoren dagegen geht nicht vordergründig auf die schulischen Aufgaben ein, sondern sieht das Befinden

der Studierenden, die Aufgaben in der Einrichtung wie beispielsweise die Teamarbeit oder Arbeit mit Kindern und Eltern im Mittelpunkt. Insgesamt lässt sich hier noch ein weiterer Verbesserungsbedarf in Richtung eines stärkeren Selbstverständnisses der Mentorinnen und Mentoren sowie der Einrichtungen als „Ausbildungsinstanzen“ (Prinz/Teuscher/Wünsche 2014) ableiten.

Bewertung der Reflexionsgespräche

Die folgende Tabelle zeigt, wie die Studierenden den Austausch und die Reflexion a) der Praxiserfahrungen und b) der in der Schule vermittelten Inhalte mit der praxisbegleitenden Mentorin bzw. dem Mentor bewerten.

Tabelle 10: Bewertung der Reflexion mit der Mentorin bzw. dem Mentor

Wie bewerten Sie die Qualität im Hinblick auf ...	Modell	Die Qualität ist (%)				Insgesamt n	Mittelwert
		sehr gut	eher gut	eher schlecht	sehr schlecht		
... den Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen mit der Mentorin/dem Mentor?	Vollzeit	38,8	45,3	13,6	2,3	353	1,79*
	Teilzeit	31,5	46,3	16,2	6,0	216	1,97*
... die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Mentorin/dem Mentor?	Vollzeit	36,0	36,3	20,1	7,6	353	1,99***
	Teilzeit	21,0	41,6	24,3	13,1	214	2,29***
... den Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit der Mentorin/dem Mentor?	Vollzeit	19,9	53,8	23,4	2,9	346	2,09***
	Teilzeit	16,3	41,4	33,0	9,3	215	2,35***

Gültige N: 569 Studierende (VZ: 353; TZ: 216), 567 (VZ: 353; TZ: 214), 561 (VZ: 346; TZ: 215)

Frage: Wie bewerten Sie die Qualität der Praxisphasen in Ihrer Einrichtung im Hinblick auf die nachfolgenden Aspekte auf einer Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“?

Quelle: Eigene Darstellung

Mit der Qualität des Austauschs und der Reflexion der Praxiserfahrungen mit der Mentorin oder dem Mentor sind die Studierenden insgesamt zufrieden. Rund 80% der Vollzeit- (MW: 1,79) und Teilzeit-Studierenden (MW: 1,97) bewerten sie als „sehr gut“ oder „eher gut“ ($p < 0,05^*$).

Die Anzahl und Regelmäßigkeit der Praxisbesuche wird von den Studierenden deutlich kritischer einge-

schätzt; hier bestehen hoch signifikante Unterschiede: Knapp 40% der Teilzeit-Studierenden (MW: 2,29) und knapp 30% der Vollzeit-Studierenden (MW: 1,99) bewerten die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ ($p < 0,001^{***}$). Dies verdeutlicht den Bedarf der Studierenden an intensiverem und regelmäßigerem Austausch in Form

von Reflexionsgesprächen. Der Austausch und die Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit der Mentorin oder dem Mentor werden noch etwas schlechter eingeschätzt: bei einem Mittelwert von 2,09 schätzen 26% der Vollzeit-Studierenden diese als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ ein; bei den Teilzeit-Studierenden sind dies bei einem Mittelwert von 2,35 sogar 42%. Auch hier sind die Unterschiede zwischen den beiden Befragungsgruppen hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$). Insgesamt fällt auch hier das Urteil der Teilzeit-Studierenden in allen Aspekten kritischer aus als das der Vollzeit-Studierenden (vgl. Kap. 4.6).

4.7 Wie wird die Kooperation der Lernorte eingeschätzt?

Mit dem Ziel, differenziertere Informationen über die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Schule und Praxis zu erhalten, wurden neben der Fragebogenerhebung auch Interviews mit den Studierenden, Lehrkräften sowie Mentorinnen und Mentoren zu diesem Themenfeld geführt. Im Fokus stand dabei die Frage, welche Formen der Kooperation in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher praktiziert werden und ob diesbezüglich Unterschiede zwischen den Vollzeit- und den Teilzeitausbildungsgängen bestehen.

Die Interviews mit den Studierenden verdeutlichen, dass die Kooperation der Lernorte Schule und Praxis von vielen Studierenden kritisch eingeschätzt wird. Gefragt nach den Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Praxiseinrichtung berichten die Studierenden, dass sich diese grundsätzlich auf die von der Schule organisierten Treffen für die Mentorinnen und Mentoren und auf die Praxisbesuche durch die zuständigen Lehrkräfte beschränke (vgl. Kap. 4.5.2). Die Kritik wird sowohl von den Vollzeit- als auch von den Teilzeit-Studierenden geäußert:

„[Die Kooperation, Anm. der Autorinnen] läuft eigentlich // also ich würd sagen nicht gut, weil jeder macht seins. Und so richtig, ja, ne Zusammenarbeit, zumindest hier an der Schule, ist auch nicht da. Die Lehrerin macht einmal diesen Treff für die Praxisanleitung (...), viele Praxisanleitungen können da auch gar nicht kommen (...). Und dann kommt jeder einmal in die Einrichtung hin [...]. Im Prinzip macht jeder seins.“ (Vollzeit-Studierender)

„Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Einrichtung ist halt auch (...) Ja, das sind eigentlich nur die Anleitergespräche und der einmal im Jahr stattfindende Besuch. Ist halt, ja, extrem wenig, ja.“ (Teilzeit-Studierende)

Die aufgrund der fehlenden Rahmenbedingungen nur punktuell stattfindende Kooperation der Lernorte Schule und Praxis führt dazu, dass die Studierenden die Funktion eines „(Informations-)Vermittlers“ bzw. eines „verbindenden Glieds“ zwischen beiden Ausbildungsorten übernehmen müssen. Dass die Lernorte Schule und Praxis strukturell nicht miteinander verzahnt sind und die Verknüpfung von den Studierenden hergestellt wird, verdeutlichen die folgenden Zitate:

„Also ich (...) seh mich irgendwo dazwischen in der Mitte. Hier auf der einen Seite ist die Praxis, auf der einen Seite ist die Theorie, die sind nicht von selber verzahnt, sondern ich bin in der Mitte und bin die Verzahnung so also, finde ich immer ein bisschen schade, wenn quasi zwei Seiten nicht (...) konkret zusammenarbeiten, sondern nur über den, der in der Mitte sich befindet, also die Verzahnung quasi konkret von der Schule, von der Theorie und von der Praxis, hat nur über mich stattgefunden aber nicht, selber.“ (Teilzeit-Studierende)

„[...] weil es auch so ein bisschen // also es läuft ja auch nicht direkt, es verzahnt sich aber nicht // also eher indirekt. Ich habe praktisch einen Schulvertrag mit der Schule, der ist separat, und ich habe meinen Arbeitsvertrag hier, der ist auch separat. Und natürlich versucht die Schule, da (...) so Verknüpfungspunkte zu finden und dass man sich natürlich mal trifft und (...) die kriegen ja auch von uns Rückmeldung, wie läuft es (...) in der Praxisstelle, aber ansonsten hat jetzt da die Anleiterin eher nicht so viel an der Hand. Also da bin eher ich so dann die Quelle, die dann sagt, was so ansteht ja.“ (Teilzeit-Studierende)

Betrachtet man die Daten, so fällt auf, dass die Studierenden häufig den Wunsch nach mehr Informationen zu den Ausbildungsinhalten in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen von Seiten der Schule äußern, damit die Mentorinnen und Mentoren eine Grundlage für die Begleitung der Studierenden am Lernort Praxis haben. Darin sehen sie eine Bedingung für eine gelungene Verzahnung der Lernorte. Dass nur ein Teil der befragten Studierenden über einen Ausbildungs-/Lehrplan verfügt, verdeutlicht folgendes Zitat (vgl. Kap. 4.2.2):

„Was mir ein bisschen gefehlt hat, war, dass die Anleitung mit der Schule nicht so viel zu tun hatte [...], dass diese Kooperation zwischen diesen beiden Punkten, dass man sagt, man hat meinetwegen einen Lehrplan, einen Fahrplan von der Schule hier in der Einrichtung liegen, wo man erkennen kann ‚Okay, im ersten Ausbildungsjahr lernt mein Fachschüler also mein Auszubildender in der Fachschule, die und die Themen.‘ Sicherlich abweichend nicht auf die Woche genau, aber dass man als Anleiter und sowie vielleicht auch als Mentor so ein bisschen absehen kann okay, was kommt auf mich drauf zu, und wann kommt es auf mich zu. Dass sich der Anleiter vielleicht auch besser darauf vorbereiten kann. [...] Und da wär sicherlich ein Vorlauf von der Schule ganz ratsam [...]. Also die drei Jahre vergingen so schnell, und man dann überlegt ‚Okay mit dem ganzen, ja Hin und Her [...] wär es vielleicht einfacher, wirklich wenn man so einen Plan hätte für alle, auch als Sicherheit.‘“ (Teilzeit-Studierende)

