HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHE VERWALTUNG UND FINANZEN LUDWIGSBURG

University of Applied Sciences

Wahlpflichtfach Nr. 11: Personalentscheidungen in Betrieben und Verwaltungen

Die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung im Zuge der wachsenden Anforderungen an die Elementarpädagogik

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des Hochschulgrades
Diplom-Verwaltungswirtin (FH)

vorgelegt von

Stefanie Schlegel

Studienjahr 2009/2010

Erstgutachter: Prof. Dr. Norbert Schäfer
Zweitgutachter: Dipl.-Verwaltungswirt (FH) Alexander Schwarz

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis I

Abkürzungsverzeichnis IV

Zusammenfassung V

1. Einleitung 1

1.1 Problemstellung und Zielsetzung 1

1.2 Aufbau der Arbeit 2

2. Begriffsbestimmungen 3

2.1 Akademisierung 3

2.2 Elementarpädagogik 4

2.3 Kindertageseinrichtungen 4

3. Die Entwicklung der ErzieherInnenausbildung und der Elementarpädagogik in Deutschland 4

3.1 die Anfänge zu Beginn des 20. Jahrhunderts 4

3.2 die Zeit der Weimarer Republik 6

3.3 die Zeit des Nationalsozialismus 8

3.4 nach 1945 bis zu den 80er Jahren 9

3.5 die heutige Bundesrepublik Deutschland 11

3.5.1 die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin 11

3.5.2 das Studium zum Bachelor of Arts 13

4. Europäischer Vergleich der ErzieherInnenausbildung und der vorschulischen Bildungssysteme 16

4.1 Allgemeines 16

4.2 Frankreich 16

4.3 Dänemark 18

4.4 England 19

4.5 Schweden 21

4.6 Darstellung der Unterschiede 23

5. Forderung nach pädagogischer Qualität 24

5.1 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten 24

5.1.1 Allgemeines 24

5.1.2 Grundlagen des Orientierungsplans 25

5.1.3 Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens 27

5.1.4 Erfahrungen und Aussichten 32

5.2 Gründe für eine Qualitätsverbesserung 34

5.2.1 Arbeitslosigkeit und Armut – fehlende soziale Kontakte der Eltern 34

5.2.2 steigende Erwerbstätigkeit der Mütter 35

5.2.3 Probleme im Zuge der Migration 36

5.2.4 Zunahme Alleinerziehender 38

5.2.5 Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt 39

6. Nutzen eines qualitativen Ausbaus der Kindertageseinrichtungen 40

6.1 Stärkung der frühkindlichen Bildung 40

6.2 Schulfähigkeit 40

6.3 Vereinbarkeit von Familie und Beruf 43

7. Vergütung der Fachkräfte / Kosten der Ausbildung 44

7.1 Überblick 44

7.2 Vergütung nach Ausbildung 45

7.3 Vergütung nach Studium 45

7.4 Kosten/Vergütung während der Ausbildung 46

7.5 Kosten/Vergütung während des Studiums 47

8. Praxisbezug an Hand der Gemeinde Ofterdingen 47

8.1 Allgemeines 47

8.2 Interview mit der Leiterin der Grund- und Hauptschule 48

8.3 die Umstellung der Ausbildung aus Sicht der Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen des Landkreises Tübingen 51

8.4 Darstellung der Kosten der Gemeinde für Fachkräfte 53
8.4.1 Personalkosten für eine staatlich anerkannte Erzieherin 53
8.4.2 Personalkosten für eine Hochschulabsolventin mit dem Abschluss Bachelor of Arts 54

9. Fazit 56

Literaturverzeichnis VII

Anlagenverzeichnis XI

Anhang XIII

Erklärung LXXII

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
a. d.	an der
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAT	Bundesangestelltentarifvertrag
BDM	Bund deutscher Mädchen
bzw.	beziehungsweise
CP	Credit Points
d. h.	das heißt
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
p.	page
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB	Sozialgesetzbuch
TVPöD	Tarifvertrag für Praktikanten/Praktikantinnen des öffentlichen Dienstes
TVöD	Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst
TVÜ-VKA	Tarifvertrag zur Überleitung der Beschäftigten der kommunalen Arbeitgeber in den TVöD und zur Regelung des Übergangsrechts
v. H.	vom Hundert
u. a.	unter anderem
z. B.	zum Beispiel

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Erzieherinnenausbildung und deren Wandel im Laufe der Zeit.
Die einstige Kindergärtnerin/Hortnerin entwickelte sich zur staatlich anerkannten Erzieherin. Seit über 5 Jahren werden mittlerweile auch Studiengänge angeboten, die sich mit Kindern unter sechs Jahren und deren Erziehung und Bildung beschäftigen. Der Studienabschluss Bachelor of Arts spiegelt das wider, was international schon lange vorherrscht – nämlich eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung, damit verbunden ein besseres Ansehen des Berufes und ein höheres Gehalt der Fachkräfte und, bei weitem wohl das Wichtigste, eine Qualitätsverbesserung der Kinderbetreuung.
In dieser Arbeit wird untersucht, ob die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau nötig ist und welche gesellschaftlichen Veränderungen dafür die Gründe sind.
Zunächst wird die geschichtliche Entwicklung des Berufes und der Ausbildung resümiert und anschließend mit anderen europäischen Staaten verglichen.
Es werden Gründe für eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung und auch deren Nutzen erläutert. Hier wird im Besonderen Wert auf die Inhalte und die Erfahrungen in der Umsetzung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten gelegt.
Anhand praktischer Beispiele soll verdeutlicht werden, wie sich die Vergütungssituation zwischen Ausbildung und Studium unterscheidet - die Unterschiede bestehen dabei sowohl während der Ausbildungszeit als auch im Beruf.
Zur Untermalung der theoretischen Inhalte werden zwei Meinungen aus der Praxis veröffentlicht – zum Einen von der Leiterin der Grund- und Hauptschule der Gemeinde Ofterdingen, zum Anderen von der Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen des Landkreises Tübingen.
Im Fazit ist das Ergebnis der Diplomarbeit formuliert.

Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit ausschließlich die weibliche Form verwendet. Die Bezeichnungen beziehen sich selbstverständlich sowohl auf weibliche, als auch auf männliche Personen.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

„Das vornehmlichste Erziehungsziel ist, Menschen zu schaffen, die fähig sind, neue Dinge zu tun, nicht einfach das zu wiederholen, was andere Generationen taten - Menschen, die schöpferisch, erfinderisch, die Entdecker sind. Das zweitwichtigste Erziehungsziel ist, Geister heranzubilden, die kritisch sind, verifizieren können und nicht alles hinnehmen, was man ihnen anbietet (PULASKI, 1979, p. 170).“

Das Ziel einer Erzieherin ist, die ihr anvertrauten Kinder zu erziehen, zu betreuen und zu bilden. Gerade der Bildungsaspekt hat in den letzten Jahren an gesellschaftlicher und politischer Aufmerksamkeit gewonnen. Nach den Ergebnissen der PISA-Studien kann nicht mehr geleugnet werden, dass Deutschland im internationalen Vergleich Nachholbedarf hat. Sowohl bei der Qualität der Kinderbetreuung und der frühkindlichen Bildung als auch bei der Anzahl der zur Verfügung stehenden Betreuungsplätze besteht Entwicklungsbedarf.

Schon oft wurde diskutiert, dass die vergleichsweise ausbaufähige Bildungsqualität an deutschen Kindergärten auf die Qualität der Erzieherinnenausbildung zurückzuführen ist.

International betrachtet ist Deutschland eines der letzten europäischen Länder, in denen die Ausbildung zur Erzieherin noch auf Fachschulniveau basiert. Mittlerweile bieten jedoch immer mehr Fachhochschulen in verschiedenen Bundesländern Studiengänge zum Thema „Elementarpädagogik“ oder „Pädagogik in der frühen Kindheit“ an. Der mit erfolgreichem Beenden eines solchen Studiums erzielte Abschluss „Bachelor of Arts“ ist ein Hochschulabschluss. Eine Annäherung der Ausbildung an das internationale Niveau erfolgt also.

Doch weshalb ist ein Studium zum Erziehen von Kindern so wichtig? Ist die „normale“ Ausbildung nicht doch ausreichend? Müssen zukünftig alle Beschäftigten im Kindergarten einen Hochschulabschluss vorweisen?

Diesen Fragen werde ich mich in meiner Diplomarbeit unter Anderem widmen.
In dieser Arbeit wird untersucht, warum eine Qualitätsverbesserung der Erzieherinnenausbildung unter aktuellen Gesichtspunkten unumgänglich ist. Sowohl die Gründe als auch der Nutzen dieser Umstellung werden erläutert und an Hand praktischer Beispiele und Statements untermalt.
Ziel meiner Arbeit ist es, herauszufinden, ob die komplette Umstellung der Ausbildung auf Hochschulniveau nötig und sinnvoll ist, oder ob neben dem Studium auch noch die Fachschulausbildung bestehen bleiben sollte, d.h. ob es nötig ist, dass ausnahmslos jeder Kindergartenbeschäftigte einen Hochschulabschluss vorweisen kann oder ob es beispielsweise reicht, nur als Einrichtungsleiterin ein Studium absolviert haben zu müssen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit teilt sich in zwei große Abschnitte. Punkte 2 bis 7 beinhalten die Darstellung der theoretischen Grundlagen zum Thema Erzieherinnenausbildung und deren Akademisierung, während unter Punkt 8 der praktische Teil abgehandelt wird.
Nach den unter Punkt 2 definierten Begriffen folgt eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Erzieherinnenausbildung sowie der Entwicklung der Elementarpädagogik in Deutschland. Der Vergleich mit anderen europäischen Ländern unter Punkt 4 soll verdeutlichen, wie die Ausbildung zur Erzieherin und das Bildungssystem Deutschlands im internationalen Vergleich zu bewerten sind und wo Nachholbedarf besteht.
Die Punkte 6 und 7 stellen zentrale und bedeutende Bereiche dar. Zum einen werden die Gründe für eine Qualitätsverbesserung an deutschen Kindergärten und somit auch der Erzieherinnenausbildung dargestellt und erläutert, zum anderen wird diskutiert, welchen Nutzen man daraus ziehen kann.
Der letzte Teil der theoretischen Abhandlung befasst sich mit dem Thema Vergütung. Es wird ein allgemeiner Blick über die sich in den letzten

Jahren veränderten Tarifverträge gegeben. Außerdem werden die entgeltlichen Unterschiede von Erzieherin und Bachelor of Arts dargestellt, sowie die unterschiedlichen Kosten und Vergütungen während Ausbildung /bzw. Studium.
In Punkt 8 sind zur Verdeutlichung der theoretischen Inhalte ein Interview und ein Statement aus der Praxis zum Thema veröffentlicht.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Akademisierung

Unter dem Begriff Akademisierung versteht man, dass bestimmte Berufsgruppen sich durch bestimmte Merkmale von anderen Berufen mit anderen Ausbildungsgängen und anderen Voraussetzungen abheben. Diese Merkmale sind zum einen die Zugangsvoraussetzungen, hauptsächlich das Abitur, eine Ausbildung an einer Hochschule und die sich daraus ergebenden Karrierechancen mit einem höheren Gehalt und einem steigenden gesellschaftlichen Ansehen.
Voraussetzung für die Akademisierung eines Berufes ist die Anpassung der Ausbildung an das Hochschulniveau. Außerdem müssen sich die Lehrkräfte durch Forschungstätigkeiten (in der Regel durch eine Promotion) ausweisen und auch die Möglichkeit haben, diese an der Hochschule ausüben zu können.
Inhaltlich unterscheidet sich die Ausbildung an einer Hochschule von der anderer Bildungssysteme im Ausbildungsziel. Die Absolventen mit einem höheren Ausbildungsniveau sollen Entscheidungen für sich und für andere treffen können, die auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht möglich sind – die Voraussetzungen dafür werden an Hochschulen geschaffen.
(VON BALLUSECK et al, 2008)

2.2 Elementarpädagogik

Die Elementarpädagogik, auch Vorschul- und Frühpädagogik genannt, ist eine Fachrichtung der Erziehungswissenschaften. Sie befasst sich mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in der frühen Kindheit. Sie untersucht auf der Grundlage psychologischer, soziologischer, medizinischer und anderer Erkenntnisse die Lernprozesse von Kindern unter sechs Jahren und befasst sich außerdem mit den betreuenden Einrichtungen – den Eltern sowie den Kindertageseinrichtungen (GERSPACH, 2006).

2.3 Kindertageseinrichtungen

Der Begriff Kindertageseinrichtung ist ein Oberbegriff für verschiedene Einrichtungen in Deutschland. Die Kindertagesbetreuung wird unterteilt in die Kinderkrippe für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren, den Kindergarten für Kinder von 3 bis 6 Jahren und den Schulhort, den Grundschulkinder nach Schulende besuchen können.
In manchen Regionen werden mit Kindertagesstätte auch Einrichtungen benannt, die alle der oben genannten Bereiche abdecken.
Eine Kindertagesstätte hat in erster Linie die Aufgabe, Kinder außerhalb der Familie zu betreuen, zu bilden und zu erziehen.

3. Die Entwicklung der ErzieherInnenausbildung und der Elementarpädagogik in Deutschland

3.1 die Anfänge zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Die Wichtigkeit und die Bedeutung institutioneller Kindertageseinrichtungen wurde bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland erkannt und umgesetzt.

In einzelnen deutschen Ländern wurden Bewahrungsanstalten, Warteschulen und Anstalten mit ähnlicher Bezeichnung eingerichtet. Diese Institutionen standen hauptsächlich den Kindern der arbeitenden Bevölkerung zur Verfügung.
Im Jahre 1802 wurde die erste Institution der Kinderbetreuung von Fürstin Pauline von Lippe-Detmold in Deutschland gegründet.
Diese Einrichtung bestand aus einer Pflegeanstalt, die ein Waisenhaus, ein Krankenhaus, ein Arbeitshaus und eine Erwerbsschule für Mädchen und aus einer Aufbewahrungsanstalt für Säuglinge und Kinder bis zu 4 Jahren umfasste.
Die Fürstin lies die Wärterinnen, zu denen die älteren Töchter des Waisenhauses und der Erwerbsschule zählten, zu Kinderwärterinnen ausbilden.
Unter der Betreuung einer Wärterin standen 5 Kinder. Im Unterricht lernten die Wärterinnen Lieder und Spiele, die sie bei den ihnen anvertrauten Kindern pädagogisch anwenden konnten.
Die Kleinkinderziehung als ein besonderes Gebiet der Pädagogik wurde erstmals durch Christian Heinrich Wolke behandelt.
Seine Idee beinhaltete, dass mehrere Mütter sich zusammenschließen und besprechen sollten, wie ihre Kinder erzogen und behandelt werden sollen. Danach sollte abwechselnd eine Mutter die Kinder aller in der Runde mitwirkenden Mütter betreuen und beaufsichtigen und sie lehrreich beschäftigen. In Städten und Dörfern sollte eine „Bewahrin“ die Leitung dieser Gruppe übernehmen.
Wolke vertrat den Standpunkt, dass in allen Bewahranstalten vorgebildetes Personal für die Kinderbetreuung eingesetzt werden sollte. Er verlangte gute Anstalten zur Bildung verständiger Kinderwärterinnen und künftiger Mütter und schlug vor, dass an allen Mädchenschulen behandelt werden sollte, wie man Kinder erziehen und unterrichten muss.