Die Mentorinnen und Mentoren wünschen sich – ähnlich wie die Studierenden – mehr Austausch mit der Fachschule und mehr Informationen (z.B. in Form von Ausbildungs-/Rahmenplänen, Leitfäden) zur Ausbildung:

„Ich würde mir wünschen, dass es vielleicht ein bisschen intensiver wird. (...) Man sieht diese Leute von der Schule (...) ein zwei Mal im Jahr ((lacht)) und das, was eigentlich in der Schule läuft, erfahre ich immer nur von den Praktikanten oder der Praktikantin. (...) Man erfährt zwar zu solchen Treffen in der Schule schon, was die als nächstes vorhaben, was so die Lernfelder sind, die sie gerade angehen, (...) aber vielleicht wäre auch ein persönliches Gespräch mit der Klassenlehrerin einmal im Jahr oder so wäre glaub ich eine gute Idee, sich mal auszutauschen und mal einen Gesamtblick von dem Praktikum zu geben. Und dass vielleicht auch noch mal die Schule mehr einen Einblick auch in die Einrichtungen bekommt. Ja.“ (Mentorin)

Unsicherheit besteht bei einigen Mentorinnen und Mentoren (laut Aussagen der Studierenden) im Umgang mit Studierenden in berufsbegleitender Ausbildung. Auch hier besteht Bedarf an Informationen seitens der Schule:

„Na ja letztendlich (...) habe ich den Eindruck zumindest bei mir in der Kita, dass man da kommt als berufsbegleitende Auszubildende und die erst mal nicht wissen, was machen wir denn jetzt mit der. Also ich bin von vornherein voll eingesetzt worden in

allen Bereichen, quasi so ein bisschen ins kalte Wasser geworfen, und musste mich da einfach so einarbeiten, wurde ja auch teilweise eingearbeitet dann in den anderen Gruppen, aber dass es da jetzt quasi einen Katalog gab, was ich abarbeiten sollte, was an Themen anstand von der Schule aus oder so, das gab es nicht, das hätten wir uns sicherlich manchmal gewünscht.“ (Teilzeit-Studierende)

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit der Lernorte sind weitgehend positiv und stehen somit in einem gewissen Widerspruch zu den Aussagen der Studierenden und Mentorinnen bzw. Mentoren. Die Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung für die Schaffung von Räumen für den Austausch und die Diskussion mit den Mentorinnen und Mentoren sowie für die Bereitstellung von Informationen über die Ausbildung. Sie berichten, dass sie regelmäßig Treffen für die Mentorinnen und Mentoren organisieren, um ihnen einen Überblick über Ziele und Inhalte der Ausbildung zu geben und Raum für den gegenseitigen Austausch zu schaffen:

„Vor jedem Praktikum findet eine Zusammenkunft mit Schülern und Praxisanleitung statt. Die sitzen in einem Raum und machen 'ne Praxisanleitung für beide Bereiche, also für den Praxisanleiter und für den Schüler. Damit jeder weiß, was wollen die denn eigentlich von uns. Und ((lacht)) da ist (?) die Teilnahme gestiegen, also das muss man eindeutig sagen. Das Interesse ist gestiegen, und wir kriegen auch immer mehr Reflexion, dass sie das auch als persönlichen Vorteil äh Fortbildung betrachten, wir verbinden das auch immer mit so ein paar theoretischen Aspekten, was ist neu in der Ausbildung, warum ist das so, wir haben in diesem Rahmen beispielsweise auch über den DQR referiert, über das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil oder was uns alle auch hautnah berührt, (?) auch brauchen. Und das entwickelt sich im Moment doch positiv [...]. Wir erreichen nicht jeden, aber wenn ich das mal so in Prozentzahlen fassen sollt, so übern Daumen gepeilt mal ganz vorsichtig, sagen wir so 70 % haben das begriffen. Und 30 % da (kämpfen?) wir noch.“ (Lehrkraft)

„Was gut gelingt, ist der Kontakt (...) auch dass wir über alles informieren, was hier läuft dass die Schüler, sozusagen auch ihre Praxisanleiter-Treffen selbst vorbereiten, die Praxisanleiter einladen (...) und ihnen auch was bieten hier und (...) ja auch der Austausch oder die Gespräche, die wir haben, sind gut.“ (Lehrkraft)

Auffallend ist auch, dass die Lehrkräfte bei der Frage nach den Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Schule und Praxis neben den Mentorinnen- und Mentoren-Treffen und Praxisbesuchen auch viele andere Kooperationsformen nennen, z.B. Einführungsveranstaltungen, Fachtagungen, Arbeitsgruppen und Fortbildungen. Verbesserungsbedarf wird von den Lehrkräften einerseits hinsichtlich zeitlicher Ressourcen, andererseits in Bezug auf die Konzipierung neuer innovativer Kooperationsformen, z.B. die Durchführung von Unterrichtseinheiten am Lernort Praxis oder die Einbindung der Praktikerinnen und Praktiker in den Unterricht am Lernort Schule, gesehen:

„[a] ich könnte mir jetzt viel vorstellen also, den Lernort Praxis auch öffnet für Schule stärker, und aber auch Praktiker verstärkt in die Schule holt. Also ich könnte mir auch vorstellen, dass (...) Kita-Leute hier (...) 'ne Unterrichtseinheit gestalten ja? Oder mit den Schülern gemeinsam was machen, und was ganz gut gelingt, wir haben hier eine Partner-Kita, wo wir regelmäßig praktische Übungen durchführen, wo wir so 'ne Kooperation haben, die ist auch Ausbildungs-Kita hier in [Stadt A], wo die Schüler regelmäßig auch Beobachtung üben, pädagogische Angebote üben, wo wir sozusagen Dinge jetzt aufbauen, das läuft gut, und da sind wir auch in 'nem guten Austausch, da ist es eben, aber auch so, da hat die Kita die gesamte Kita also das ganze Team, hat so 'ne Praxisanleiter-Fortbildung gemacht, sind halt alle geschult und (...) das ist für die eben selbstverständlich, an der Ausbildung mitzuwirken. Und so was würd ich mir mehr wünschen. Also da, so 'ne so 'ne Offenheit.“ (Lehrkraft)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Studierenden und Mentorinnen bzw. Mentoren einen intensivieren Austausch zwischen beiden Lernorten und mehr Informationen zur Ausbildung von Seiten der Schule wünschen, damit die Mentorinnen und Mentoren eine Grundlage für die Begleitung der Studierenden am Lernort Praxis haben. Die Lehrkräfte hingegen stellen eine Verbesserung der Zusammenarbeit fest und äußern insbesondere den Wunsch nach neuen Formen der Kooperation.

4.8 Wie kompetent fühlen sich die Studierenden?

In der vorliegenden Studie wurden Vollzeit- und Teilzeit-Studierende um eine Einschätzung der eigenen Kompetenzen gebeten. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher sollten bewerten, wie sicher sie sich in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen auf einer Skala von 1=„sehr sicher“ bis 4=„sehr unsicher“ fühlen. Hierzu wurde ihnen eine Liste mit insgesamt 17 unterschiedlichen Aufgabenbereichen vorgelegt.

Die Tabelle 11 zeigt die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden im letzten Ausbildungsjahr. Neben der prozentualen Häufigkeit der einzelnen Bewertungen werden die Antworten auch als Mittelwert (MW) für jeden Anforderungsbereich abgebildet. Je niedriger die Mittelwerte sind, desto sicherer fühlen sich die Befragten bei der Bewältigung der Aufgabe. Die einzelnen Items sind in der nachstehenden Tabelle folgenden sechs Handlungsfeldern zugeordnet:

- 1) Handlungsfeld Kind/Jugendliche(r) (sechs Items)
- 2) Handlungsfeld Gruppe (zwei Items)
- 3) Handlungsfeld Eltern (ein Item)
- 4) Handlungsfeld Team (zwei Items)
- 5) Handlungsfeld Einrichtung und Träger (drei Items)
- 6) Handlungsfeld Sozialraum (drei Items)

Die durchschnittliche Einschätzung der einzelnen Items umfasst ein Spektrum von 1,6 bis 2,8 bei den Vollzeit-Studierenden und 1,5 bis 2,6 bei den Teilzeit-Studierenden. Damit fühlen sich die Befragten bei der Bewältigung ihrer Aufgaben relativ kompetent. Die besten Bewertungen geben sie – im Vergleich der Bereichsmittelwerte – im Hinblick auf die Handlungsfelder „Gruppe“ und „Kind/Jugendliche(r)“ ab. Etwas unsicherer fühlen sie sich bezüglich der unterschiedlichen Anforderungen in den Bereichen „Team“ und „Eltern“. Am wenigsten kompetent fühlen sie sich in den Handlungsfeldern „Sozialraum“ sowie „Einrichtung und Träger“. Dies trifft im gleichen Maße sowohl auf die Vollzeit- als auch die Teilzeit-Studierenden zu.

Betrachtet man die einzelnen Items innerhalb der sechs Handlungsfelder, erhält man ein differenzierteres Bild:

- Im Bereich „Gruppe“, in dem sich die Befragten am sichersten fühlen, reichen die Mittelwerte bei Vollzeit-Studierenden von 1,6 bis 2,1, bei Teilzeit-

Studierenden von 1,7 bis 2,0. „Sehr gute“ bis „gute“ Kompetenzen bescheinigen sich die Befragten hinsichtlich der Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen (MW 1,62 bzw. 1,72)²⁸. Die Differenzen zwischen den Befragungsgruppen sind dabei signifikant ($p < 0,05^*$). Etwas unsicherer sind sich die Befragten hinsichtlich des Anforderungsbereichs „Peer-Kommunikation anregen und gestalten“ (MW 2,10 bzw. 2,03). 76% der Vollzeit-Studierenden und 78% der Teilzeit-Studierenden fühlen sich bei der Bewältigung dieser Aufgabe „sehr sicher“ oder „sicher“, 24% bzw. 22% der Studierenden schätzen sich als „unsicher“ oder „sehr unsicher“ ein. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die Unterschiede zwischen den Studierenden in Vollzeit und Teilzeit bei der Einschätzung eigener Kompetenzen in diesem Bereich sehr gering sind.

- Ein deutlich heterogeneres Bild ergeben die Antworten im Handlungsfeld „Kind/Jugendliche(r)“, in dem die Mittelwerte bei den Vollzeit-Studierenden zwischen 1,6 und 2,5, bei den Teilzeit-Studierenden zwischen 1,5 und 2,5 schwanken. Im Aufbau von Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen beschreiben sich beide Befragtengruppen als äußerst kompetent (MW 1,56 bzw. 1,55). „Sehr sicher“ bis „sicher“ fühlen sie sich ebenfalls bei der Gestaltung der Pflege, wobei sich die Studierenden in Teilzeit etwas kompetenter einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen in Vollzeit (MW 1,70 bzw. 1,47). Die Unterschiede zwischen beiden Befragungsgruppen sind hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$). Abstriche machen die Studierenden bei der Gestaltung differenzierter pädagogischer Angebote für Kinder und Jugendliche (MW 1,80 bzw. 1,96), Unterstützung, Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen (MW 1,99 bzw. 2,02) sowie Einschätzung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (MW jeweils 2,11). Die größten Unterschiede zwischen den Studierenden beider Ausbildungsformen zeigen sich dabei hinsichtlich des Anforderungsbereichs „Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder/Jugendlichen (mit)gestalten“. Während sich 90% der Vollzeit-Studierenden bei der Bewältigung dieser Aufgabe als „sehr sicher“ bis „sicher“ erleben, sind es bei den Teilzeit-Studierenden 84%. Die Unterschiede zwischen beiden Befragungsgruppen sind hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$). Am unsichersten sind sich die Befragten in diesem Handlungsfeld bei dem Item „Individuellen Plan zur Unterstützung der Entwicklung entwerfen“ (MW 2,49 bzw. 2,50). Hier geben jeweils knapp die Hälfte der Studierenden an, sich „unsicher“ bzw. „sehr unsicher“ zu fühlen.
- Im Bereich „Team“ schwanken die Mittelwerte bei den Vollzeit-Studierenden zwischen 1,9 und 2,2, bei den Teilzeit-Studierenden zwischen 1,6 und 1,8. Sehr gute bis gute Kompetenzen bescheinigen sich die Befragten hinsichtlich der Team- und Mitarbeitergespräche (MW 1,93 bzw. 1,63). Unsicherheiten zeigen sich hinsichtlich der im Team geführten Fallbesprechungen. Hier liegt der Mittelwert bei den Vollzeit-Studierenden bei 2,16, bei den Teilzeit-Studierenden bei 1,82. Auch wenn sich die Mehrheit der Befragten bei den Fallbesprechungen mindestens „sicher“ fühlt, geben 32% der Vollzeit-Studierenden und 15% der Teilzeit-Studierenden an, dass sie sich als „unsicher“ oder „sehr unsicher“ in diesem Bereich erleben. Interessant ist dabei, dass die Vollzeit-Befragten ihre Kenntnisse und Fähigkeiten nicht nur bei der „Beteiligung an Team- und Mitarbeitergesprächen“, sondern auch bei der „Beteiligung an den Fallbesprechungen“ deutlich kritischer einschätzen als ihre Kolleginnen und Kollegen in Teilzeit. Sie geben bei beiden Anforderungen doppelt so häufig an, „unsicher“ oder „sehr unsicher“ zu sein. Die Unterschiede zwischen den Befragungsgruppen sind bei beiden Items statistisch bedeutsam ($p < 0,001^{***}$).
- Deutlich schlechter schätzen die Befragten ihre Kompetenzen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Bei den Vollzeit-Studierenden beträgt der Mittelwert 2,47, bei den Teilzeit-Studierenden 2,16. 51% der Befragten in Vollzeit und 42% der angehenden Erzieherinnen und Erzieher in Teilzeit fühlen sich „unsicher“ bis „sehr unsicher“ hinsichtlich dieser Aufgabe. Auch hier sind die Unterschiede zwischen beiden Befragungsgruppen hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$).
- Das Handlungsfeld „Sozialraum“ gehört zu Bereichen, in denen sich die Studierenden als wenig

²⁸ Der erste Mittelwert in der Klammer bezieht sich immer auf die Vollzeit-Studierenden, der zweite Mittelwert basiert auf den Angaben der Teilzeit-Studierenden.

kompetent erleben. Auch in diesem Tätigkeitsfeld sind Abstufungen in den Kompetenzeinschätzungen erkennbar. Die Mittelwerte reichen bei den Vollzeit-Studierenden von 2,2 bis 2,6, bei den Teilzeit-Studierenden von 2,4 bis 2,6. Am sichersten erleben sich die Befragten bei der Aufgabe „Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für alle Kinder/Jugendlichen nutzen, gestalten und entwickeln“ (MW 2,20 bzw. 2,25). 72% der Vollzeit-Studierenden und 68% der Teilzeit-Studierenden geben an, dass sie sich diesbezüglich „sehr sicher“ oder „sicher“ fühlen. Deutlich schlechter beschreiben sie ihr Kompetenzniveau im Hinblick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit externen Fachdiensten. Hier formuliert – bei einem Mittelwert von 2,50 bzw. 2,47 – ca. die Hälfte der Befragten, dass sie sich „unsicher“ bis „sehr unsicher“ bei der Bewältigung dieser Anforderung erlebt. Am wenigsten kompetent beurteilen sich die Befragten bei dem Aufbau von regionalen Netzwerken. 58% der Vollzeit-Studierenden und 56% der Teilzeit-Studierenden signalisieren Unsicherheiten bei der Ausführung dieser Aufgabe.