Dieser Gedanke wurde in Freiberg a. d. Saale in Sachsen im Jahr 1805 durch Pastor Viebig in die Praxis umgesetzt.

In der Nonnenschule erteilte er den 13- bis 14-jährigen Mädchen Unterricht in der Erziehung kleiner Kinder. Daraus entstand die „Kinderdienstschule“, in welcher die Schülerinnen an 4 Tagen in der Woche unterrichtet wurden.

Der Unterricht umfasste:

- Stunden über die physikalische Entwicklung des Kindes,
- Anleitung zu naturgemäßen Behandlung des Körpers und seiner Teile im gesunden und kranken Zustand,
- zweckmäßige Sinnesübungen,
- Singen guter Kinderlieder,
- Verstandbildung der Kinder,
- moralische Kinderzucht,
- Zeichnen mit Blei- und Schieferstift,
- Naturgeschichte
- und das Aufsagen der auswendig zu lernenden Gesänge, Sprüche und Denkverse

(zit. n. METZINGER, Zur Geschichte der Erzieherausbildung, p. 31 - 34).

3.2 die Zeit der Weimarer Republik

Im Rahmen der Gründung der Weimarer Republik wurde das Schulsystem neu geordnet. Im Jahre 1920 wurde die Reichsschulkonferenz unter dem Motto „Einheit und Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule“ in Berlin einberufen. Ziel war eine einheitliche Schulorganisation sowie eine einheitliche Schulgesetzgebung.

Der während der Reichsschulkonferenz gegründete Ausschuss „Kindergarten“ arbeitete Leitsätze als Empfehlung für die nachfolgende gesetzliche Regelung der Vorschulerziehung aus. Der Ausschuss gelangte zu der Auffassung, dass die Pflicht zur Erziehung der Kinder in der Familie liege und der Kindergarten nur eine ergänzende Aufgabe hätte.

Die Eingangsvoraussetzungen für die Ausbildungsstätten, die nicht einer Frauenschule angeschlossen waren regelte ein Erlass des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung aus dem Jahr 1925.
Demnach mussten Schülerinnen mit einem Mittelabschluss für die Zulassung zum Kindergärtnerinnenseminar eine hauswirtschaftliche Vorbildung nachweisen. Diese konnte durch den Besuch eines einjährigen Kurses an einer Frauen- oder Haushaltsschule erworben werden.
Für eine Aufnahme von Volksschülerinnen in die Kindergärtnerinnenseminare wurde eine zweijährige Tätigkeit in der Hauswirtschaft oder Kinderpflege verlangt und das Absolvieren einer schulwissenschaftlichen Vorprüfung eingeführt.
Im Jahre 1928 wurde durch das Preußische Kultusministerium eine Umgestaltung der Kindergärtnerinnenausbildung vorgenommen. Das Ergebnis dieser Umgestaltung war die Vereinigung der Hortnerinnenausbildung mit der Kindergärtnerinnenausbildung. Die Dauer beider Ausbildungsberufe betrug 2 Jahre.
Die Unterrichtsstunden unterteilten sich in theoretische Fächer (12 Wochenstunden im 1. Ausbildungsjahr und 11 Stunden im 2. Ausbildungsjahr), technische Fächer (12 Wochenstunden im 1. Ausbildungsjahr, 11 Stunden im 2. Ausbildungsjahr) und praktische Arbeit (10 Wochenstunden im 1. Ausbildungsjahr, 8 Stunden im 2. Ausbildungsjahr).
Die Fächer waren, verglichen mit früheren Stundenplänen bis hin zu Stundenplänen in die sechziger Jahre hinein, dieselben. Die Ausbildungsreform brachte jedoch mehr Zeit für einen gründlicheren Unterricht in den pädagogischen Fächern. Neue Unterrichtsfächer, welche die Reform hervorbrachte, waren lediglich Deutsch und Jugendliteratur, Bürger- und Jugendwohlfahrtskunde sowie Gesundheitslehre.
In den ersten 3 Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entstand die Reformpädagogik. Wesentliche Anstöße erhielt die Vorschulpädagogik im Zuge der Reformpädagogik durch die italienische Pädagogin Maria Montessori.

Montessoris pädagogischer Ansatz bezieht sich auf das Selbstentfaltungspotenzial des Kindes und sieht die Aufgabe der Erzieherin darin, dem Kind zu helfen, selbstständig zu werden. Das zu betreuende Kind soll im eigenen Rahmen verantwortlich handeln und sich mit selbstgewählten Aufgaben beschäftigen. Auch das dazu notwenige Umfeld sollte sich das Kind nach den eigenen Bedürfnissen gestalten und ausstatten.
Die Erzieherin, die von Montessori als „Leiterin“ bezeichnet wurde, sollte hierbei nur als Beobachterin und lebendes Modell für das Kind fungieren.
Nach dem ersten Weltkrieg gewann die Lehre Montessoris auch auf die deutsche Erzieherinnenausbildung Einfluss.
Montessoris selbst geleitete Lehrgänge fanden großes Interesse bei einer Reihe führender Jugendleiterinnen. Zwischen 1920 und 1930 wurde ihre Lehre sogar in die Lehrpläne der Erzieherinnenausbildung aufgenommen (zit. n. METZINGER, Zur Geschichte der Erzieherausbildung, p. 97, 98, 101, 102, 121, 122).

3.3 die Zeit des Nationalsozialismus

Die Montessori-Pädagogik wurde mit der Machtergreifung des Nationalsozialismus gewaltsam verhindert und später auch verboten.
Zwischen 1922 und 1945 wurde die Entwicklung der Elementarpädagogik und damit auch die Ausbildung zur Erzieherin herabgewürdigt und jegliche fortschrittlichen und demokratischen Ansätze beseitigt.
Typische Ansätze in der Elementarpädagogik des Nationalsozialismus waren die körperliche Ertüchtigung, welche auf das Militärische ausgerichtet war, sowie die Herabsetzung der Ausbildung geistiger Fähigkeiten. Ein weiterer wichtiger Punkt war die physische und psychische Vorbereitung der Kinder auf den zweiten Weltkrieg. Totale Einsatzbereitschaft und blinder Gehorsam sollten bei Vorschulkindern erzeugt werden, damit diese bereit waren, das eigene Leben für den Führer und das Volk zu opfern. Der Kindergarten galt dabei als politisches

Erziehungsmittel. Von Erzieherinnen wurde eine eindeutige und klare politische Haltung erwartet und dass sie sich als Führerin des BDM betätigten oder bei der Jungvolk-Arbeit mithalfen.
Die Mitgliedschaft in der nationalistischen Organisation BDM wurde auch bei Bewerberinnen um die Erzieherinnenausbildung als Zugangsvoraussetzung erwartet. Weiterhin wurde vorausgesetzt, dass die Bewerberinnen arischer Abstammung waren, mindestens 16 Jahre alt und die sogenannte „Führernatur“ hatten. Die „Führernatur“ bedeutete, dass sie auf Grund ihrer Herkunft und Abstammung die politischen Ziele und Interessen der Nationalsozialisten dem Kind nahe bringen und es in diesem Sinne erziehen konnten und wollten.
Auch der Unterricht und der Lehrplan wurde der nationalsozialistischen Weltanschauung angepasst. Folglich wurde der nationalpolitischen Erziehung große Aufmerksamkeit gewidmet und diese sollte alle Fächer und Seminare bestimmen und durchdringen. Ein weiterer wichtiger Ansatz der Ausbildung war das Fach „Erziehungskunde und Seelenkunde“, in welchem die Erb- und Rassenlehre behandelt wurde. Im Vordergrund dieses Themas standen die erblichen Unterschiede der Menschen und die Argumentation der Erziehungsgrundlagen (zit. n. METZINGER, Zur Geschichte der Erzieherausbildung, p. 123, 125, 126, 131, 132, 133).

3.4 nach 1945 bis zu den 80er Jahren

Die Ausbildungsstruktur und die Ausbildungsinhalte nach dem 2. Weltkrieg lehnten sich stark an die Konzeptionen in der Weimarer Republik an. Baden-Württemberg übernahm bis 1967 die alten Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen von Baden (von 1928) und Württemberg (von 1931), die meisten Bundesländer erließen überarbeitete Ordnungen, die Ähnlichkeit hatten, mit den Regelungen der Weimarer Republik.
In den 60er Jahren wurden die Ausbildungsgänge der Kindergärtnerinnen-/Hortnerinnen und der Erzieherin für Jugend- und Heimerziehung zusammengelegt. Die Gründe für diese Zusammenlegung sind die

Überlappung der Aufgabenbereiche beider Berufe und die daraus resultierende Annäherung der Inhalte beider Ausbildungen. Das Ziel war die Befähigung der Erzieherinnen, erzieherische Aufgaben auch in offenen, halboffenen und geschlossenen Anstalten der Jugendhilfe zu leisten.

Kritik wurde in den 60er Jahren auch im Bezug auf die Ausbildungsdauer laut. Es war klar, dass eine 2-jährige Ausbildung den wachsenden Anforderungen an den Beruf nicht mehr standhalten kann.

Im Jahre 1967 beschlossen daraufhin die Kultusminister der Länder, die Ausbildung für sozialpädagogische Berufe neu zu regeln. Die „Rahmenvereinbarung“ sah eine 3-jährige Ausbildung vor mit einem 2-jährigen theoretischen Teil und einem 1-jährigen Praxisteil. Als Voraussetzungen für die Ausbildung musste das 17. Lebensjahr vollendet sein, ein Realschulabschluss oder ein gleichwertiger Bildungsstand vorliegen und eine mindestens 1-jährige geeignete praktische Tätigkeit absolviert worden sein.

Neuerungen im Inhalt der Ausbildung zeigten sich in neuen Fächern, die über den sozialpädagogischen Bereich hinausgingen, wie Religionslehre, Deutsch und musische Fächer, welche der personalen Bildung dienen sollten.

Die Ausbildung wurde mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen, die sich in einen theoretischen Teil (schriftlicher und mündlicher Teil) und einen praktischen Teil gliederte.

Nach dieser Rahmenvereinbarung erließen einzelne Bundesländer neue oder zusätzliche Ausbildungsordnungen, welche auch heute noch von großer Bedeutung sind und die dazu führten, dass es bis heute keine einheitliche Regelung über die Erzieherinnenausbildung vorliegt. Die Ausbildung ist nach wie vor von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt, angefangen von Fächerbezeichnungen bis hin zu Schultypen.

Im Jahre 1982 wurde eine neue „Rahmenvereinbarung“ erlassen, in der erstmals auch Hauptschülern ermöglicht wurde, zur

Erzieherinnenausbildung zugelassen zu werden (zit. n. METZINGER, Zur Geschichte der Erzieherausbildung, p. 137, 138, 161, 162, 197).

3.5 die heutige Bundesrepublik Deutschland

3.5.1 die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin

Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin ist in Deutschland nicht bundeseinheitlich geregelt.
Grundsätzlich findet sie an einer Fachschule für Sozialpädagogik statt, die in manchen Regionen auch Berufsakademie oder Berufskolleg genannt wird.
Die Zulassungsvoraussetzungen sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt.
Einheitlich als Voraussetzung ist jedoch der mittlere Bildungsabschluss oder ein Hauptschulabschluss in Verbindung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung.
In Baden-Württemberg wird zusätzlich der Besuch und der erfolgreiche Abschluss eines einjährigen Berufskollegs für Praktikantinnen vorausgesetzt. Dieser Besuch des Berufskollegs für Sozialpädagogik ersetzt das Vorpraktikum als Zulassung für die Ausbildung.
Eine weitere einheitliche Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung ist ein ärztliches Gesundheitszeugnis.
Das Auswahlverfahren an den Fachschulen für Sozialpädagogik wird an Hand von schriftlichen Bewerbungsunterlagen vorgenommen. Hier liegt das besondere Augenmerk auf den Schulnoten. Meist werden persönliche Gespräche vorgenommen, in einzelnen Fällen auch Eignungstests.
Durch den vorangehenden einjährigen Besuch des Berufskollegs für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg beträgt die Ausbildungszeit hier insgesamt 4 Jahre.

In den meisten anderen Bundesländern beträgt die Ausbildungszeit 3 Jahre, die sich in 2 Jahre schulische Ausbildung und 1 Jahr Anerkennungspraktikum gliedern.
Die Ausbildungsinhalte werden an den Fachschulen für Sozialpädagogik schwerpunktmäßig durch berufsspezifische Unterrichtsfächer wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik, Methodik, Kinder- und Jugendliteratur, Musik, Sport und Kunst gelehrt.
Daneben erhalten die Auszubildenden Unterricht in allgemein bildenden Fächern wie Deutsch, Sozialkunde und Politik.
In manchen Bundesländern oder Fachschulen werden zusätzlich auch noch Wahlpflichtfächer angeboten, wie z. B. Heilpädagogik, Elementarpädagogik oder auch PC-Kurse.
Begleitend zum theoretischen Unterricht gibt es Praktika, die in Blöcken oder an mehreren Tagen der Woche absolviert werden. Hier können die Auszubildenden ihre Erfahrungen und ihr Gelerntes anwenden und praktisch umsetzen. Diese Praktika müssen in Kindertagesstätten, Kinderhorts, Jugendtreffs oder ähnlichen Einrichtungen absolviert werden.
Nach der vorwiegend theoretischen Ausbildung folgt in den meisten Bundesländern das Anerkennungsjahr. Hier werden die gelernten Ausbildungsinhalte eigenverantwortlich umgesetzt und die Auszubildenden erhalten Einblicke in die Verwaltungsaufgaben der Einrichtung. Außerdem erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit der Berufsrolle der Erzieherin.
Während der schulischen Ausbildung müssen Leistungsnachweise erbracht werden, wie Klausuren oder Hausarbeiten. Während der Praktika müssen Praktikumsberichte erstellt werden, außerdem erhalten die Auszubildenden vom Praktikumsbetrieb eine Beurteilung, die in die Benotung mit einfließt.
Die schulische Ausbildung endet immer mit dem Bestehen der staatlichen Prüfung. Diese Prüfung besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Im praktischen Teil müssen die Auszubildenden beweisen, dass sie das Gelernte auch praktisch umsetzen können.

An manchen Fachschulen werden zusätzliche Prüfungen zum Erwerb der Fachhochschulreife angeboten, in manchen Bundesländern ist der Erwerb der Fachhochschulreife grundsätzlich mit dem Bestehen der Abschlussprüfung verknüpft.
Im Anerkennungsjahr müssen die Auszubildenden eine Facharbeit zu einem pädagogisch-methodischen Thema schreiben, die sie dann am Ende des Anerkennungsjahres in einem Kolloquium vorstellen und verteidigen müssen. Anschließend müssen sie sich fachspezifischen Fragen stellen.
Mit Bestehen dieser Prüfung werden sie staatlich anerkannt. (www.erzieherin-online.de)

3.5.2 das Studium zum Bachelor of Arts

In Deutschland gibt es unterschiedliche Studien- und Weiterbildungssysteme an Hochschulen, die zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in der Arbeit mit Kindern dienen.
In dieser Diplomarbeit wird der Schwerpunkt der Betrachtung auf das grundständige Studium an Fachhochschulen gelegt, wie es an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin, in Freiburg, in Magdeburg-Stendal, in Neubrandenburg oder in Potsdam angeboten wird.
Da sich auch die grundständigen Studiengänge sowohl inhaltlich als auch organisatorisch stark voneinander unterscheiden, beschränke ich mich bei der Betrachtung des Studiums auf den Studiengang „Pädagogik in der frühen Kindheit“ an der Fachhochschule Freiburg, welcher im Wintersemester 2004/2005 zum ersten Mal angeboten wurde.

Zulassungsvoraussetzungen für diesen Studiengang sind das Abitur oder die Fachhochschulreife sowie ein 6-wöchiges Praktikum in einer Kindertageseinrichtung.
Das Studium ist in Module gegliedert. Unter Modulen versteht man Lernblöcke, sogenannte Cluster, die in sich geschlossen sind und

methodisch oder inhaltlich ausgerichtet (GRIMM, 2005). Das Studium erstreckt sich über 7 Semester. In jedem Semester müssen 30 Credit Points (CP) erbracht werden, wobei ein CP mit einem Arbeitsaufwand von 30 Stunden berechnet wird. Die CP´s werden in Form von Unterrichtsstunden, Selbststudium, Praktika etc. erbracht. Das gesamte Studium in Freiburg umfasst 116 Semesterwochenstunden.
Während des Studiums muss 1 Praktikum erbracht werden, ein Weiteres sollte an einer Partnerhochschule im Ausland erfolgen. Die Dauer beider Praktika beträgt insgesamt 22 Wochen.
Unter folgenden Überschriften/Hauptpunkten finden sich die einzelnen Module wieder:

- Grundlagen von Bildungs- und Erziehungsprozessen (25 CP),
- Förderung in spezifischen Bildungsbereichen (40 CP),
- Religionspädagogische und –didaktische Kompetenz (10 CP),
- Beziehungskompetenz und Selbstreflexivität (15 CP),
- Erziehungspartnerschaft und Sozialraumorientierung (10 CP),
- Förderung der Fähigkeit zum Umgang mit Unterschiedlichkeit (25 CP),
- Managementkompetenz (15 CP),
- Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethoden (20 CP) und
- Praxisphasen (20 CP).

(www.kindergartenpaedagogik.de)

Die Modulübersicht der Fachhochschule Freiburg zeigt eine Gesamtmodulanzahl von 27.
Das Studium ist international aufgestellt, um eine Berufstätigkeit im Ausland zu ermöglichen, aber auch um Methoden und Erkenntnisse aus dem Ausland und in das Ausland schneller zu transferieren.
Das Konzept des Studiums ist so strukturiert, dass einzelne Fachdisziplinen aufeinander abgestimmt und miteinander verknüpft

innerhalb der Module in lernfeldbezogenen Projekten vermittelt werden sollen (GRIMM, 2005). Damit wird das Prinzip der ganzheitlichen Bildung schon in der Ausbildung der Studierenden realisiert. Das Ziel ist die Abkehr von fächerbezogenem hin zu übergreifendem und projektbezogenem Lernen. Diese Lernerfahrung sollen sie nach ihrem Studium auch in ihrer praktischen Arbeit umsetzen.
Inhaltlich lässt sich das Studium in 8 Kernkompetenzen einteilen, welche es zu erlernen gilt:

- die Fähigkeit, Bildung als ganzheitlichen Prozess des Lernens und der Förderung der Identitätsentwicklung gestalten zu können,
- die Fähigkeit, entwicklungsförderliche Beziehungen zu Kindern und deren Bezugspersonen gestalten zu können,
- Religionspädagogisches und religionsdidaktisches Handeln
- die Fähigkeit, die Lebenswelt von Kindern konsequent in das pädagogische Handeln einzubeziehen und die Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit als vernetzte Lern- und Lebensorte in einem Gemeinwesen zu gestalten,
- die Fähigkeit zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. aus unterschiedlichen Sozialisationszusammenhängen / interkulturelle und interreligiöse Kompetenz),
- die Fähigkeit, pädagogisch unter einer geschlechtsbezogenen Perspektive handeln zu können (Gender-Kompetenz),
- die Fähigkeit, Bildungseinrichtungen der Frühpädagogik (oder Untergliederungen davon) leiten und organisieren zu können und
- die Fähigkeit, eigenständig wissenschaftlich arbeiten zu können.

(GRIMM, 2005)

Die Kompetenzen sind leitend für den Aufbau der Module und werden als übergeordnete Einheit verstanden. Daher ergibt sich die Ähnlichkeit zu den oben genannten Modulüberschriften.

4. Europäischer Vergleich der ErzieherInnenausbildung und der vorschulischen Bildungssysteme

4.1 Allgemeines

Die Qualifikation von Erzieherinnen und die soziale Aufwertung des Berufes haben einen hohen bildungspolitischen Stellenwert eingenommen. Man ist sich der Verantwortung für die Kinder und den Anforderungen an den Elementarbereich so bewusst wie selten zuvor.
Eine bessere Integration der Vorschulpädagogik in das Bildungssystem und eine teilweise gemeinsame Ausbildung von Erziehern und Grundschullehrern wird vom Europarat empfohlen.
In einigen europäischen Ländern wurde diese Integration bereits größtenteils umgesetzt .
Im Folgenden wird eine kleine Auswahl europäischer Länder aufgegriffen und deren Ausbildungssysteme dargestellt.
Ein anschließender Vergleich mit dem deutschen Ausbildungssystem soll zeigen, wie Deutschland im europäischen Vergleich qualitativ dasteht und welche eventuellen Veränderungen und Verbesserungen notwendig sind, um ein angemessenes Niveau in deutschen Kindergärten zu gewährleisten.

4.2 Frankreich

In Frankreich ist der Bereich der vorschulischen Erziehung bereits seit einem Jahrhundert Teil des Schulsystems. Die Grundschullehrerinnen und die Lehrkräfte im vorschulischen Bereich haben die gleiche Ausbildung und das gleiche Einkommen.
Die Kindertageseinrichtungen unterscheiden sich in Erziehungseinrichtungen und in Betreuungseinrichtungen.
Die vorschulischen Erziehungseinrichtungen heißen „ecole maternelle“ und sind eigenständige Einrichtungen in Städten und größeren

Gemeinden. In kleinen Gemeinden mit weniger als 2000 Einwohnern gibt es die „classes maternelles“, die nach den gleichen Prinzipien arbeiten.
Beide Einrichtungen sind Ganztagseinrichtungen und erfüllen sowohl einen Bildungs- als auch einen Betreuungsauftrag.
Die Träger der Einrichtungen sind wie bei den Grundschulen überwiegend der Staat und die Gemeinden.
Die Höchstzahl der Kinder in einer Gruppe beträgt 35 und diese werden nach ihrem Alter und Entwicklungsstand in entsprechende Gruppen eingeteilt.
Die Ausbildung der Fachkräfte für die „ecole maternelle“ ist identisch mit der Ausbildung der Grundschullehrerinnen. Es findet keine Unterscheidung von Elementarpädagogik und Primärpädagogik statt, somit qualifizieren sich alle Lehrkräfte für die Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter bis 12 Jahren.
Die Ausbildung findet an staatlichen pädagogischen Hochschulen statt, den „ecoles normales“.
Die Dauer der Ausbildung beträgt 3 Jahre, hat Universitätsniveau und schließt mit einer Diplomprüfung ab. Für eine Zulassung ist das Abitur und das Bestehen einer zusätzlichen Aufnahmeprüfung Voraussetzung.

Die vorschulischen Betreuungseinrichtungen heißen „jardin dénfants“ (Kindergarten) oder „garderie“ (Tagesheimstätte/Hort).
Aufgabe dieser Einrichtungen ist es, die Kinder in erster Linie zu betreuen und zu beaufsichtigen aber auch die Entfaltung der geistigen und physischen Fähigkeiten zu unterstützen.
Die Kindergärten werden überwiegend von privaten Trägern eingerichtet und finanziert. Die Eltern müssen für die Unterbringung ihrer Kinder zahlen.
Die Ausbildung der „educatrice“ (Erzieherin) findet überwiegend an privaten Fachschulen statt und schließt ebenfalls mit einem Diplom ab.

Für eine Zulassung ist auch hier das Abitur Voraussetzung oder gleichwertige Prüfungsleistungen, ein Mindestalter von 18 Jahren und das Bestehen einer Eignungsprüfung. Die Ausbildungsdauer beträgt 2 Jahre.
(zit. n. HERZBERG et al, 1983, p. 41 – 53)

4.3 Dänemark

In Dänemark sind die Bereiche der Vorschul- und Grundschulerziehung getrennt, wobei die Vorschulklassen eine schulvorbereitende Funktion haben. Hier unterscheiden sich Ausbildung und Gehalt der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen auch voneinander.
Es gibt 3 Arten vorschulischer Einrichtungen: die Kinderkrippen (für 0- bis 3-Jährige), die Kindergärten (für 2,5- bis 6-Jährige) und die Vorschulklassen (für 5- bis 7-Jährige).
Eine Schulpflicht besteht von 7 bis 16 Jahren.
Die Trägerschaft der dänischen Krippen und Kindergärten liegt zu 40% bei den Kommunen und zu 60% bei freien Trägerorganisationen. Die Finanzierung erfolgt zu 35% durch die Eltern und zu 65% durch den Staat und die Gemeinden.
Für die Arbeit in Tages- bzw. Heimeinrichtungen gibt es drei verschiedene Ausbildungen: die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/Vorschulpädagogin, die Ausbildung zur Freizeitpädagogin und die Ausbildung zur Sozialpädagogin.
Der Anstellungsbereich ist für alle Ausbildungen der gleiche, d. h. man kann nach abgelegter Prüfung theoretisch überall auf dem Sektor der Tages- und Heimeinrichtungen angestellt werden. Die einzige Ausnahme bildet hier die Sozialpädagogin, die in Vorschulklassen nicht als Klassenleiterin angestellt werden kann, sondern nur eine Kindergartenpädagogin bzw. Freizeitpädagogin.
In allen Ausbildungen wird Wert darauf gelegt, die Studentinnen in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern. So wird beispielsweise ein Praktikum als Unterrichtssituation definiert mit Supervision und Besprechungen und

nicht als Arbeitssituation. Der kontinuierlichen internen Bewertung wird hier eine wichtige Rolle zugeschrieben, so dass es wenig Prüfungen gibt.
Die Aufnahmevoraussetzungen sind für alle drei Ausbildungen ein Mindestalter von 18 Jahren sowie ein mindestens 10-jähriger Schulbesuch. Eine besondere Eignungsprüfung existiert nicht und auch keine Möglichkeit einer Ausbildung auf Universitätsebene.
(zit. n. HERZBERG et al, 1983, p. 9 – 20)

4.4 England

Da die Schulpflicht in England bereits mit 5 Jahren beginnt, wird der vorschulischen Bildung ein nicht ganz so hoher Stellenwert zugesprochen wie in anderen Ländern.
Das System der vorschulischen Einrichtungen ist in zwei Organisationsformen gegliedert, in den der vorschulischen Erziehung und den der vorschulischen Betreuung.
Die vorschulischen Erziehungseinrichtungen sind für 2 bis 4-jährige Kinder vorgesehen.
Die eigenständigen „nursery schools“ oder die der Grundschule angeschlossenen „nursery classes“ können halbtags oder ganztags besucht werden und sind kostenlos.
Die Finanzierung dieser Einrichtungen erfolgt durch die lokalen Schulbehörden, die jedoch etwa die Hälfte der Kosten durch staatliche Subventionen erstattet bekommen.
Die vorschulischen Betreuungseinrichtungen werden unterschieden in „day nurseries“ und „play groups“.
Die „day nurseries“ betreuen 0- bis 4-Jährige und nehmen vorwiegend Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf, die zu mehr als die Hälfte von sozialen Diensten zugewiesen werden.
Finanziert werden sie durch gestaffelte Elternbeiträge.
Die „play groups“ sind private Organisationen, die weitgehend über Elternbeiträge finanziert werden. Sie werden überwiegend von Müttern

geleitet, die sich in der „Pre-School Playgroups Association“ (PPA) in bestimmten Kursen dafür qualifiziert haben.

Die in den vorschulischen Erziehungseinrichtungen tätigen „nursery teachers“ sind voll qualifizierte Lehrerinnen mit dem gleichen Niveau der Grundschullehrerinnen.
Die Ausbildung kann an verschiedenen Hochschulen absolviert werden, wobei die meisten Hochschulen dreijährige Studiengänge mit dem Abschluss des „Bachelor of Education“ anbieten.
Für eine Studienzulassung muss man ein Mindestalter von 18 Jahren vorweisen, eine abgeschlossene Sekundarschulausbildung und eine Eingansqualifikation zur Hochschule absolviert haben.
Jeder, der die Lehrerinnenbefähigung erworben hat, kann in allen Schulstufen unterrichten, die Studentinnen wählen jedoch während des Studiums die Altersstufe aus, mit der sie später gern arbeiten möchten.
Eine Abschlussprüfung existiert nicht, das Ergebnis des Examens wird an Hand der während des Studiums angefertigten Arbeiten und durchgeführten Praktika ermittelt. Nach dem Abschluss werden die „qualifizierten Lehrerinnen“ zunächst für ein Probejahr in den Schuldienst übernommen, bevor sie anschließend als „registered teachers“ anerkannt werden.