- Die Kompetenzeinschätzungen für die Anforderungen, die in dem Bereich „Einrichtung und Träger“ abgefragt wurden, fallen am schlechtesten aus. Die Mittelwerte reichen von 2,5 bis 2,8 bei den Vollzeit-Studierenden und von 2,3 bis 2,6 bei den Teilzeit-Studierenden. Am sichersten schätzen sich die Befragten hier bei der Öffentlichkeitsarbeit ein (MW 2,46 bzw. 2,37). 52% der Vollzeit-Studierenden und 62% der Teilzeit-Studierenden geben an, sich in diesem Tätigkeitsbereich „sehr sicher“ bis „sicher“ zu fühlen. Größere Unsicherheiten zeigen sich bei den Items „Die pädagogische Konzeption der Einrichtung weiterentwickeln“ (MW 2,77 bzw. 2,44) und „Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen“ (MW 2,81 bzw. 2,59). Lediglich ca. 34% der Vollzeit-Studierenden und knapp 60% der Teilzeit-Studierenden fühlen sich bei der konzeptionellen Weiterentwicklung der Einrichtung „sehr sicher“ oder „sicher“. Mehr als die Hälfte der Befragten in Vollzeit (52%) und mehr als ein Drittel der Befragten in Teilzeit (38%) geben an, dass sie sich als „unsicher“ erleben. 14% der Vollzeit-Studierenden und 4% der Teilzeit-Studierenden fühlen sich „sehr unsicher“ in diesem Tätigkeitsbereich. Die Un-

terschiede zwischen beiden Befragungsgruppen sind hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$). Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Anforderung „Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen“. Lediglich 35% der Vollzeit-Studierenden und knapp 50% der Teilzeit-Studierenden stufen sich als „sehr sicher“ oder „sicher“ bei der Bewältigung dieser Aufgabe ein. Ca. 55% der Befragten in Vollzeit und 45% der Befragten in Teilzeit schätzen sich als „unsicher“ ein. 15% der Vollzeit-Studierenden und 6% der Teilzeit-Studierenden geben an, dass sie sich in diesem Tätigkeitsbereich „sehr unsicher“ fühlen. Auch hier sind die Unterschiede zwischen beiden Befragungsgruppen hoch signifikant ($p < 0,001^{***}$).

Tabelle 11: Einschätzung eigener Kompetenzen im letzten Ausbildungsjahr

Aufgabe	Modell	sehr sicher %	sicher %	unsicher %	sehr unsicher %	N	Mittel- wert
Handlungsfeld Kind/Jugendliche							
Beziehung zu jedem einzelnen Kind/Jugendlichen aufbauen	Vollzeit	48,4	49,4	2,2	0,0	314	1,56
	Teilzeit	51,2	45,2	3,6	0,0	166	1,55
Entwicklung jedes Kindes/Jugendlichen einschätzen	Vollzeit	11,9	67,9	18,9	1,3	312	2,11
	Teilzeit	11,4	66,9	21,7	0,0	166	2,11
Individuellen Plan zur Unterstützung der Entwicklung entwerfen	Vollzeit	5,5	46,1	43,5	4,8	310	2,49
	Teilzeit	7,3	44,8	44,8	3,0	165	2,50
Bildungsprozesse des Kindes/Jugendlichen unterstützen, beobachten und dokumentieren	Vollzeit	21,7	60,7	16,0	1,6	313	1,99
	Teilzeit	18,7	62,7	16,9	1,8	166	2,02
Differenzierte pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder/Jugendlichen (mit) gestalten	Vollzeit	32,3	57,8	9,6	0,3	313	1,80***
	Teilzeit	20,5	63,3	15,7	0,6	166	1,96***
Pflege beziehungsvoll gestalten	Vollzeit	42,6	48,1	8,4	1,0	310	1,70***
	Teilzeit	59,9	35,7	3,8	0,6	157	1,47***
Handlungsfeld Gruppe							
Spiel- und Lernsituationen (mit)gestalten	Vollzeit	44,6	50,6	4,5	0,3	312	1,62*
	Teilzeit	37,1	52,2	5,7	0,0	159	1,72*
Peer-Kommunikation anregen und moderieren	Vollzeit	17,3	58,5	22,4	1,7	294	2,10
	Teilzeit	21,4	56,5	21,4	0,6	154	2,03
Handlungsfeld Eltern							
Die Zusammenarbeit mit Eltern gestalten (z.B. Elterngespräche planen und durchführen)	Vollzeit	11,1	37,9	44,4	6,5	306	2,47***
	Teilzeit	19,5	48,8	29,3	2,4	164	2,16***
Handlungsfeld Team							
Beteiligung an Team- und Mitarbeitergesprächen	Vollzeit	26,4	55,6	16,7	1,3	311	1,93***
	Teilzeit	46,3	44,5	8,5	0,6	164	1,63***
Beteiligung an Fallbesprechungen im Team	Vollzeit	22,8	45,0	29,0	3,3	307	2,16***
	Teilzeit	33,1	51,9	14,4	0,6	160	1,82***

Aufgabe	Modell	sehr sicher %	sicher %	unsicher %	sehr unsicher %	N	Mittel- wert
Handlungsfeld Einrichtung und Träger							
Die pädagogische Konzeption der Einrichtung weiterentwickeln	Vollzeit	4,2	29,9	51,6	14,3	308	2,77***
	Teilzeit	10,4	48,2	37,8	3,7	164	2,44***
Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung in der Einrichtung durchführen	Vollzeit	4,3	26,2	54,4	15,1	305	2,81***
	Teilzeit	5,6	43,5	45,3	5,6	161	2,59***
Mitarbeit im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung (Internetseite, Flyer, Tag der offenen Tür etc.)	Vollzeit	11,1	40,7	38,7	9,5	305	2,46
	Teilzeit	14,6	47,1	31,2	7,0	157	2,37
Handlungsfeld Sozialraum							
Den Sozial- und Kulturraum als Bildungs- und Lerngelegenheit für alle Kinder/Jugendlichen nutzen, gestalten und entwickeln	Vollzeit	10,8	61,4	25,2	2,6	306	2,20
	Teilzeit	7,5	60,9	28,0	3,7	161	2,25
Regionale Netzwerke aufbauen und sich beteiligen	Vollzeit	4,0	37,7	51,7	6,7	300	2,62
	Teilzeit	6,4	37,2	48,7	7,7	156	2,58
Kooperation mit externen Fachdiensten	Vollzeit	8,9	41,1	39,7	10,3	302	2,50
	Teilzeit	8,1	43,1	41,3	7,5	160	2,47

Gültige N: 480 Studierende (VZ: 314; TZ: 166), 478 (VZ: 312; TZ: 166), 475 (VZ: 310; TZ: 165), 479 (VZ: 313; TZ: 166), 479 (VZ: 313; TZ: 166), 467 (VZ: 310; TZ: 157), 471 (VZ: 312; TZ: 159), 448 (VZ: 294; TZ: 154), 470 (VZ: 306; TZ: 164), 475 (VZ: 311; TZ: 164), 467 (VZ: 307; TZ: 160), (VZ: 308; TZ: 164), 472 (VZ: 305; TZ: 161), 462 (VZ: 305; TZ: 157), 467 (VZ: 306; TZ: 161), 456 (VZ: 300; TZ: 156), 462 (VZ: 302; TZ: 160)

Frage: Bewerten Sie bitte, wie sicher Sie sich bezüglich der genannten Tätigkeiten fühlen (Skala: 1=„sehr sicher“ bis 4=„sehr unsicher“).

Quelle: Eigene Darstellung

5 Resümee und Ausblick

Neben der Gewinnung von Informationen zur Ausbildungsstruktur war es Ziel der vorliegenden Studie, Merkmale der Studierenden und ihre Einschätzungen zur Ausbildungsqualität, insbesondere zur Begleitung an den Lernorten Schule und Praxis, und zu ihren eigenen Kompetenzen zu erfassen, um somit Stärken und Schwächen der beiden Ausbildungsformen herauszustellen und daraus Verbesserungsbedarfe abzuleiten. Darüber hinaus wurden die Perspektiven der Lehrkräfte sowie der Mentorinnen und Mentoren in die Untersuchung aufgenommen, um so auch die an der Ausbildung direkt beteiligten Akteurinnen und Akteure an den Lernorten Schule und Praxis einzubeziehen und zu den Einschätzungen der Studierenden in Kontrast zu setzen.

Im Vergleich der Vollzeit- und Teilzeitausbildungsmodelle können aufgrund der Ergebnisse und mit Bezug auf die Forschungsfragen folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Mehr Diversität in Teilzeitausbildungsgängen

Grundsätzlich ist die Koexistenz unterschiedlicher Formate in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zu begrüßen, da Personen mit unterschiedlichen Berufserfahrungen ein Zugang in das Arbeitsfeld Kita eröffnet wird. So wurde deutlich, dass sich in der Teilzeitausbildung mehr Studierende befinden, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher eine Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen haben. Dabei zeigen sich bei den Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden keine erheblichen Unterschiede hinsichtlich des höchsten allgemeinbildenden Schulabschlusses (vgl. Kap. 4.1.1). Die in der Öffentlichkeit häufig formulierte Befürchtung, dass neue Ausbildungsmodelle und die Öffnung der Fachschulen für Seiten- und Quereinsteiger zur Senkung des Niveaus an den Fachschulen führen könnten/kann – gemessen an dem allgemeinbildenden Schulabschluss der Studierenden – nicht bestätigt werden (ebd.). Darüber hinaus ist in den Teilzeitausbildungsmodellen in der Studie der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund höher. Die Altersspanne bei Studierenden in Teilzeit ist deutlich breiter; diese sind im Durchschnitt knapp 10 Jahre älter als die Studierenden in Vollzeit. Dementspre-

chend sind unter den Teilzeit-Studierenden mehr Personen, die bereits Kinder haben. Den berufsbegleitenden Teilzeitausbildungsmodellen ist es damit gelungen, Menschen mit vielfältigeren schulischen, beruflichen und kulturellen Hintergründen anzusprechen. Allerdings konnten nur geringfügig mehr Männer für die Ausbildung zum Erzieher gewonnen werden.