Die in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen tätigen „nursery nurses“ werden in selbstständigen „nursery nurses colleges“ ausgebildet. Sie müssen bei Ausbildungsbeginn mindestens 16 Jahre alt sein, es gibt jedoch keine Anforderungen hinsichtlich des Schulabschlusses. Viele Colleges erwarten jedoch von ihren Studentinnen einen in etwa gleichwertigen Abschluss wie die mittlere Reife.
In der Ausbildung wird großen Wert auf die Arbeit mit dem Kind gelegt. Daraus resultiert, dass ein Großteil der Ausbildung als Praktika in den Kindertagesstätten zu absolvieren ist.

Auch „nursery nurses“ können in vorschulischen Erziehungseinrichtungen tätig sein, dann aber nur als Assistentinnen der Lehrerinnen. Sie helfen bei der Vorbereitung von Aktivitäten, räumen auf und übernehmen kinderpflegerische Aufgaben.
Auf Grund ihres niedrigen Ausbildungsniveaus haben „nursery nurses“ eine geringere berufliche Stellung als Lehrerinnen und auch weniger Aufstiegschancen. Sie haben jedoch die Möglichkeit, nach einem guten Ausbildungsabschluss ein Lehrerstudium aufzunehmen.
(zit. n. HERZBERG et al, 1983, p. 25 – 38)

4.5 Schweden

In Schweden existieren 3 vorschulische Einrichtungen: die Tagesstätte, die Familientagesstätte und die Teilzeitgruppe.
Die Finanzierung der Einrichtungen obliegt den Gemeinden, sie setzt sich zusammen aus Kommunalsteuern, Elternbeiträgen und staatlichen Subventionen. Die Elternbeiträge sind Einkommensabhängig und sind von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich.
In den Tagesstätten werden Kinder im Alter von 6 Monaten bis zu 6 Jahren betreut. Die Schulpflicht beginnt in Schweden mit 7 Jahren und endet mit 16 Jahren.
Hier arbeiten vor allem Vorschullehrerinnen und Kinderpflegerinnen, der Personalschlüssel ist im Vergleich zu anderen Ländern sehr hoch.
Bei den Familientagesstätten handelt es sich um Familien, die zu Betreuungszwecken Kinder anderer Familien bei sich aufnehmen. Hier können Kinder im Alter von 0 bis 12 Jahren aufgenommen werden. Auch die Familientagesstätten werden durch Elternbeiträge finanziert.
Hier werden die Kinder von Kinderpflegerinnen oder Tagesmüttern betreut. Eine Kinderpflegerin oder Tagesmutter darf höchstens 4 Kinder betreuen, die eigenen Kinder eingerechnet.
In den Teilzeitgruppen werden hauptsächlich die älteren Vorschulkinder im Alter von 5 bis 6 Jahren betreut.

Die Ausbildung der Kinderpflegerinnen erfolgt am Gymnasium. Hier wird ein zweijähriger pflegerischer Zug angeboten für 16- bis 18-Jährige. Für Studentinnen, die über 18 Jahre alt sind, gibt es einen einjährigen Spezialkurs.
Kinderpflegerinnen können sich auch zu Vorschullehrerinnen weiterbilden. Hierzu müssen sie ihre Qualifikation zur Kinderpflegerin und eine mindestens 4-jährige Tätigkeit in einer vorschulischen Einrichtung, einem Heim oder einem privaten Haushalt nachweisen. Für ausgebildete Kinderpflegerinnen dauert die Weiterbildung zur Vorschullehrerin ein Jahr.

Die Ausbildung zur Vorschullehrerin findet an sogenannten Lehrerhochschulen statt. Die Eingangsvoraussetzungen hierfür sind ein Mindestalter von 19 Jahren und eine mindestens zweijährige abgeschlossene Ausbildung an der Gymnasialschule. Außerdem können Bewerberinnen zugelassen werden, die ein Mindestalter von 25 Jahren vorweisen können und während der letzten 4 Jahre einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind.
Die Auswahl bestimmt sich nach Schulnoten, abgeleisteten Praktika usw.
Das Studium dauert 2,5 Jahre.
Die Ausbildungen zur Vorschullehrerin und zur Grundschullehrerin finden zwar an den gleichen Hochschulen statt, der Verlauf der Ausbildungen läuft jedoch völlig getrennt. Außerdem dauert die Ausbildung zur Grundschullehrerin 3 Jahre. Der Verdienst liegt bei den Grundschullehrerinnen etwas über dem der Vorschullehrerinnen. Mit der Erlangung eines Hochschulgrades enden jedoch beide Ausbildungen.
(zit. n. HERZBERG et al, 1983, p. 95 – 111)

4.6 Darstellung der Unterschiede

Aus den vorliegenden Darstellungen und Erläuterungen lässt sich eine klare Abgrenzung zum deutschen Vorschulsystem ziehen.
Es ist deutlich zu erkennen, dass in einer Vielzahl der europäischen Länder Erzieherinnen eine akademische Ausbildung erhalten, teilweise sogar die gleiche wie Grundschullehrerinnen. Davon sind wir in Deutschland noch weit entfernt. Weder das Gehalt noch die Ausbildung einer Erzieherin ist annähernd auf dem Niveau einer Grundschullehrerin.
Um diesen Unterschied zu verstärken möchte ich anmerken, dass unter anderem auch in Luxemburg, Irland und Schottland Erzieherinnen die gleiche Ausbildung, das gleiche Einkommen und den gleichen Berufsstatus haben wie Grundschullehrer.
Aber auch in Schweden, wo sich die Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen sehr wohl unterscheidet, findet die Ausbildung trotzdem an einer Hochschule oder Universität statt und endet mit einem Hochschulgrad. Allein die um ein halbes Jahr kürzere Dauer der Erzieherinnenausbildung ist Anlass eines geringen Gehaltsunterschiedes.
Einzig in Dänemark, in denen die Ausbildungen völlig getrennt voneinander laufen und auch das Ausbildungsniveau und dementsprechend das Gehaltsniveau sich wesentlich unterscheiden, kann ein Vergleich zum deutschen System gezogen werden.
Auch die Integration des Vorschulsystems in das Bildungssystem, wie es in England oder Frankreich der Fall ist, ist in Deutschland nicht vorhanden. Hier ist die Vorschulerziehung Teil des Sozialbereiches, genauer gesagt Teil der Kinder- und Jugendhilfe.

5. Forderung nach pädagogischer Qualität

5.1 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten

5.1.1 Allgemeines

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase) wurde auf Grund einer Vereinbarung vom 30. Juli 2004 zwischen Kultusministerium, Sozialministerium, kommunalen Landesverbänden, Kirchen, sonstigen freien Trägerverbänden und Landeselternrat entwickelt.
Am 23. November 2005 wurde der Orientierungsplan an alle Kindergärten und Grundschulen versandt und in einer 3-jährigen Pilotphase in 30 Kindergärten mit 2.400 Kindern und 200 Erzieherinnen erprobt. Seit dem Kindergartenjahr 2009/2010 gilt der weiterentwickelte Orientierungsplan verbindlich für alle Kindergärten.
Die notwendige Verknüpfung von Kindergarten und Schule und die damit verbundene Implementierung des Kindergartens in das Bildungssystem setzt das Verständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution voraus. Der Bildungsplan dient als Orientierung für Erzieherinnen und Eltern und soll den Bildungsauftrag des Kindergartens, den er nach § 22 Abs. 3 SGB VIII neben dem Erziehungs- und dem Betreuungsauftrag zu erfüllen hat, stärker in den Vordergrund rücken.
Er bietet Impulse für die pädagogische Begleitung der kindlichen Entwicklung und betont die Intensivierung der Zusammenarbeit der Kindergärten mit den Eltern.
Die ersten Lebensjahre des Menschen sind die lernintensivsten - auf dieser Grundlage basiert die Zielstellung, sich an den altersspezifischen Bedürfnissen des Kindes zu orientieren und die Gesamtentwicklung des Kindes optimal zu fördern. Dabei legt der Orientierungsplan einen besonderen Schwerpunkt auf die Sprachförderung des Kindes und die Schulfähigkeit.

Nach der Pilotphase und den daraus entstandenen Erfahrungen wurden Verbesserungsvorschläge, Kritiken und Erwartungen gesammelt, um den Orientierungsplan weiterzuentwickeln (www.kultusportal-bw.de).
Im Folgenden werden die Grundzüge des Orientierungsplans vorgestellt und erörtert, inwieweit eine Weiterentwicklung notwendig und geplant ist und ob die Umsetzung des Orientierungsplans eine Qualitätsverbesserung mit sich bringt.

5.1.2 Grundlagen des Orientierungsplans

Bildung und Erziehung bestimmen den Kindergartenalltag und das pädagogische Handeln der Erzieherin. Schlüsselbegriffe des Orientierungsplans sind Stärkung der Kinderperspektive, Entwicklungsangemessenheit sowie ganzheitliche Begleitung und Förderung. Für die Realisierung dieser Schlüsselbegriffe sind verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erforderlich (mehrperspektivischer Ansatz): Pädagogik, Psychologie, Neurowissenschaft und Theologie. Diese Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften ergänzen sich und ermöglichen zusammen ein besseres Verständnis der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kindergarten (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).
Erzieherinnen sind bei der Realisierung Beobachter und Arrangeure der räumlichen Umgebung und haben eine verantwortungsvolle und wichtige Rolle bei der Bildung und Erziehung der Kinder. Sie haben einen maßgeblichen Einfluss auf das Ergebnis und die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Dabei müssen sie sowohl passiv als auch aktiv in ihrem Handlungsraum agieren. Sie müssen die Kinder beobachten und ermutigen, eine positive emotionale Bindung ermöglichen, den Kindern Informationen anbieten und sie gleichzeitig fördern und fordern. Außerdem ist es ihre Aufgabe, eventuelle Schwierigkeiten oder Probleme der Kinder, wie z. B. Fehlhaltungen im feinmotorischen Bereich, etwa bei der

Benutzung von Stiften, oder Sprachprobleme zu erkennen und die notwendigen Schritte wie gezielte Förderungsmaßnahmen einzuleiten.
Ein Kind hat von Geburt an individuelle Wesensmerkmale, die es einzigartig und besonders machen, und es besitzt den Drang, sich weiterzuentwickeln. Dabei darf es nicht sich selbst überlassen werden. Es muss in seiner Entwicklung gefördert und unterstützt werden.
Die Kindheit ist die lernintensivste Zeit des Menschen. In dieser Zeit saugen wir die Informationen buchstäblich in uns auf. Was in dieser Zeit gelernt wird, liegt jedoch an den Erwachsenen. Wenn diese Zeit nicht ausreichend genutzt und gefördert wird, hat das Kind im späteren Alter große Mühe das Versäumte nachzuholen.
Spielen ist bei der Arbeit im Kindergarten eine zentrale Aufgabe. Das Spielen ist das Lernen im Kindergarten. Beim Spielen setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und versucht sie zu begreifen. Dabei werden enorm wichtige Bildungs- und Lernprozesse durchlaufen. Das Spielen, das Lernen und die Entwicklung sind folglich unmittelbar miteinander verbunden.
Eine weitere wichtige Aufgabe der Erzieherin ist die Motivation. Sie muss herausfinden, welche Themen ein Kind meidet und dafür die Ursache finden. Sollte fehlende Motivation die Ursache sein, muss sie versuchen Situationen zu schaffen, in denen das Kind einen Sinn darin sieht, sich dem unbequemen Thema zu stellen. Der dabei erlebte Erfolg zeigt dem Kind die Möglichkeit des lustvollen Lernens.
Eine Erzieherin muss dem Kind Respekt und Wertschätzung entgegenbringen. Sie muss aber auch Grenzen und Regeln aufzeigen und bei Überschreitung der Grenzen dem Kind Einhalt gebieten.
Eltern und Kindergarten tragen gemeinsam die Verantwortung für das Kind. Die Erzieherin agiert dabei als Frühpädagogin, deren pädagogisches Handeln auf die förderliche Entwicklung des einzelnen Kindes gerichtet ist. Beispiele für dieses Handeln sind:

- Emotionale Verbundenheit mit dem Kind,
- Kinder ermutigen und herausfordern,

- Vorbild sein,
- Unterschiede aufnehmen und diese berücksichtigen,
- Sich für die Kinder Zeit nehmen und
- Die Kinder unterstützen und dabei auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes eingehen

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule spielt vor allem in Bezug auf den Wechsel vom Kindergarten in die Schule eine große Rolle. Damit dieser Übergang nicht zum Bruch, sondern zu einer Brücke wird, ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Lehrer frühzeitig kooperieren. Hauptsächlich im letzten Kindergartenjahr muss darauf geachtet werden, dass die Kinder auf den Schulbeginn vorbereitet sind und diesen auch gut bewältigen können. Gemeinsame Projekte mit Schulkindern, die Kooperation mit den Eltern und die gemeinsame Planung des Übergangs werden empfohlen.
Auch die Qualifizierung der Fachkräfte spricht der Orientierungsplan an. Eine stetige Weiterentwicklung der pädagogischen Mitarbeiter und deren Bereitschaft sich fortzubilden wird gefordert. Nur so kann ein „guter“ Kindergarten funktionieren.

5.1.3 Bildungs- und Entwicklungsfelder des Kindergartens

Der Orientierungsplan legt sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder fest, die für die Sozialisation und die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes bedeutsam sind:

1. Körper,
2. Sinne,
3. Sprache,
4. Denken,
5. Gefühl und Mitgefühl,
6. Sinn, Werte und Religion

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).
Im Folgenden wird dargestellt, wie diese Bildungs- und Entwicklungsfelder laut Orientierungsplan vom Kindergarten beeinflusst werden sollten.

1. Körper:

Ein Kind erschließt seine Umwelt stets aktiv, vor allem durch Bewegung. Wichtig für die Aktivität des Kindes sind körperliches Wohlbefinden, Gesundheit und die richtige Ernährung. Leistungsfähigkeit sowie Geschicklichkeit und Orientierungssinn haben sich deutlich verschlechtert. In unserer eher bewegungsarmen und wenig ernährungsbewussten Gesellschaft haben Kindergärten die Aufgabe, Kindern ein gesundes und aktives Leben zu ermöglichen und nahezubringen.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ sind u. a.:

- das Erwerben von Wissen über den eigenen Körper und das Entwickeln eines Gespürs für die eigenen Fähigkeiten,
- das Entwickeln eines ersten Verständnisses für die Gesunderhaltung des Körpers,
- das Erweitern und Ausbauen ihrer eigenen motorischen Fähigkeiten,
- das Entwickeln ihrer eigenen konditionellen und koordinativen Fertigkeiten

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

2. Sinne:

Ab der Geburt nehmen wir unsere Umwelt über die Sinne wahr. Gerade Kinder entdecken die Welt durch Riechen, Sehen, Schmecken und Fühlen.
Besonders gestalterische Tätigkeiten fördern die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit. Diese ist wichtig für Kinder, um

ein vertiefendes Verständnis von bestimmten Dingen entwickeln zu können.
Kinder müssen darin gefördert werden, ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen, da jeglicher kreativer Ausdruck eines Kindes der Versuch bedeutet, sein Verhältnis zur Welt zu formulieren. Gemalte Bilder beispielsweise sind ein sichtbarer Ausdruck ihrer Wirklichkeit, da Kinder auch in Bildern denken.
Aber auch die Musikerziehung hat eine große Bedeutung im Kindergarten. Es ist wichtig, dass hier viel mit den Kindern gesungen und musiziert wird, da nicht in allen Familien großen Wert darauf gelegt wird.
Die Möglichkeit für Kinder, sich schöpferisch und aktiv mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen fördert ihre Persönlichkeitsentwicklung und sensibilisiert ihre Sinne.
Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinne“ sind u.a.:

- das Entwickeln, Schärfen und Schulen der Sinne,
- das Nutzen der eigenen Sinne, um sich an der Welt zu orientieren und mitzugestalten,
- das Erkennen der Bedeutung und der Leistungen der Sinne,
- Bilder aus dem Alltag, Kunst und Medien bewusst wahrzunehmen und sich damit auseinanderzusetzen

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

3. Sprache:

Der Sprachbeherrschung kommt eine tragende Rolle zu. Sprachdefizite im Kindergartenalter ziehen sich meist durch das gesamte Leben. Heute ist es leider oft so, dass Erwachsene nicht viel mit den Kindern sprechen. Sprache lernt man aber nur durch Sprechen. Deshalb ist es umso wichtiger, dass im Kindergarten viel gesprochen wird. Beispielsweise durch Reime, Gedichte oder Lieder, am besten im Zusammenhang mit Bewegung, kann die Sprache den Kindern näher gebracht werden.
Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ sind u.a.:

- das Erweitern und Verbessern der nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeit,
- das Nutzen der Sprache, um mit anderen zu kommunizieren,
- das Kennenlernen der Schrift als alltäglichen Teil der Lebensumwelt

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

4. Denken:

Der Prozess des Denkens muss bei Kindern unterstützt werden. Denken umfasst dabei alle Fähigkeiten, die helfen zu erklären und vorherzusagen. Dabei geht es vor allem um das Bilden von Kategorien, das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgerndes und logisches Denken und Problemlösen. Es darf dabei nicht darum gehen, Fakten zu erlernen, sondern um Denkweisen, die sie später auch bei alltäglichen Dingen genauso brauchen können, wie beispielsweise im Mathematikunterricht. Wichtig ist, den Kindern die Themen in Form von kindlichen Ausdrucksformen nahezubringen und sie sinnlich erfahrbar zu gestalten.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Denken“ sind u.a.:

- das Entwickeln von Mengenvorstellungen und das Erkennen von Ziffern,
- die Freude am Mitdenken,
- das Erkennen von Mustern, Regeln und Symbolen,
- das Experimentieren und Verfolgen eigener mathematischer und technischer Ideen

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

5. Gefühl und Mitgefühl:

Emotionen hat jeder Mensch von der Geburt an, jedoch der Umgang mit ihnen ist eine Fähigkeit, mit der niemand geboren wird. Jeder Mensch muss den Umgang mit Emotionen erlernen, und das im Kindesalter.

Dabei spielen drei Fähigkeiten eine wichtige Rolle, die das Kind erlernen muss. Zum einen muss das Kind merken, wenn eine Emotion von ihm Besitz ergreift. Außerdem soll ein Kind dem Handlungsimpuls eines Gefühles nicht hilflos ausgesetzt sein, d.h. es soll lernen, angemessen mit den eigenen Emotionen umzugehen.
Wenn diese beiden Fähigkeiten erlernt sind, kann erst der dritte Schritt erfolgen: das Kind muss sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl aneignen. Diese drei Fähigkeiten stellen die Basis der emotionalen Intelligenz dar und die Erzieherin hat die Aufgabe, die Grundsteine für eine emotionale Intelligenz zu legen.
Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“ sind u.a.:

- das Entwickeln des Bewusstseins für die eigenen Emotionen,
- das Entwickeln von Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur,
- das Entwickeln eines angemessenen und sozial verträglichen Umgangs mit den eigenen Emotionen

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

6. <u>Sinn, Werte und Religion:</u>

Kinder bauen Werthaltungen und Einstellungen in der Auseinandersetzung mit Bezugspersonen auf und werden so zu einer stimmigen Persönlichkeit.
Die Erzieherin sollte dabei eine autoritäre und verlässliche Persönlichkeit sein, die selbst überzeugend für Sinn- und Wertorientierung steht.
In Bezug auf die Religion sollte darauf geachtet werden, dass Kinder sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede wahrnehmen und wertschätzen lernen. Die Kindergärten sind aufgefordert, gemäß ihrer Trägerautonomie sowie der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern die verbindlichen Grundsätze des Bildungs- und Entwicklungsfeldes „Sinn, Werte und Religion“ entsprechend ihrer weltanschaulichen und religiösen Überzeugung weiterzuführen.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ sind u.a.:

- Das Erfahren und Hören von der christlichen Prägung unserer Natur,
- Der Beginn, sich der eigenen Identität bewusst zu werden,
- Das Entwickeln von Vertrauen in das Leben auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher Grundüberzeugungen

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT, 2006).

5.1.4 Erfahrungen und Aussichten

Der Grundstein für eine Weiterentwicklung des in der Pilotphase angewandten Orientierungsplans wurde am 01. August 2008 gelegt – mit der Verabschiedung des Eckpunktepapiers, das ins Internet gestellt wurde und mit einer breiten Beteiligung von Wissenschaft, Eltern, Kindergärten etc. bearbeitet wurde. Am 30. April 2009 wurde der Anhörungsentwurf der Weiterentwicklung des Orientierungsplans ins Internet gestellt und am 30. Juni 2009 wurde die vorläufige Fassung des neuen Orientierungsplans in Stuttgart präsentiert.
Viele Eigenschaften des ursprünglichen Orientierungsplans wurden beibehalten. Es bleiben die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder, der Aufbau des Plans ist der gleiche und der mehrperspektivische Bildungsbegriff ist aus dem ersten Plan übernommen worden.

Ergänzungen erfolgten unter anderem bei folgenden Punkten:

- Spezielle Förderung hochbegabter Kinder,
- Bildung von Kindern unter drei Jahren,
- Medienerziehung,
- Kinderrechte und
- Stärkere Berücksichtigung der Musik

(www.kultusportal-bw.de).

Präzisiert wurden unter anderem folgende Gesichtspunkte:

- Klarere Definition der Verbindlichkeiten,
- Verständlichkeit für Erzieherinnen und
- Werteerziehung als durchgängiges Bildungsziel

(www.kultusportal-bw.de).

Die Änderungen und Neuerungen im überarbeiteten Orientierungsplan stimmen nahezu mit dem Eckpunktepapier überein, welches aus den Erfahrungen der an der Pilotphase beteiligten Kindergärten heraus erstellt wurde.

Die Erfahrungen zeigen, dass eine Umsetzung des Orientierungsplans Struktur schafft. Kindergärten sind gefordert, nach den Richtlinien des Orientierungsplans zu arbeiten. So wird verhindert, dass zwischen den Kindergärten große Unterschiede in der Erziehung und Bildung entstehen. Während in der Zeit vor dem Orientierungsplan vor allem im Bereich Bildung unterschiedliche Ansichten vertreten wurden, sind die Vorgaben jetzt klar geregelt. Wichtig ist, dass keine „Verschulung“ der Kindergärten stattfindet. Kinder sollen spielend an das Lernen herangeführt werden, sie sollen lernen, auch Spaß an solchen Dingen zu entwickeln, für die sie vielleicht weniger Interesse aufbringen, als für andere Sachen.

Die Aufgabe der Erzieherin ist, die Kinder für das Lernen zu begeistern – ihnen mit Hilfe von Musik, Malen, Tanzen, Experimentieren alltägliche Dinge und Zusammenhänge spielerisch nahezubringen.

Natürlich sind für diese Aufgaben besondere Qualifikationen erforderlich. Fortbildungsoffensiven wurden mit Einführung des Orientierungsplans gestartet, viele laufen auch heute noch.

Wichtig ist, dass die Regeln und Vorgaben des Orientierungsplans auch Bestandteil der Ausbildung der Erzieherinnen ist, sowohl in der Fachschule als auch in der Fachhochschule. Die Auszubildenden müssen vertraut sein mit den Richtlinien, um sie später in ihrer Arbeit umsetzen zu können. Eine Aufnahme in den Lehrplan ist unverzichtbar, bisher aber leider noch nicht realisiert.

5.2 Gründe für eine Qualitätsverbesserung

5.2.1 Arbeitslosigkeit und Armut – fehlende soziale Kontakte der Eltern

Kinderarmut in Deutschland ist nicht mehr zu leugnen. Zwar hat sich der Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung in den letzten Jahrzehnten deutlich verringert, ihr Anteil an den Sozialhilfeempfängern hat sich jedoch in den letzten Jahren deutlich erhöht, allein in den Jahren zwischen 1965 und 1997 ist ihr Anteil von 32% auf 37% gestiegen (FTHENAKIS, Prof. Dr., 2003).

Von Armut betroffen sind nach der Europäischen Union Personen, die weniger als 60 % des mittleren Einkommens der Bevölkerung zur Verfügung haben. Die Armutsgrenze in Deutschland wird an Hand des mittleren Einkommens im Bundesgebiet errechnet. Im Jahr 2007 lag die Armutsgefährdungsschwelle für einen Einpersonen-Haushalt bei 764 € und für einen Haushalt mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern bei 1.605 € (www.destatis.de).

Bei der Betrachtung der Kinderarmut in Deutschland ist zu unterscheiden zwischen den Familien, in denen die Armutslage nur vorübergehend ist und denen, die dauerhaft von Armut betroffen sind.

Zu den letzteren zählen hauptsächlich Kinder Alleinerziehender und Kinder aus „kinderreichen“ Familien mit drei oder mehr Kindern.

Während sich bei Kindern aus Familien mit zeitlich begrenzter Armut keine eingeschränkten Entwicklungschancen abzeichnen, sind diese bei den in ständiger Armut aufwachsenden Kindern gleich auf mehreren Ebenen gegeben.

Diese Kinder wachsen meist unter ungünstigen Bedingungen auf. Sie wohnen in beengten Wohnungen, wachsen in sogenannten „Problemvierteln“ auf und können ihre Freizeit nicht sinnvoll gestalten.

Gerade Kinder aus Familien mit geringem Bildungsstand weisen schon im Kindergartenalter häufiger Defizite im Hinblick auf körperliche, kognitive,

sprachliche und sozioemotionale Entwicklungen auf als Kinder aus bildungsnahen Familien (FTHENAKIS, Prof. Dr., 2003).
Kinder, die in Armut aufwachsen, erreichen oft einen niedrigeren Schulabschluss, bekommen verfrüht Kinder und leiden als Erwachsene meist auch unter Armut und Arbeitslosigkeit. Folglich setzt sich der Armutsprozess über Generationen hinweg fort.
Den Eltern ist ihre Lage meist peinlich, sie wollen nicht, dass nach außen gelangt, in welcher Situation sie sich befinden. Der Schein soll gewahrt bleiben. Dennoch sind die psychischen Belastungen der Armut oft kaum zu bewältigen (www.kindergartenpaedagogik.de).
Der Abstieg in den Alkoholkonsum ist leider oft die Folge genauso wie das Abwenden von Freunden und Bekannten. Und auch die Kinder bekommen das zu spüren. Sie dürfen z. B. keine Freunde mit nach Hause bringen, denn es soll ja niemand sehen, in welcher Lage sie sich befinden. Dass diese Situation für die Entwicklung von Kindern nicht unbedingt förderlich ist, ist wohl unstrittig.
Ein wichtiger Schritt zur Förderung dieser benachteiligten Kinder besteht für die Kindertageseinrichtungen darin, ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, ihnen positive Erfahrungen zu vermitteln und ihnen die Förderung mitzugeben, die sie zu Hause nicht erhalten. Gerade in diesen Fällen darf sich die Kindertageseinrichtung nicht nur als Betreuungseinrichtung definieren, sondern muss sich ihres Bildungsauftrages bewusst sein und diesen auch umsetzen. Eine qualitativ hohe Ausbildung der Erzieherinnen als Voraussetzung dafür ist unbestreitbar.

5.2.2 steigende Erwerbstätigkeit der Mütter

Das klassische Bild der Mutter hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Eine moderne Mutter ist nicht mehr das „Heimchen am Herd“, wie es früher der Fall war. Mütter sind darauf bedacht, sich selbst zu verwirklichen und trotz ihrer Kinder und ihrer Mutterrolle auf eigenen

Beinen zu stehen. Sie möchten im Notfall sich selbst und ihre Kinder allein versorgen können.
Das veraltete Bild der Frau und die damit verbundene Entscheidung – Kind oder Karriere – tritt zunehmend zurück.
Die heutige Mutter will sich nicht mehr entscheiden müssen – sie will beides, Kind und Karriere.
Aber nicht nur die Selbstverwirklichung spielt bei der steigenden Erwerbstätigkeit der Mütter eine entscheidende Rolle. Oftmals stehen Familien unter hohem finanziellen Druck. Es muss z. B. das Haus abbezahlt werden, der Mann ist vielleicht arbeitslos oder das Einkommen des Mannes reicht schlichtweg nicht aus, um die gesamte Familie zu versorgen. So bleibt den Müttern häufig nichts anderes übrig, als selbst arbeiten zu gehen und das Familieneinkommen zu steigern.
Aus welchen Gründen auch immer die Mütter immer häufiger erwerbstätig sind, die Forderung nach einem entsprechenden Betreuungsangebot für die Kinder ist die logische Konsequenz.
Durch die Erwerbstätigkeit haben die Mütter weniger Zeit für ihre Kinder. Eine angemessen hohe qualitative Betreuung und Erziehung durch die Kindertageseinrichtung ist enorm wichtig.

5.2.3 Probleme im Zuge der Migration

In den vergangenen Jahrzehnten, hauptsächlich seit Mitte der 90er Jahre hat sich Deutschland zu einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft entwickelt. Dies spiegelt sich auch in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen wider. Während lange angenommen wurde, dass Kinder aus Migrantenfamilien kategorisch den Betreuungseinrichtungen fern bleiben, kann heute gesagt werden, dass auch die Eltern dieser Kinder großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder eine Betreuungseinrichtung besuchen. Die Besuchsquote ist sogar annähernd so hoch wie die der deutschen Kinder (BIEN et al, 2007).