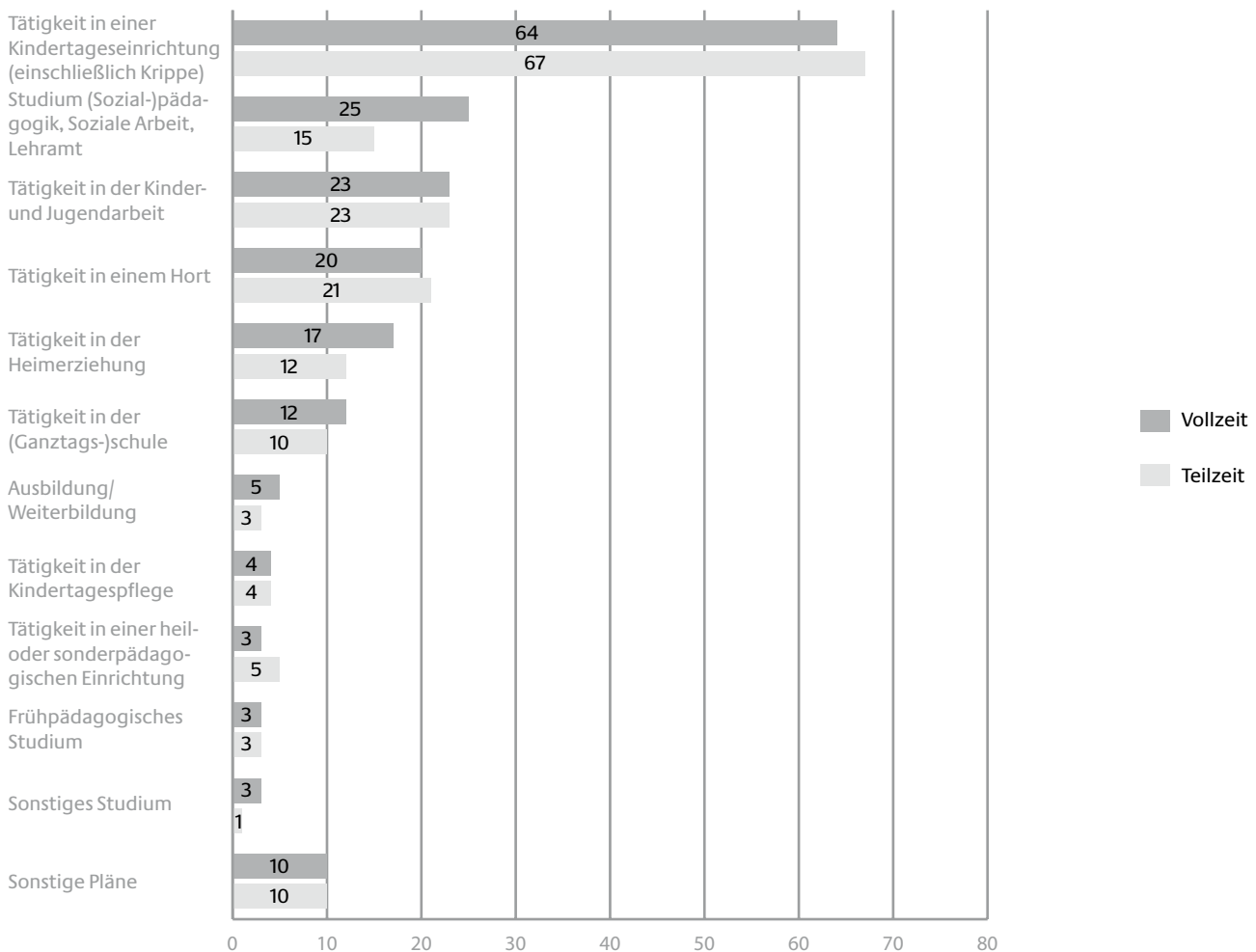
Schwerpunkt liegt auf dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen

Auffällig ist, dass der größte Anteil der Studierenden in Teilzeit, knapp 70%, von Ausbildungsbeginn an im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen tätig ist (vgl. Tab. 3 in Kap. 4.1.3). Dies entspricht der Verteilung der staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erzieher auf dem Arbeitsmarkt im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014).

Gefragt nach ihren beruflichen Plänen nach Abschluss der Ausbildung gibt ebenfalls die Mehrheit (67% in Teilzeit- und 64% in Vollzeitausbildung) an, künftig in einer Kindertageseinrichtung arbeiten zu wollen (vgl. Abb. 18). Ein Viertel der Vollzeit-Studierenden möchte nach der Ausbildung ein Studium in den Bereichen (Sozial-)Pädagogik, Soziale Arbeit oder Lehramt beginnen, von den Teilzeit-Studierenden sind dies nur 15%²⁹. Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit möchten jeweils 23% der Studierenden arbeiten. Eine Tätigkeit in einem Hort streben etwa je 20% der Studierenden an. Die Arbeitsfelder Heimerziehung und (Ganztags-)Schule werden dagegen etwas häufiger von Studierenden in der Vollzeitausbildung genannt. Der Beginn einer weiteren Ausbildung oder Weiterbildung, einer Tätigkeit in der Kindertagespflege oder in einer heil- oder sonderpädagogischen Einrichtung werden wesentlich seltener von den Studierenden angegeben. Auch der Beginn eines frühpädagogischen Studiums scheint nur für einen kleinen Teil der Studierenden von Interesse zu sein. Als „sonstige Pläne“ wurden beispielsweise ein Auslandsaufenthalt (z.B. als „Au-pair“ oder „Work and Travel“) oder eine selbstständige Tätigkeit (z.B. im Bereich Kindertageseinrichtungen) genannt.

29 Bei der Frage nach den beruflichen Plänen wurden bzgl. der Aufnahme eines Studiums folgende Antwortmöglichkeiten angeboten: „Beginn eines frühpädagogischen Studiums“ und „Beginn eines sozialpädagogischen Studiums“. Die Befragten haben jedoch in der Kategorie „Sonstige Pläne“ häufig weitere Studiengänge genannt, sodass die Daten umcodiert wurden und die neuen Kategorien „Studium in den Bereichen (Sozial-)Pädagogik, Soziale Arbeit oder Lehramt“ und „Sonstiges Studium“ gebildet wurden.

Abbildung 18: Berufliche Pläne nach Abschluss der Ausbildung (in %)



Gültige N: 610 Studierende (VZ: 355; TZ: 255); Mehrfachantworten möglich

Frage: Welche beruflichen Pläne haben Sie nach Abschluss Ihrer Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher?

Quelle: Eigene Darstellung

Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen stellt also für die Mehrheit der Studierenden das künftige Wunsch-Arbeitsfeld dar. Auch die Mehrheit der Studierenden in der Teilzeitausbildung ist bereits in Kindertageseinrichtungen tätig. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob in der Teilzeitausbildung nicht eine zu starke Fokussierung auf ein Arbeitsfeld vorgenommen wird, da es den Teilzeit-Studierenden häufig nicht möglich ist, Erfahrungen in anderen Arbeitsfeldern zu sammeln (vgl. Kap. 4.2.1).

Bewertung der Ausbildungssituation: die Teilzeitausbildung wird kritischer eingeschätzt

Bei der Bewertung der Ausbildung durch die Studierenden fällt insgesamt auf, dass die Teilzeit-Studierenden

den alle Items etwas kritischer bewerten als die Studierenden in Vollzeit. Während die abgefragten Items zum Lernort Schule von den Vollzeit-Studierenden überwiegend positiv eingeschätzt werden, sind die Teilzeit-Studierenden hier deutlich kritischer in ihren Einschätzungen. Vor allem die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften wird von mehr als der Hälfte der Teilzeit-Studierenden als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ bewertet, bei den Vollzeit-Studierenden ist dies ein Anteil von knapp 30%. Hier spiegelt sich sicherlich die Tatsache wider, dass die Teilzeit-Studierenden seltener von einer Lehrkraft in den Praxisphasen begleitet und auch seltener in den Einrichtungen besucht werden als Studierende in der Vollzeitausbildung.