Für die Kindertageseinrichtungen stellt die Betreuung der Migrantenkinder eine besondere Herausforderung dar.
Für viele dieser Kinder ist der Kindergartenbesuch so wichtig, da dieser der erste intensive und regelmäßige soziale und kulturelle Kontakt für sie bedeutet. Im Mittelpunkt der Betreuung steht dabei die Sprachförderung. Den Eltern ist es wichtig, dass ihre Kinder im letzten Kindergartenjahr noch möglichst viel Deutsch lernen (BIEN et al, 2007). Aus diesem Grund besuchen viele der Migrantenkinder die Kindertagesstätte erst ab dem 4. Lebensjahr. Fraglich ist, ob in dieser kurzen Zeit eine angemessene Sprachförderung überhaupt möglich ist, um den Anforderungen der Grundschule gerecht zu werden.
Damit Migrantenkinder die gleichen Bildungschancen haben wie deutsche Kinder ist ein gleicher sprachlicher Bildungsstand zu Beginn der Schullaufbahn essentiell. Umso wichtiger ist es, dass die betreuenden Personen in den Kindertagesstätten ausreichend qualifiziert werden, um eine entsprechende Förderung zu gewährleisten.
Aber nicht nur die Sprachförderung sollte als Schwerpunkt der Betreuung gesehen werden. Genauso wichtig, sowohl bei Migrantenkindern als auch bei deutschen Kindern, ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz (FTHENAKIS, Prof. Dr., 2003). Die interkulturelle Kompetenz stellt die Basis für ein friedliches Miteinander dar. Sie ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das sich in mehrere Teile aufgliedern lässt, z. B. kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugierde, sprachlich-kulturelles Selbstbewusstsein und Flexibilität oder das Erkennen und die aktive Bekämpfung von Diskriminierung (FTHENAKIS, Prof. Dr., 2003). Die Verfolgung dieses Bildungsziels, das Kinder und Erwachsene gleichermaßen betrifft, ist existentiell für das Leben miteinander in einer toleranten und aufgeschlossenen Gesellschaft und stellt an die Betreuung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung eine besondere und wichtige Herausforderung.

5.2.4 Zunahme Alleinerziehender

Die Zahl der Alleinerziehenden ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Bundesweit liegt der Prozentsatz der Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, die bei alleinerziehenden Elternteilen aufwachsen, bei 6% (BIEN et al, 2007).

Alleinerziehende sind grundsätzlich einer höheren Belastung ausgesetzt als Elternpaare. Insbesondere erwerbstätige alleinerziehende Elternteile benötigen stabile und funktionierende Betreuungsangebote. Ein zeitlich umfangreiches sowie zuverlässiges Betreuungsnetz ist hier enorm wichtig. Durch das fehlende Einkommen des Partners sind Alleinerziehende einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt als Elternpaare. Der internationale Vergleich zeigt, dass die Armutsrate von Alleinerziehenden in Deutschland besonders hoch ist, beispielsweise wesentlich höher als in Großbritannien oder Schweden.

Aus der Armutsgefahr heraus resultiert, dass wesentlich mehr Alleinerziehende erwerbstätig sind und diese auch eine höhere Anzahl an Arbeitsstunden leisten als Elternteile mit Partner (BIEN et al, 2007). Dadurch können Alleinerziehende weniger Zeit mit ihren Kindern verbringen. Um dieses Zuwendungs- und Betreuungsdefizit auszugleichen, ist eine qualitativ hochwertige Betreuung in den Kindertageseinrichtungen unerlässlich. Da Alleinerziehenden im Falle eines kurzfristigen Ausfalls der Betreuungsinstitution, sowie bei Krankheit des Kindes, oft keine alternative Betreuungsmöglichkeit zur Verfügung steht, sind sie auf ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot sowie auf eine erhöhte Unterstützung durch die Betreuungsinstitution angewiesen.

5.2.5 Strukturwandel in Wirtschaft und Arbeitswelt

Der Wandel unserer Gesellschaft von einer Industrie- zur Wissensgesellschaft und der Strukturwandel in der Wirtschafts- und Arbeitswelt stellen gänzlich neue Anforderungen an die junge Generation (FTHENAKIS, 2003).

Um eine erfolgreiche Gestaltung der eigenen Biografie zu verwirklichen, reicht es nicht mehr aus, bloße Wissensaneignung im schulischen und beruflichen Verlauf des Werdegangs anzustreben. Die Anforderungen der heutigen Arbeitswelt verlangen nach neuen Qualifikationen. Dazu zählen Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen – Charaktermerkmale, die sich nicht durch das Aneignen theoretischen Wissens realisieren lassen.

Das lebenslange Lernen beginnt mit der Geburt – das Ziel der Kindertageseinrichtungen sollte deshalb sein, die oben genannten Kompetenzen und Fähigkeiten zu fördern, um die Kinder bestmöglich auf ihr späteres Berufsleben vorzubereiten.

Doch nicht nur die Anforderungen der Arbeitswelt haben sich geändert, sondern auch die Strukturen der Arbeitswelt an sich.

Während es früher Normalität war, einen festen Arbeitsplatz zu haben und diesen auch bis zum „wohlverdienten Ruhestand“ auszuüben, sind heute Arbeitsformen wie Honorar- oder Zeitarbeit, befristete Arbeitsverhältnisse oder 400 €-Jobs immer mehr verbreitet.

Die daraus resultierende Unsicherheit und Unplanbarkeit des eigenen privaten und beruflichen Lebens sind genauso Konsequenzen wie Existenzangst und Zukunftsangst.

Auch hier müssen Kindertageseinrichtungen ansetzen. Wichtig ist, dass die Kinder Selbstvertrauen haben und lernen, sich von aufkommenden Problemen oder privaten Krisen nicht besiegen zu lassen. Sie müssen auf diese schnelllebige Zeit und auf deren Veränderungen und Fortschritte vorbereitet werden – auch das sollte Aufgabe des Bildungssystems und somit auch Aufgabe der Kindertageseinrichtungen sein.

6. Nutzen eines qualitativen Ausbaus der Kindertageseinrichtungen

6.1 Stärkung der frühkindlichen Bildung

Die Stärkung der frühkindlichen Bildung ist in der heutigen Zeit besonders wichtig. Die ersten Lebensjahre der Kinder sind die entscheidenden Jahre für ihre spätere (Schul-)Laufbahn. Sie müssen möglichst frühzeitig darin gefördert werden, sich das für die wandelnde und kulturell vielseitige Lebens- und Arbeitswelt notwendige Wissen anzueignen. Der Kindergarten darf dabei jedoch nicht auf den bloßen Wissenserwerb abzielen, sondern muss die Kinder zum spielenden Lernen animieren. Kinder, die spielerisch lernen oder spielerisch auf das Lernen vorbereitet werden, entwickeln ein besseres soziales Verhalten, interessieren sich mehr für naturwissenschaftliche oder technische Zusammenhänge, entwickeln eine gute körperliche Geschicklichkeit und haben mehr Freude am Entdecken und Forschen (www.gar-bw.de).

Dabei soll der natürliche, angeborene Drang des Kindes, sich Wissen anzueignen, gestärkt werden. Keinesfalls soll eine Vorverlegung der schulischen Inhalte in die Kindergartenzeit erfolgen, sondern die Voraussetzungen für jedes Kind geschaffen werden, den schulischen Alltag und die dabei gegebenen Anforderungen zu meistern. Ideal wäre eine Chancengleichheit bei Eintritt in die Schullaufbahn. Die beste kindgerechte Entwicklung basiert auf einer individuellen Förderung. Diese ist auf Grund der Gruppengrößen und des Personalschlüssels in den Kindergärten nicht realisierbar. Deswegen ist es umso wichtiger die qualitative Betreuung und Erziehung im Kindergarten auf einen höheren Standard zu bringen.

6.2 Schulfähigkeit

Der Lebenslauf eines Kindes wird verstärkt durch institutionelle Übergänge geprägt. Der oftmals erste bedeutsame Wechsel dieser Art stellt der Schulanfang dar.

Während die erste Zeit des Übergangs für manche Kinder stimulierende, entwicklungsfördernde Potentiale besitzt, erleben andere Krisen und Probleme, die eine optimale schulische Laufbahn gefährden.
Mit dem Wechsel von Kindergarten in die Schule kommen auf die Kinder hohe Anforderungen zu. Die Schulpflicht schreibt einen regelmäßigen und pünktlichen Besuch vor, die Rückzugsräumlichkeiten werden weniger, die Bezugsperson ändert sich von der Erzieherin zur Lehrerin und diese Rollen unterscheiden sich deutlich voneinander.
Neben diesen eher organisatorischen Änderungen, spielen die Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich eine wesentlich größere Rolle.
Während im Kindergarten das Lernen noch spielerisch vermittelt wird, erfolgt das Lernen in der Schule nach einem verbindlichen Plan, der einzuhalten ist. Schnell treten Erfolge sowie Misserfolge ein und ein Vergleich mit anderen Mitschülern wird sichtbar und für die Kinder auch spürbar (Reaktion der Eltern oder Freunde).
Außerdem stellt die Trennung der Kinder von ihren alten Freunden eine große Herausforderung dar. Das soziale Gefüge, in dem sie sich meist über mehrere Jahre hinweg befunden haben und auch geborgen gefühlt haben, zerbricht. Von den Kindergartenfreunden gehen vielleicht ein paar wenige, vielleicht niemand auf die gleiche Schule, oder gar in die selbe Klasse. Die Kinder müssen neue Freundschaften knüpfen, sich ein neues Sozialgefüge aufbauen.
Eine Vorbereitung der Kinder auf diese Veränderungen muss sowohl von den Eltern als auch von den Kindertageseinrichtungen erfolgen. Die Aufgabe besteht darin, die Kinder an die Ungewissheit und die Herausforderungen heranzuführen und diese als positiven Zugewinn erleben zu lassen.
Zu den Schulfähigkeitskriterien zählen: Arbeitsverhalten, Denkfähigkeit, Feinmotorik, Gedächtnis, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Sprachverständnis und Wahrnehmung (www.uni-landau.de).

Diese Fähigkeiten, deren Ausbildung mit der Geburt beginnt, sollten so früh wie möglich gefördert werden. Es wird oft davon gesprochen, dass die Heranführung an die Schulzeit im Kindergarten hauptsächlich im letzten Kindergartenjahr erfolgen soll. Dabei sollten die Kindertageseinrichtungen von Anfang an damit beginnen, die erforderlichen Fähigkeiten zu vermitteln und zu stärken, denn es ist nicht möglich in einer so kurzen Zeit wie in einem Jahr das nachzuholen, was in den Jahren zuvor versäumt wurde. Diese Defizite, die in den ersten Lebensjahren entstanden sind, ziehen sich meist durch die gesamte schulische Laufbahn.

Weitere wichtige Fähigkeiten, die Kindern bis zum Schulbeginn und natürlich darüber hinaus vermittelt werden sollten, sind soziale Kompetenzen sowie Sprach- und Schriftfähigkeit.

Die Förderung der Schulfähigkeit muss in Kooperation mit dem Kindergarten, den Eltern und der Schule erfolgen. Der Kindergarten darf sich nicht als „Zulieferbetrieb“ und die Grundschule nicht als „Abnehmer“ von Kindern sehen. Die beiden Einrichtungen stehen in der gemeinsamen Verantwortung, den Kindern einen möglichst erfolgreichen und fließenden Übergang in die Schule zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist eine Kooperation zwischen den Einrichtungen und auch den Eltern zu befürworten, ein Austausch und gegenseitige Beratungen sind wichtig. Dabei ist eine systematische Ausrichtung der Kindergartenzeit auf die Bildungsfunktion und Schulvorbereitung von großer Bedeutung. Der Kindergarten muss sich besonders in Bezug auf die Schulvorbereitung als Bildungseinrichtung verstehen. Um dieses Ziel bestmöglich umzusetzen ist eine Qualitätsverbesserung an den Kindergärten notwendig, die natürlich einhergeht mit der verbesserten Qualifizierung der Erzieherinnen.

6.3 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Das Bild unserer Gesellschaft und gleichzeitig das der „Familie“ hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert. Vor einigen Jahren noch gab es eine klare Rollenverteilung innerhalb der Familie. Der Vater hatte die Rolle des „Versorgers“, der das Geld verdiente und die Mutter hatte die Rolle der „Hausfrau“, die die gemeinsamen Kinder erzog. In den meisten Fällen verdiente der Vater auch genug, um die gesamte Familie zu versorgen. Dieses Bild der Familie hat sich auf Grund wirtschaftlicher Verhältnisse und im Zuge der Emanzipation deutlich geändert. Heute ist es häufig so, dass das alleinige Einkommen des Vaters nicht ausreicht, die Familie zu ernähren. So sind Mütter immer öfter gezwungen, auch arbeiten zu gehen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn eine ausreichende und gute Kinderbetreuung vorhanden ist.

Heute ist es der Normalfall, dass Mütter arbeiten gehen. Die Frauen fühlen sich häufig nicht genug gefordert in der Rolle als „Hausfrau und Mutter“. Sie wollen neben dem Haushalt auch am gesellschaftlichen Leben teilhaben, ein Teil der Arbeitswelt sein und sich selbst verwirklichen. Immer häufiger gehen auch Mütter von Kindern unter 3 Jahren arbeiten. 3 Jahre nicht am Arbeitsleben teilzunehmen ist heutzutage eine lange Zeit. Die Wirtschaft und die gesamte Arbeitswelt sind sehr schnelllebig, so dass es schwer fallen kann, sich nach 3 Jahren wieder in seinen Job und seine Aufgaben einzufinden. Einige haben davor Angst und möchten deshalb so schnell wie möglich wieder in ihren Beruf zurückkehren. Ganz auf Kinder verzichten möchten jedoch trotzdem die meisten nicht.

Auf Grund dieser Gegebenheiten und dieser Veränderungen hat sich auch die Nachfrage nach institutioneller Kinderbetreuung in der letzten Zeit deutlich erhöht. Es besteht seit 1996 sogar ein Anspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Ein quantitativer Ausbau der Kindergärten war damit unumgänglich. Doch auch die Forderung der Eltern nach einer qualitativ besseren Betreuung ist nach den schlechten Ergebnissen der PISA-Studien nicht zu verdenken. Die Qualität der Betreuung ist heute wichtiger denn je, eine besser qualifizierte Ausbildung

des Personals ist der Schlüssel zu besserer Qualität. Die Vereinbarkeit der Eltern von Familie und Beruf ist nur zu gewährleisten, wenn die Kinder qualitativ bestens versorgt sind und die Eltern sich auf die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder in der Einrichtung verlassen können.