Hinsichtlich der Items zum Lernort Praxis lässt sich ebenfalls eine positivere Einschätzung seitens der Vollzeit-Studierenden feststellen. Besonders kritisch wird der Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Mentorin oder dem Mentor gesehen; zwei Drittel der Teilzeit- und immerhin noch mehr als ein Drittel der Vollzeit-Studierenden bewerten die Ausbildungsqualität diesbezüglich als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ (vgl. Kap. 4.4). Gerade für die Teilzeit-Studierenden, deren Ausbildungsphasen an den Lernorten Schule und Praxis sich häufiger abwechseln und die insgesamt mehr Zeit in Praxiseinrichtungen verbringen als Studierende in der Vollzeit-Ausbildung, scheint hier deutlicher Verbesserungsbedarf zu bestehen.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis an den Lernorten Schule und Praxis liegt in den Bewertungen der Studierenden insgesamt an vorletzter Stelle. Hierbei wird die Verknüpfung am Lernort Schule noch etwas kritischer eingeschätzt als die Verknüpfung am Lernort Praxis (vgl. Kap. 4.3 und 4.4).

Stärken der Teilzeitmodelle: Ausbildungsstruktur, Verdienst und berufliche Erfahrungen der Studierenden

Aufgrund der im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten lässt sich feststellen, dass der Wechsel zwischen den schulischen und praktischen Ausbildungsphasen in der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung häufiger stattfindet als in der Vollzeitausbildung. Diese Verknüpfung wird von den Interviewten häufig als „Theorie-Praxis-Verzahnung“ verstanden und als Stärke der Teilzeitausbildung gesehen. Dies verdeutlichen auch die folgenden Zitate:

„Also wie gesagt, also ich schwöre inzwischen sehr auf die berufsbegleitende Ausbildung. Weil die diese Module zwischen Theorie und Praxis sehr gut vereint.“ (Mentorin)

„Also grundlegend würde ich immer berufsbegleitend favorisieren. (...) Weil das einfach genial ist, wenn man in der Praxis so zeitnah reflektieren kann und sich schon darauf freuen kann, was passiert und dann, ‚Morgen im Kindergarten, wenn ich das gerade gelernt habe, wo kann ich darauf achten‘.“ (Mentorin)

Neben der Ausbildungsstruktur der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung erhöht auch der Verdienst die Attraktivität der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Von den interviewten Fachschul-Studieren-

den in der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung wurde der Verdienst häufig als Motiv zur Wahl dieser Ausbildungsform genannt.

Auffallend ist darüber hinaus, dass Personen, die sich für die berufsbegleitenden Ausbildungsformate entscheiden, aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrungen sowohl von den interviewten Lehrkräften als auch von den interviewten Mentorinnen und Mentoren als Bereicherung wahrgenommen werden, wie dieses Zitat illustriert:

„In der Teilzeitklasse muss ich die nicht anregen, da sitzen 20 Leute, die alle direkt eine Idee dazu haben und auch schon mal ein Erlebnis ‚Und ich hatte da mal Eltern und wir haben das so und so geregelt‘, also das ist [...] sofort da. Da muss man eher an manchen Stellen bremsen und sagen, so nach dem zehnten Beispiel ‚Jetzt machen wir mal den nächsten Punkt‘. Also ich liebe es, mit Teilzeitklassen zu arbeiten [...]“ (Lehrkraft)

Schwächen der Teilzeitmodelle: Rahmenbedingungen, Kooperation der Lernorte und hohe Belastung der Studierenden

In der Studie zeigte sich darüber hinaus, dass die Studierenden durch die Anrechnung auf den Personalschlüssel häufig als vollwertige Fachkräfte und damit weniger als Auszubildende wahrgenommen werden. So berichten Befragte von einem sehr hohen Erwartungsdruck, der damit auf den Studierenden lastet (vgl. Kap. 4.2.3).

Es muss ausgelotet werden, in welchem Umfang die Personen in der Teilzeitausbildung auf den Personalschlüssel angerechnet werden sollen. Die Anrechnung der Studierenden auf die Fachkraftquote sollte dahingehend kritisch hinterfragt werden, ob dadurch nicht der Status der Studierenden als Auszubildende gefährdet und die Ausbildung zur „Nebensache“ in der Freizeit wird.

Des Weiteren ist es von großer Bedeutung, dass für die Begleitung der Studierenden an den Lernorten Schule und Praxis entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind. Dass dies jedoch noch nicht der Fall ist, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie. Die Qualität der Begleitung an den Lernorten Schule und Praxis wird insbesondere von den Teilzeit-Studierenden kritisch bewertet. Sie berichten, dass die Begleitung durch eine Praxismentorin bzw. einen Praxismentor sowie eine praxisbegleitende Lehrkraft

häufig nicht gewährleistet sei. Auch das Fehlen eines (individuellen) Ausbildungsplanes wird von den Teilzeit-Studierenden negativ hervorgehoben (vgl. Kap. 4.2.2).

Bezogen auf die Kooperation der Lernorte, die von den Studierenden insgesamt kritisch beurteilt wurde, lässt sich feststellen, dass sich die Studierenden mehr Zusammenarbeit und Austausch zwischen beiden Lernorten und mehr Informationen zur Ausbildung von Seiten der Schule wünschen (vgl. Kap. 4.7).

Folgende Ergebnisse sind besonders aufschlussreich und zeigen Verbesserungsbedarfe auf:

- Knapp 50% der Studierenden in Teilzeit haben keinen Ausbildungsplan.
- Knapp 40% der Studierenden in Teilzeit haben keine Lehrkraft, die sie in ihren Praxisphasen begleitet.
- Von den Teilzeit-Studierenden, die eine für die Praxisphasen zuständige Lehrkraft haben, geben knapp 50% an, dass sie von dieser in der Einrichtung nur einmal besucht worden sind.
- Mehr als 20% der Studierenden in Teilzeit haben keine Mentorin bzw. keinen Mentor, die oder der sie in den Praxisphasen begleitet.
- Ca. 66% der Studierenden in Teilzeit schätzen die Kooperation der Lernorte Schule und Einrichtung als „eher schlecht“ oder „schlecht“ ein.

Schließlich wurde von allen befragten Akteurinnen und Akteuren auch die hohe Belastung der Studierenden in Teilzeit thematisiert, die sich durch die Gleichzeitigkeit von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit ergibt. Nach Aussagen der Interviewten stellt dies besonders für Studierende mit Kindern eine hohe Belastung dar (vgl. Kap. 4.2.5). Dass die Teilzeitausbildung durch die Anrechnung auf den Personalschlüssel und die unzureichenden Rahmenbedingungen die Studierenden belastet, zeigt auch dieses Zitat:

„Der Nachteil sind wirklich die Rahmenbedingungen. In jeglicher Hinsicht. ((lacht)) (...) Ja und ich finde es auch gar nicht so schlimm, dass es dadurch länger geht [...], ich denke mir mit den richtigen Rahmenbedingungen wär das absolut nicht das Problem. Das Problem ist wirklich (...), dass es so eine Doppelbelastung auch ist, da es halt in den Personalschlüssel mit reinspielt, also nicht nur eine Doppelbelastung für die Einrichtung, sondern auch für den Praktikanten, für den Auszubildenden.“ (Mentorin)

Einschätzung eigener Kompetenzen: Teilzeit-Studierende kompetenter bei Teamarbeit und Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Studierenden schätzen sich mehrheitlich als kompetent und gut vorbereitet auf die sozialpädagogische Praxis ein. Am sichersten fühlen sie sich im Hinblick auf die Handlungsfelder „Kind/Jugendliche(r)“ und „Gruppe“. Etwas unsicherer fühlen sie sich, wenn es um die Zusammenarbeit in Teams und mit den Eltern geht. Am kritischsten beschreiben sie ihre Kompetenzen in den Handlungsfeldern „Einrichtung und Träger“ sowie „Sozialraum“. Dies trifft im gleichen Maße für Vollzeit-Studierende wie Teilzeit-Studierende zu.

Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher schneiden demzufolge am besten in Bereichen ab, die dem „pädagogischen Kerngeschäft“ zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um Tätigkeiten wie z.B. den Aufbau einer Beziehung zu einem Kind oder einem Jugendlichen, die Pflege und Gestaltung von differenzierten pädagogischen Angeboten, die Unterstützung von Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen oder die Gestaltung von Spiel und Lernsituationen in einer Gruppe. Die Bewertung der eigenen Kompetenzen fällt in der Tendenz umso schlechter aus, je weiter sich die unterschiedlichen Handlungsfelder von diesem „Kerngeschäft“ entfernen. Die Tätigkeiten, die den Handlungsfeldern „Einrichtung und Träger“ und „Sozialraum“ zuzuordnen sind, wurden dementsprechend am schlechtesten von den Fachschul-Studierenden bewertet.