7. Vergütung der Fachkräfte / Kosten der Ausbildung

7.1 Überblick

Erzieherinnen sind zu einem Großteil Angestellte des öffentlichen Dienstes. Sie arbeiten in Kindertageseinrichtungen, die meist kommunale Einrichtungen sind. Ihre Arbeitgeber sind an den TVöD gebunden. Der TVöD wurde am 13. September 2005 durch die Gewerkschaften sowie Bund und Kommunen unterzeichnet. Das neue Tarifrecht gilt seit dem 01. Oktober 2005 für alle Arbeitnehmer von Bund und Kommunen und löst den seit 1961 geltenden BAT ab. Ziel der Einführung eines neuen Tarifvertrages war die Einführung einer leistungsorientierten Bezahlung. Die bereits während des BAT beschäftigten Arbeitnehmer wurden in die neuen Entgeltgruppen des TVöD übergeleitet gemäß dem TVÜ-VKA. Die ab 01. Oktober 2005 eingestellten Beschäftigten wurden sofort in die neuen Entgeltgruppen des TVöD eingruppiert.
Für die Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst, zu welchen Erzieherinnen zählen, gibt es seit 01. November 2009 neue tarifliche Regelungen, u. a. eine eigene Entgelttabelle, die Entgelttabelle S.
Der 3. Änderungstarifvertrag vom 27. Juli 2009 zum TVÜ-VKA schreibt vor, dass die bereits zum 01. Oktober 2005 übergeleiteten Beschäftigten sowie die bis 31. Oktober 2009 neu eingestellten Beschäftigten erneut übergeleitet werden müssen, in die neue Entgelttabelle S. Die ab 01. November 2009 eingestellten Beschäftigten werden sofort in die Entgeltgruppen der neuen Entgelttabelle S eingruppiert.

7.2 Vergütung nach Ausbildung

Für alle Entgeltgruppen der Entgelttabelle S wurden Eingruppierungsmerkmale festgelegt, nach derer man die Beschäftigten einzugruppieren hat – der Anhang zur Anlage C des TVöD. Hierbei spielen Ausbildung und ausgeübte Tätigkeit sowie Verantwortung eine tragende Rolle.

Eine Erzieherin mit einer normalen Erzieherinnentätigkeit wird gemäß diesem Anhang in die Entgeltgruppe S 6 eingruppiert, eine Zweitkraft in einem Kindergarten wird beispielsweise nur in die Entgeltgruppe S 3 eingruppiert.

Die Eingruppierung von Kindergartenleiterinnen bestimmt sich nach der Durchschnittsbelegung des Kindergartens, sie beginnt bei S 10.

Hinzu kommen die vermögenswirksamen Leistungen des Arbeitgebers, die momentan für einen Vollzeitbeschäftigten monatlich bei 6,65 € liegen. Die Anspruchsvoraussetzungen, insbesondere das Vorliegen eines Anlagenvertrages im Sinne des Vermögensbildungsgesetzes, sind in § 23 Abs. 1 TVöD verankert.

Gemäß § 20 Abs. 1 TVöD haben Beschäftigte, deren Arbeitsverhältnis am 01. Dezember besteht, einen Anspruch auf eine Jahressonderzahlung. Sie bemisst sich nach dem Durchschnittsentgelt der Monate Juli, August und September und wird mit dem Novembergehalt ausgezahlt. Die Höhe der Jahressonderzahlung ist nach Entgeltgruppen gestaffelt.

7.3 Vergütung nach Studium

Der Hochschulabschluss Bachelor of Arts wurde in den Eingruppierungsmerkmalen des TVöD noch nicht berücksichtigt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass eine Eingruppierung in Entgeltgruppe S 11 erfolgt. Die Tätigkeitsmerkmale der Entgeltgruppe S 11 sind Folgende: Sozialarbeiterinnen oder Sozialpädagoginnen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit. Da diese

Entgeltgruppe einen Hochschulabschluss voraussetzt, wäre es gerechtfertigt, die Absolventen und Absolventinnen mit dem Abschluss Bachelor of Arts in diese Entgeltgruppe einzugruppieren.
Unabhängig von der Entgeltgruppe haben auch die Hochschulabsolventen einen Anspruch auf vermögenswirksame Leistungen nach § 23 TVöD, genau wie die staatlich anerkannten Erzieherinnen.
Die Jahressonderzahlung wird ebenfalls nach § 20 TVöD berechnet.

7.4 Kosten/Vergütung während der Ausbildung

Die Auszubildenden erhalten während der ersten drei Ausbildungsjahre keine Vergütung. Erst im vierten Jahr, dem Anerkennungsjahr, werden sie vergütet.
In Baden-Württemberg beträgt die Vergütung im Anerkennungsjahr monatlich 1.254,09 € brutto. Die Vergütung bemisst sich nach § 8 Abs. 1 TVPöD in der Fassung vom 27. Oktober 2009 (siehe Anlage 16).
Außerdem erhalten die Auszubildenden vom Arbeitgeber bei Vorlage der erforderlichen Angaben (Bausparvertrag etc.) monatlich eine vermögenswirksame Leistung in Höhe von 13,29 € gemäß § 13 TVPöD.
Laut § 14 Abs. 1 TVPöD haben die Auszubildenden ebenfalls Anspruch auf eine Jahressonderzahlung in Höhe von 82,14 v. H. des im November zustehenden Entgelts. Voraussetzung hierfür ist das Bestehen des Praktikantenverhältnisses am 01. Dezember.
Die Jahressonderzahlung reduziert sich nach § 14 Abs. 2 TVPöD um ein Zwölftel für jeden Kalendermonat, in dem kein Anspruch auf Entgelt, Fortzahlung des Entgelts während des Erholungsurlaubs oder im Krankheitsfall bestand.
Demnach erhält eine Auszubildende/Praktikantin im Anerkennungsjahr bei vollem Anspruch eine Jahressonderzahlung in Höhe von 1.030,11 €.

7.5 Kosten/Vergütung während des Studiums

Während des gesamten Studiums erhalten die Studierenden keinerlei Vergütung.
Die Kosten betragen 500,00 € Studiengebühren pro Semester. Studienmaterialien, Präsenzveranstaltungen, fachliche Betreuung und Prüfungen sind mit den Studiengebühren abgegolten. Weitere Kosten (z.B. für Literatur oder Studienfahrten) sind von den Studierenden selbst zu tragen.
Ein Anspruch auf BaföG zur Unterstützung kann unter bestimmten Voraussetzungen gegeben sein.

8. Praxisbezug an Hand der Gemeinde Ofterdingen

8.1 Allgemeines

Die Gemeinde Ofterdingen liegt im Landkreis und Regierungsbezirk Tübingen. Sie ist eine selbstständige Gemeinde, bildet jedoch mit Mössingen und Bodelshausen eine Verwaltungsgemeinschaft.
Ofterdingen hat (mit Stand vom 31.12.2007) 4.531 Einwohner und in der Gemeinde befinden sich 3 Kindergärten und eine Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule. Neben den 3 gemeindlichen Kindergärten existiert eine Bambini-Gruppe, die der Betreuung der unter 3-Jährigen dient. Sowohl in den Kindergärten als auch in der Bambini-Gruppe können Eltern zwischen verschiedenen Zeitmodellen entscheiden. Die Elternbeiträge für den Kindergartenbesuch sind nach dem Jahreseinkommen der Familie gestaffelt und nach der Anzahl der unter 18-jährigen Kinder. Die Beiträge für die Bambini-Gruppe richten sich nach den jeweiligen Zeitmodellen.

8.2 Interview mit der Leiterin der Grund- und Hauptschule

Im Rahmen meiner Diplomarbeit habe ich ein Interview mit der Leiterin der Grund- und Hauptschule der Gemeinde Ofterdingen, Frau Kasper, geführt. Dieses Interview soll einen Blick auf die Praxis ermöglichen und wird ihren Standpunkt zur Qualitätsverbesserung der Erzieherinnenausbildung darlegen.

Halten Sie eine Qualitätsverbesserung der Erzieherinnenausbildung aus Ihrer Erfahrung für notwendig?

Ja, für sehr notwendig.

Welche Gründe sehen Sie dafür?

Die Gründe liegen vor allem in der Diagnostik, d. h. die Diagnostik ist im Elementarbereich viel wichtiger geworden, da die Erkenntnisse gezeigt haben, dass eine frühzeitige Förderung dem einzelnen Kind viel mehr bringt, als später aufzuarbeiten.
Die Aufgabe, frühzeitig Förderbedarf zu erkennen, ist bis jetzt in der Erzieherinnenausbildung nicht vorgesehen.
Außerdem haben sich die Erfordernisse der Bildungsaufgabe im Elementarbereich geändert, d. h. didaktisch sind neue Aufgaben dazu gekommen. Hier werden im Zuge der Neukonzeptionierung, vor allem bezogen auf die formulierten Ziele im Orientierungsplan, neue didaktische Ansätze von den Erzieherinnen gefordert, d. h. es entsteht ein völlig neues Aufgabengebiet.
Dies hat aber mit dem Klischee der Vorschule nichts zu tun. Ich bitte sehr darum, nicht zu verwechseln, dass der Bildungsauftrag der Schule in den Kindergarten vorverlegt werden soll, sondern dass sich schlichtweg das Bildungsverständnis im Kindergarten grundlegend geändert hat.

Sehen Sie eventuelle Nachteile in der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?

Was ein Problem werden könnte, ist eine zu detaillierte Spezialisierung. Das Bestreben, Bildung ganzheitlich zu gestalten, darf nicht auf Grund fachlicher Pointierung in den einzelnen Teilbereichen auf der Strecke bleiben.

Sollten aus Ihrer Sicht alle Mitarbeiter im Kindergarten einen Hochschulabschluss vorweisen oder reicht auch eine bestimmte Anzahl, wie beispielsweise die Leitung und deren Stellvertretung?

Idealerweise alle.
Zunächst könnte die Person mit der akademischen Ausbildung nicht immer vor Ort sein, d. h. sie müsste delegieren und es müssten ständig Vereinbarungen getroffen werden, was sehr zeitaufwendig wäre.
Effizienter ließe sich arbeiten, wenn bei allen Mitarbeitern das gleiche Vorwissen vorhanden wäre.

Halten Sie die Vorbereitung der Kinder auf die Schulzeit, d. h. die Förderung der Schulfähigkeit, durch die Kindergärten für ausreichend oder besteht hier Verbesserungsbedarf?

Das ist schwierig zu beantworten, da dies von Kindergartengruppe zu Kindergartengruppe sehr unterschiedlich sein kann.

In Bezug auf das konsequente Hinführen und das Begleiten zur Selbstständigkeit würde ich mir Verbesserung und Optimierung wünschen, weiß aber, dass die Erzieherinnen heute auf einem ganz anderen Niveau ansetzen als früher.
Heute gehen die Kinder allerdings auch früher in den Kindergarten.

Die Erziehung zur Selbstständigkeit sollte noch deutlicher angestrebt werden, da die Kinder auf einem kindlicheren und unselbstständigeren Niveau in den Kindergarten kommen, als es früher der Fall war.

Der zweite wichtige Punkt, wo Qualifizierungsbedarf besteht, ist die Ebene der Elternberatung.
Dies ist ein Aufgabengebiet, das bisher ausschließlich der Schule zugeschrieben wurde, d. h. auch der Erzieherin die Kompetenz abgesprochen wurde.
Ich weiß nicht, inwieweit die Elternarbeit bisher in der Ausbildung berücksichtigt wurde, aber die individuelle Lernsituation des Kindes kann die Erzieherin nun mal am besten beurteilen, da sie das Kind täglich erlebt.
Ich denke bei der Gesprächsführung mit den Eltern und der Aufgabe, die Eltern bei einer Entscheidung über das Kind (Soll es eingeschult werden oder zurückgestellt werden? Ist die Schule der richtige Lernort? Müssen evtl. noch therapeutische Maßnahmen ergriffen werden?) zu unterstützen, sind die Erzieherinnen ins kalte Wasser geworfen worden und müssen das jetzt stemmen und leisten, ohne darauf genügend vorbereitet geworden zu sein.

Das sind die zwei Punkte, die es sicherlich auszubauen gilt. Außerdem ist eine stärkere Verzahnung mit der Schule notwendig.

<u>Haben Sie in Ihrer Tätigkeit als Grundschulleiterin unterschiedliche Erfahrungen gemacht mit Kindern, die einen Kindergarten vor der Schule besucht haben und solchen, die vor dem Schulbesuch nicht im Kindergarten waren?</u>

Ich erfahre eher selten, ob ein Kind eine Einrichtung besucht hat oder nicht.
Deutlich wird jedoch, wenn ein Kindergartenbesuch regelmäßig erfolgt ist, sind die Kinder sozial reifer, sozial stabiler und offener für die Schule.

Das heißt umgekehrt, die Kinder die den Kindergarten gar nicht besucht haben, haben große Schwierigkeiten, sich sozial und emotional auf Schule einzustellen oder Schule überhaupt zu bewältigen

8.3 die Umstellung der Ausbildung aus Sicht der Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen des Landkreises Tübingen

Im Folgenden ist der Standpunkt der Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen des Landkreises Tübingen, Frau von Briel, zur Thematik der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung dargestellt.
Frau von Briel berät, insbesondere unter Aspekten der Qualitätsentwicklung, die Träger der Tageseinrichtungen, die pädagogischen Mitarbeiterinnen und die Elternbeiräte in pädagogischen, organisatorischen, betrieblichen und rechtlichen Fragen.

<u>Welche Vorteile sehen Sie in der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?</u>

Die Tageseinrichtungen sind seit ihren Anfängen bei Fröbel und Montessori Bildungseinrichtungen. In den Jahren meiner Berufstätigkeit bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass die öffentliche Anerkennung als Bildungsort erst dann gegeben sein wird, wenn die dort tätigen Fachkräfte eine akademische Ausbildung haben.

In allen Bundesländern sind Bildungspläne für die Tageseinrichtungen im Elementarbereich erarbeitet worden. Diese Bildungspläne präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen. "Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen

Forscherdrangs, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten" (vgl. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, 2004).
Die Umsetzung dieser Aufgaben sind einerseits komplex und andererseits vielfältig und erfordern deshalb eine akademische Ausbildung.