Diese Ergebnisse bestätigen die bereits vorliegenden Befunde zu Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen für Sozialpädagogik (Kleeberger/Stadler 2011) und verdeutlichen die große Bedeutung von Fort- und Weiterbildung. In dem begrenzten Zeitraum der Ausbildung können nicht alle Themen, die für die beruflichen Anforderungen im Bereich der Frühen Bildung zentral sind, in der gleichen Tiefe behandelt werden. Hinzu kommt, dass die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nicht nur für die Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung qualifiziert, sondern auch berufliche Kompetenzen für die Bereiche der Heimerziehung, Hortarbeit, Jugendarbeit oder Ganztagschule vermitteln soll.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden hinsichtlich der Einschätzung eigener Kompetenzen, so zeigt sich, dass sich die Befragten in Teilzeit bei der Bewältigung

der unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen insgesamt sicherer fühlen als ihre Kolleginnen und Kollegen in Vollzeit. Bessere Einschätzungen erzielen die Vollzeit-Studierenden lediglich bei der Gestaltung von differenzierten pädagogischen Angeboten, der Beobachtung, Dokumentation und Unterstützung von Bildungsprozessen sowie beim Entwerfen von individuellen Plänen zur Unterstützung der Entwicklung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen. Signifikant besser stufen sie sich ebenfalls bei der Gestaltung der Spiel- und Lernsituationen ein. Allerdings handelt es sich hier um relativ geringe Unterschiede. Hinsichtlich der Teamarbeit und der Zusammenarbeit mit den Eltern beschreiben sich die Teilzeit-Studierenden als kompetenter. Die Unterschiede zwischen beiden Befragtengruppen sind dabei signifikant. Auch hinsichtlich des Handlungsfeldes „Einrichtung und Träger“, das z.B. die (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Konzeption oder die Qualitätssicherung und -entwicklung einer Einrichtung umfasst, schätzen sich die Teilzeit-Studierenden signifikant häufiger als sicherer ein. Bei dem Handlungsfeld „Sozialraum“ zeigen sich keine großen Unterschiede bei den Vollzeit- und Teilzeit-Studierenden. Allerdings beschreiben sich auch hier – mit Ausnahme eines Items – die Befragten in Teilzeit als kompetenter.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum sich die Teilzeit-Studierenden bezüglich ihrer Kompetenzen insgesamt besser einschätzen als die Befragten in Vollzeit. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Teilzeit-Studierenden durch ihren Status als Fachkraft von Beginn der Ausbildung an andere Tätigkeiten als die Vollzeit-Studierenden übernehmen und intensiver in bestimmte Tätigkeitsbereiche eingebunden sind.

Eine andere Erklärung wäre, dass sich die Struktur der Ausbildung, d.h. der regelmäßige Wechsel zwischen dem Lernen am Lernort Schule und dem Lernen am Lernort Praxis positiv auf den Kompetenzerwerb auswirkt. Diese Thesen müssten jedoch in weiteren empirischen Erhebungen und Analysen überprüft werden.

Limitation der Studie und weiterer Forschungsbedarf

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung wichtige Limitationen aufweist, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen:

Als Limitation ist u.a. anzusehen, dass im Rahmen der Studie Vollzeit- und Teilzeitausbildungsmodelle in nur sechs Bundesländern untersucht wurden. Damit ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf die Situation in Deutschland deutlich eingeschränkt. Da die Ausbildungsgänge aufgrund der Bundesländerhoheit in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ausgestaltet und organisiert sind, wäre eine bundesweite Erhebung an den Fachschulen für Sozialpädagogik sehr wünschenswert.

Auch das querschnittliche Design der Studie begrenzt ihre Aussagekraft. Der große Vorteil dieses Designs besteht in der Möglichkeit, innerhalb kurzer Zeiträume Daten zu aktuellen Forschungsfragen zu erheben. Veränderungen können allerdings in Querschnittuntersuchungen nicht beobachtet werden. So können auf der Grundlage der in dieser Studie erhobenen Daten keine Aussagen über die Berufseinmündung und berufliche Verläufe der Vollzeit- und Teilzeitstudierenden getroffen werden. Dafür bedarf es Absolventinnen- und Absolventenstudien, die auf vereinbarten standardisierten Kenngrößen basieren und über einen längeren Zeitraum die Berufsverläufe der Fachschul-Studierenden untersuchen. Nur so kann eruiert werden, wie sich die Berufseinmündung der Vollzeit- und Teilzeitstudierenden gestaltet und wie sich ihre Kompetenzen über den gesamten Berufsverlauf entwickeln.

Bei der Interpretation der Studienergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Erfassung der Kompetenzen in Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgängen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen. Selbsteinschätzungen erlauben immer nur eine eingeschränkte – eventuell eine subjektiv verzerrte – Sicht auf die Kompetenzen. Es ist nicht auszuschließen, dass „sozial erwünschtes“ Antwortverhalten bzw. unbewusste „Fehleinschätzungen“ der Befragten die Untersuchungsergebnisse verzerren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Studie erste Anhaltspunkte für die sich aktuell abzeichnenden Ausdifferenzierungsprozesse in der (früh-)pädagogischen Ausbildungslandschaft liefert. Weitere Studien zur Untersuchung der Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag sind notwendig, um die Ergebnisse zu schärfen. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine explorative Untersuchung, die vorhandene Unterschiede bezüglich der Vollzeit- und Teilzeitausbildungsmodelle aufdeckt, aber nicht zur Hypothesenverifizierung dient.

6 Literatur

- Altermann, Andre/Holmgaard, Marie/Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Die Teil-)Akademisierung im Elementarbereich aus der Perspektive der Träger. Akzeptanz, Bewertungen und Erfahrungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff) (Hrsg.) (2012): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Forschungsbericht. Tübingen
- Beher, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 15. München
- Börtz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. Heidelberg
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht der Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München
- Dudek, Joanna/Gebrande, Johanna (2012): Quereinsteige in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 19. München
- Dudek, Joanna/Hanssen, Kirsten/Reitzner, Bianca (2013): Pluralisierung der Ausbildungslandschaft. Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 63–82
- Ebert, Sigrid (2010): Die Kita als lernende Organisation. Freiburg im Breisgau
- Ebert, Sigrid (2014): Zum Stellenwert des Lernortes Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 70–77
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenzen und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: neue praxis, 40. Jg., H. 2, S. 164–175
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 7. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014):

- Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Freiburg
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschule und Fachschule. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 1. München
- Janssen, Rolf (2011a): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 8. München
- Janssen, Rolf (2011b): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 9. München
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik. Institut für Hochschulforschung (HoF). Universität Halle
- Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 13. München
- König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWIFF-Förderlinie. Weinheim/Basel
- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 16. München
- Mayer, Marina (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 3. München
- Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Hendler, Jessica/Strohmer, Janina (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. In: Empirische Pädagogik, 27(1), S. 22–46
- Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung. Wittenberg
- Prinz, Tina/Teuscher, Lucia/Wünsche, Michael (2014): Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 16–69
- Projektgruppe ÜFA – Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt (2013): Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012. www.projektuebergang.de (17.08.2015)
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen: In: Auerheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Hohengehren, S. 17–23
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Rudolph, Brigitte (2010): Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 2. München
- Rudolph, Brigitte (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel. Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 14. München
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15(1),

Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (12.05.2015)

- Stadler, Katharina (2014): *Mentorin in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 78–106
- Statistisches Bundesamt (2013): *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2012/2013*. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2013/2014*. Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden
- Strohmer, Janina/Mischo, Christoph/Hendler, Jessica/Wahl, Stefan (2012): *AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen*. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In: Kägi, Sylvia/Stenger, Ursula (Hrsg.): *Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung*. Baltmannsweiler, S. 225–235
- Teschner, Andreas (2004): *Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität*. Münster
- Thole, Werner (2010): *Die Pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – eine Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg., H. 2, S. 206–222
- Ulich, Michaela/Thiersch, Renate (2002): *Der „Lernort Praxis“, in der Erzieherinnen-Ausbildung: Fazit und Überblick*. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): *Ausbildungsqualität – Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Weinheim, S. 175–181
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (Hrsg.) (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin

7 Anhang

Verordnungen, Beschlüsse und Gesetze

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *Das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) – Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe vom Dezember 2004*, in Kraft getreten am 01.01.2005.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) – Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege vom 10. Dezember 2008*, in Kraft getreten am 16. Dezember 2008. www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=133282.html (10.09.2015)
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: *Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege (APO-FSH) vom 16.07.2002*, zuletzt geändert durch Verordnung vom 10.03.2014. www.schulrethamburg.de/jportal/portal/t/147f/bs/18/page/sammlung.psml;jsessionid=DD5CE59143C413A240A6057782A2F823.jp65?doc.hl=1&doc.id=jlr-SozP%C3%A4dFSchulAPOHArahmen&documentnumber=1&numberofresults=26&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true# (31.08.2015)
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2013): *Bildungsplan Fachschule für Sozialpädagogik (FSP)*. Gültig ab 01.08.2013. www.hibb.hamburg.de/index.php/article/detail/145#sub_4 (31.08.2015)
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Verordnung über die Ausbildung und die Prüfungen an den Fachschulen für Sozialwesen vom 23.07.2013*. o.O.
- Hessisches Kultusministerium (2004): *Lehrpläne für Berufliche Schulen. Fachschule für Sozialpädagogik*. <http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/2lpfs-lpsozpaed/index.html> (31.08.2015)
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): *„Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher*. Empfehlung der Jugendministerkonferenz vom 17./18.05.2001 in Weimar.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.09.2014
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2014): Rahmenlehrplan Fachrichtung Sozialpädagogik, Berufsbezogener Lernbereich, Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule. Gültig ab 01.08.2014
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Verordnung über die Bildungsgänge für Sozialwesen in der Fachschule (Fachschulverordnung Sozialwesen) vom 24.04.2003, zuletzt geändert durch Verordnung vom 30.10.2014. www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.14997.de (07.05.2015)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz: Fachschulverordnung für in modularer Organisationsform geführte Bildungsgänge im Fachbereich Sozialwesen vom 02.02.2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 28.03.2012. <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=FHSchulSozWV+RP&psml=bsrlpprod.psml> (07.05.2015)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2011): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. <http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/lehrplaene/lehrplaene-fachschule/sozialwesen.html> (31.08.2015)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11.02.2006, zuletzt geändert durch Verordnung vom 02.02.2015. <http://gesetze.berlin.de/jportal/portal/t/sp2/page/bsbeprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-FSchulSozp%C3%A4dPrVBerahmen&documentnumber=1&numberofresults=129&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint> (07.05.2015)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2011): Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Gültig ab Schuljahr 2011/12
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008): Lehrpläne für die Fachschule. Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik. Gültig ab 01.08.2008
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sächsisches Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des Sächsischen Staatsministeriums für Umwelt und Landwirtschaft über die Fachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Fachschule – FSO) vom 02.12.2009, rechtsbereinigt mit Stand vom 07.10.2014. www.revosax.sachsen.de/vorschrift/11228-Schulordnung_Fachschule (31.08.2015)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Erhebungsdesign der Studie	15
Tabelle 2	Studierende in Voll- und Teilzeit im Vergleich von Stichprobe und Statistik	17
Tabelle 3	Geschlechterverteilung in der Teilzeitausbildung nach Tätigkeitsbereichen	23
Tabelle 4	Umfang der fachtheoretischen und fachpraktischen Ausbildungsanteile zum Befragungszeitpunkt	25
Tabelle 5	Beurteilung von Reformvorschlägen für die Ausbildung (in %)	28
Tabelle 6	Einschätzung der Qualität am Lernort Schule	41
Tabelle 7	Einschätzung der Qualität am Lernort Praxis	43
Tabelle 8	Bewertung der Anzahl der Praxisbesuche	47
Tabelle 9	Bewertung der Reflexion mit der praxisbegleitenden Lehrkraft	51
Tabelle 10	Bewertung der Reflexion mit der Mentorin bzw. dem Mentor	55
Tabelle 11	Einschätzung eigener Kompetenzen im letzten Ausbildungsjahr	61

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Befragte Akteurinnen und Akteure	14
Abbildung 2	Ausbildungsmodelle in der Studie	16
Abbildung 3	Höchster schulischer Abschluss der Studierenden in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung (in %)	19
Abbildung 4	Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die zuvor eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen haben (in %)	19
Abbildung 5	Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die zuvor eine Ausbildung/ein Studium abgeschlossen haben – unterschieden nach (sozial-)pädagogischen und anderen Abschlüssen (in %)	20
Abbildung 6	Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher erwerbstätig waren (in %)	21
Abbildung 7	Anteil der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitausbildung, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher erwerbstätig waren – unterschieden nach (sozial-)pädagogischen und anderen Bereichen (in %)	21
Abbildung 8	Altersverteilung der Studierenden in der Vollzeit- und Teilzeitausbildung (in %)	22
Abbildung 9	Vorhandensein eines Ausbildungsplans für die Praxisphasen (in %)	31
Abbildung 10	Anrechnung als Fachkraft auf den Personalschlüssel im ersten und letzten Ausbildungsjahr (in %)	33
Abbildung 11	Gehalt der Studierenden im letzten Ausbildungsjahr (in %)	36
Abbildung 12	Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt (in %)	37
Abbildung 13	Anzahl der Praxisbesuche durch die zuständige Lehrkraft während einer 3-jährigen Ausbildung (in %)	47
Abbildung 14	Gestaltung der Reflexionsgespräche mit der praxisbegleitenden Lehrkraft (in %)	49
Abbildung 15	Themen der Reflexionsgespräche mit der praxisbegleitenden Lehrkraft (in %)	50
Abbildung 16	Gestaltung der Reflexionsgespräche mit der Mentorin bzw. dem Mentor (in %)	53
Abbildung 17	Themen der Reflexionsgespräche mit der Mentorin bzw. dem Mentor (in %)	54
Abbildung 18	Berufliche Pläne nach Abschluss der Ausbildung (in %)	64

Abkürzungsverzeichnis

BP: Berufspraktikum
MW: Mittelwert
TZ: Teilzeitausbildung
VZ: Vollzeitausbildung

Bundesländer:

BB: Brandenburg
BW: Baden-Württemberg
BY: Bayern
BE: Berlin
HB: Bremen
HE: Hessen
HH: Hamburg
MV: Mecklenburg-Vorpommern
NI: Niedersachsen
NW: Nordrhein-Westfalen
RP: Rheinland-Pfalz
SH: Schleswig-Holstein
SL: Saarland
SN: Sachsen
ST: Sachsen-Anhalt
TH: Thüringen

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Ausbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 8

Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 22

Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa
Pamela Oberhuemer

Band 20

Fachberatung in Deutschland
Jan Leygraf

Band 18

Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen
Norbert Schreiber

Band 16

Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern
Jan Leygraf

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 19

Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte
*Klaus Fröhlich-Gildhoff/
Iris Nentwig-Gesemann/
Stefanie Pietsch*

Zu den Autorinnen



Joanna Kratz (geb. Dudek)

hat Pädagogik mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert. Seit Dezember 2010 ist sie wissenschaftliche Referentin bei der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung. Zuletzt ist von Joanna Dudek und Johanna Gebrande die WiFF Studie Band 19 zum Thema Durchlässigkeit erschienen: *Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.*



Katharina Stadler

hat Soziologie mit den Nebenfächern Sozialpsychologie und Kommunikationswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert. Sie ist seit Juli 2009 wissenschaftliche Referentin bei der WiFF. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Konzeption, Begleitung und Durchführung empirischer Erhebungen sowie im Thema Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung. Zuletzt ist von Katharina Stadler und Fabian Kleeberger die WiFF Studie Band 13 zum Thema Ausbildung erschienen: *Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte.*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Im Zuge des gegenwärtigen Ausbaus der Fachschulausbildung kommt eine besondere Bedeutung den berufsbegleitenden Teilzeitmodellen zu. Studierende sind hier vom ersten Ausbildungstag an als rechtsgültige Fachkraft in der Kindertageseinrichtung tätig. Obgleich diese Ausbildungsform zur Erzieherin und zum Erzieher in den vergangenen Jahren einen deutlichen Zuwachs erfahren hat, wurde sie bisher kaum empirisch untersucht.

Die vorliegende Studie nähert sich dem Thema mehrperspektivisch: Sie präsentiert Ergebnisse aus Befragungen von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden in sechs Bundesländern. Auf diese Weise eröffnet sie nicht nur einen differenzierten Blick auf die Struktur und Organisation berufsbegleitender Teilzeitausbildungen, sondern beleuchtet zugleich explizit das Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis, welches dieses Ausbildungsformat besonders prägt.