Bestandteil des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen ist die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Z.B. geht in diesem Zusammenhang der "Orientierungsplan für die Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen in Baden-Württemberg" von jährlichen Gesprächen mit den Eltern zur Entwicklung der Kinder aus. Auch um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, muss eine akademische Ausbildung vorausgesetzt werden.

“Um den Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Grundschulen für Kinder und Eltern zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen" (vgl. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, 2004). Dieser Diskurs wird erst dann auf gleicher Augenhöhe erfolgen können, wenn die Fachkräfte in den Tageseinrichtung eine akademische Ausbildung haben.

Ich habe drei Bereiche benannt, die mir wichtig sind. Die Aufzählung der Vorteile ist damit aber noch nicht vollständig.

Sollten alle Mitarbeiterinnen in einer Kindertageseinrichtung einen Hochschulabschluss haben oder nur eine begrenzte Anzahl (Leitung?)?

Ja! Im schulischen Bereich käme ja auch niemand auf die Idee, dass nur die Schulleitung eine akademische Ausbildung benötigt.
Zur Umsetzung im Bereich der Tageseinrichtung wird dies noch ein langer Weg sein, insbesondere auch unter finanziellen Aspekten.

8.4 Darstellung der Kosten der Gemeinde für Fachkräfte

8.4.1 Personalkosten für eine staatlich anerkannte Erzieherin

Die folgende Darstellung der Personalkosten für eine staatlich geprüfte Erzieherin für die Gemeinde ergibt sich aus dem TVöD.
Gemäß dem Anhang der Anlage C zum TVöD (Eingruppierungsmerkmale für die Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst nach den Tarifverträgen vom 27. Juli 2009) lässt sich eine Erzieherin in die Entgeltgruppe S 6 eingruppieren (siehe Punkt 7.2).
Die Darstellung zeigt das Bruttogehalt einer Erzieherin in Entgeltgruppe S 6 ohne Berücksichtigung von Sonderzuwendungen und Tariferhöhungen.
Es wird davon ausgegangen, dass die Erzieherin ab dem 20. Lebensjahr (mittlere Reife mit 16 Jahren, Ausbildungsdauer 4 Jahre) den Beruf ausübt bis zum 65. Lebensjahr. Es werden keine eventuellen Fehlzeiten berücksichtigt und es wird davon ausgegangen, dass die gesamte Tätigkeit beim selben Arbeitgeber ausgeübt wird.
Laut § 16 Abs. 3 TVöD ist folgende Stufenlaufzeit vorgeschrieben:
Die Entgeltgruppe S 6 umfasst 6 Stufen,
Stufe 2 wird nach einem Jahr in Stufe 1 erreicht,
Stufe 3 nach 2 Jahren in Stufe 2,
Stufe 4 nach 3 Jahren in Stufe 3,
Stufe 5 nach 4 Jahren in Stufe 4 und
Stufe 6 nach 5 Jahren in Stufe 5.

Die Erzieherin in meiner Darstellung erreicht nach 15 Jahren die Stufe 6 (Endstufe) und verbleibt dort ohne weiteren Aufstieg bis zum Renteneintrittsalter.
Folgende Darstellung zeigt das durchschnittliche Lebensbruttoeinkommen einer staatlich anerkannten Erzieherin vom 20. bis zum 65. Lebensjahr:

Stufe	**Gehalt in €**	**x Monate**	**Summe in €**
1	2.040,00	12	24.480,00
2	2.240,00	24	53.760,00
3	2.400,00	36	86.400,00
4	2.560,00	48	122.880,00
5	2.705,00	60	162.300,00
6	2.864,00	372	1.065.408,00
Gesamt			**1.515.228,00**

(www.oeffentlichen-dienst.de)

8.4.2 Personalkosten für eine Hochschulabsolventin mit dem Abschluss Bachelor of Arts

Die folgende Darstellung der Personalkosten für eine Absolventin der Fachhochschule mit dem Abschluss Bachelor of Arts ergibt sich ebenfalls aus dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD).
Gemäß dem Anhang der Anlage C zum TVöD (Eingruppierungsmerkmale für die Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst nach den Tarifverträgen vom 27. Juli 2009) lässt sich eine Hochschulabsolventin in die Entgeltgruppe S 11 eingruppieren.
Die Darstellung zeigt das Bruttogehalt einer Hochschulabsolventin in Entgeltgruppe S 11 ohne Berücksichtigung von Sonderzuwendungen und Tariferhöhungen.

Es wird davon ausgegangen, dass sie ab dem 23. Lebensjahr (Abitur mit 19 Jahren, Studiendauer 4 Jahre) den Beruf ausübt bis zum 65. Lebensjahr. Es werden keine eventuellen Fehlzeiten berücksichtigt und es wird davon ausgegangen, dass die gesamte Tätigkeit beim selben Arbeitgeber ausgeübt wird.
Laut § 16 Abs. 3 TVöD ist folgende Stufenlaufzeit vorgeschrieben:
Die Entgeltgruppe S 11 umfasst 6 Stufen,
Stufe 2 wird nach einem Jahr in Stufe 1 erreicht,
Stufe 3 nach 2 Jahren in Stufe 2,
Stufe 4 nach 3 Jahren in Stufe 3,
Stufe 5 nach 4 Jahren in Stufe 4 und
Stufe 6 nach 5 Jahren in Stufe 5.
Die Hochschulabsolventin in meiner Darstellung erreicht nach 15 Jahren die Stufe 6 (Endstufe) und verbleibt dort ohne weiteren Aufstieg bis zum Renteneintrittsalter.

Folgende Darstellung zeigt das durchschnittliche Lebensbruttoeinkommen einer Hochschulabsolventin mit dem Abschluss Bachelor of Arts vom 23. bis zum 65. Lebensjahr:

Stufe	**Gehalt in €**	**x Monate**	**Summe in €**
1	2.300,00	12	27.600,00
2	2.600,00	24	62.400,00
3	2.730,00	36	98.280,00
4	3.050,00	48	146.400,00
5	3.300,00	60	198.000,00
6	3.450,00	372	1.159.20,00
Gesamt			**1.691.880,00**

(www.oeffentlichen-dienst.de)

Beim Vergleich der beiden vorliegenden durchschnittlichen Lebensbruttoeinkommen ist eine Differenz von 176.652,00 € zu verzeichnen, d.h. eine Hochschulabsolventin verdient auf das gesamte Arbeitsleben hochgerechnet durchschnittlich 176.652,00 € brutto mehr als eine staatlich anerkannte Erzieherin.

Dieser Gehaltsunterschied ist ein Bruttowert und auf das gesamte Arbeitsleben hochgerechnet. Bei 42 Arbeitsjahren verdient die Hochschulabsolventin jährlich durchschnittlich 4206,00 € mehr als die Erzieherin. Monatlich ergeben sich daraus 350,50 € brutto.
Fraglich ist, ob ein Bruttowert von monatlich 350,50 € ein gerechtfertigter Ausgleich für die Aufnahme und das Bestehen eines Studiums ist.
Andererseits bedeutet dieser Gehaltsunterschied eine enorme finanzielle Belastung für die Gemeinde. Wie diese zu bewältigen sein wird, ist ebenfalls fraglich.

9. Fazit

Zwei Sätze habe ich während der Erstellung dieser Arbeit ziemlich oft gelesen: „Auf den Anfang kommt es an! (FTHENAKIS, Prof. Dr., 2003, p. 3)" und „In keiner Phase unseres Lebens lernen wir so viel wie in den ersten Jahren (www.gar-bw.de)."
Ziel meiner Diplomarbeit war es, zu zeigen, wie wichtig eine gute Bildungs- und Erziehungsqualität an unseren Kindergärten ist. Das ist es nämlich, was letzten Endes der Kernpunkt aller Debatten und Diskussionen um die Erzieherinnenausbildung ist – unseren Kindern bestmögliche Chancen und Aussichten für ihr weiteres Leben mitzugeben, sie ihren Fähigkeiten und Eigenschaften entsprechend zu fördern und zu unterstützen.
Dass dies nur mit sehr gut ausgebildeten Fachkräften möglich ist, liegt auf der Hand und ist die logische Konsequenz daraus.

Die in dieser Arbeit aufgezeigten Gründe für eine bessere Ausbildungsqualität zeigen deutlich, dass es längst überfällig ist, das Ausbildungsniveau anzuheben. Dies wird auch durch die Einschätzungen von Frau Kasper und Frau von Briel bestätigt.

Doch auch negative Argumente lassen sich finden.

Für die Gemeinden und Städte bedeutet die Akademisierung und die damit verbundene Gehaltssteigerung zusätzliche Kosten. Der in den Punkten 8.4.1 und 8.4.2 dargestellte Vergleich zeigt, dass eine Hochschulabsolventin ein deutlich höheres Durchschnittseinkommen hat als eine gelernte Erzieherin. Da es nicht möglich sein wird, allein den Kommunen diese zusätzlichen Kosten zuzumuten, sind höhere Elternbeiträge unumgänglich. Fraglich ist, wer bereit ist, mehr zu zahlen und für wen diese zusätzliche finanzielle Belastung überhaupt tragbar ist.

Zu überlegen wäre dabei, ob es wirklich nötig ist, dass alle Mitarbeiterinnen im Kindergarten eine Hochschulausbildung abschließen. So könnte beispielsweise die bestehende Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin beibehalten werden und nur die Leitung des Kindergartens und evtl. deren Stellvertretung ein Studium absolvieren. Das würde zumindest die Kosten etwas dämmen.

Andererseits sollte uns die Erziehung und Bildung unserer Kinder mehr wert sein, als ein Mittelmaß. In Zeiten der Wirtschaftskrise ist es sicher nicht einfach, diese Forderungen mit der Finanzlage unter einen Hut zu bringen. Die Vergangenheit zeigt aber auch, dass bereits Verbesserungen erfolgt sind. Es besteht beispielsweise ein Anspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab 3 Jahren. Dieser Anspruch müsste meiner Meinung nach auch für Kinder unter 3 Jahren bestehen.

Neben der Quantität der Kindertagesbetreuung muss nun unbedingt auch die Qualität in Angriff genommen werden. Eltern sollten auch einen Anspruch auf qualitativ hochwertige Betreuung haben.

Weiterhin halte ich eine stärkere Überprüfung der Qualität der Kindergärten und der Arbeit der Erzieherinnen für notwendig. Schließlich wird immer wieder davon gesprochen, mehr in Bildung zu investieren.

Ich denke, das ist der Punkt an dem angesetzt werden muss. Es ist sicherlich schwierig, Erziehungsqualität zu messen und zu prüfen, dafür ist es umso wichtiger, eventuelle Missstände festzustellen und zu beheben – sowohl in den Kindergärten als auch in den Schulen. Dass dazu zusätzliches Personal nötig ist, ist mir bewusst. Trotzdem halte ich diese zusätzliche Überprüfung für längst überfällig.

Wichtig finde ich es außerdem, dass den Erzieherinnen ein Aufstieg zum Bachelor-Abschluss nicht erschwert wird. Wenn mit Abschluss der Ausbildung die Fachhochschulreife erlangt wird, sollte eine Verkürzung des Studiums bzw. eine Anrechnung der Ausbildung auf die Studienzeit ermöglicht werden. Weiterhin sollte es jetzigen Kindergartenleiterinnen mit einer gewissen Leitererfahrung gewährt werden, an entsprechenden Fortbildungen teilzunehmen, um einen eventuellen Nachholbedarf zu decken und so den gleichen theoretischen Stand der heutigen Hochschulabsolventen zu erreichen.
Während der Erstellung dieser Diplomarbeit ist mir bewusst geworden, wie wichtig eine gute Versorgung unserer Kinder in den Kindergärten ist, welcher Verantwortung und welchen Herausforderungen sich die Fachkräfte im Kindergarten täglich stellen müssen und welch vergleichsweise geringe Anerkennung (sei es gehaltstechnisch oder das gesellschaftliche Ansehen) sie dafür erhalten.
Ich denke Erzieherinnen leisten, unabhängig davon, ob Studium oder Ausbildung, einen ganz wichtigen Beitrag für unsere Gesellschaft, vielleicht sogar einen der Wichtigsten. Unseren Kindern sind wir es schuldig, sie auf die Zukunft vorzubereiten und ihnen beste Chancen für ihr Leben mitzugeben, denn: Auf den Anfang kommt es an!

Literaturverzeichnis

- BIEN, W./RAUSCHENBACH, T./RIEDEL, B. (Hrsg.), Wer betreut Deutschlands Kinder?, Berlin, Düsseldorf, Mannheim, 2007

- BLECH, T./WAHLE, M. (Hrsg.), Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand, Bochum, Freiburg, 2009

- ESCH, K./KLAUDY, E. K./MICHEEL, B./STÖBE-BLOSSEY, S., Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung, Wiesbaden, 2006

- FTHENAKIS, Prof. Dr. W., Auf den Anfang kommt es an!, Weinheim, Basel, Berlin, 2003

- GERSPACH, M., Elementarpädagogik – Eine Einführung, Stuttgart, 2006

- GRIMM, A. (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an! – Frühes Lernen und die Folgen für Ausbildung und Beruf der Erzieherin, Rehburg-Loccum, 2005

- HERZBERG, I./NISSEN, U., Erzieherausbildung in sechs europäischen Ländern, München, 1983

- METZINGER, A., Zur Geschichte der Erzieherausbildung, Frankfurt am Main, 1993

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT/BADEN-WÜRTTEMBERG, Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase, Weinheim und Basel, 2006

- PULASKI, M. A., Piaget, Frankfurt am Main, 1979

- THALHEIM, S./JERG, J./SCHUMANN, W. (Hrsg.), Inklusion im Kindergarten – Qualität durch Qualifikation, Reutlingen, 2008

- VON BALLUSECK, H./KRUSE, E./PANNIER, A./SCHNADT, P. (Hrsg.), Von der ErzieherInnenausbildung zum Bachelor-Abschluss, Uckerland OT Milow, 2008

Internetquellen:

- http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/STATmagazin/2009/Sozialleistungen2009__06,templateId=renderPrint.psml__nnn=true
  Stand: 10.02.2010

- http://www.kindergartenpaedagogik.de/412.html
  Stand: 10.02.2010

- http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html
  Stand: 10.02.2010

- http://www.kindergartenpaedagogik.de/1472.html
  Stand: 10.02.2010

- http://www.gar-bw.de/fileadmin/gar/pdf/Bildung/Fr_hkindliche_Bildung.pdf
  Stand: 10.02.2010

- http://www.uni-landau.de/instbild/grundschulpaedagogik/Personal/petillon/Schulanfang.pdf
  Stand: 10.02.2010

- http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/index.php
  Stand: 10.02.2010

- http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/zugang.php
  Stand: 10.02.2010

- http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/dauer.php
  Stand: 10.02.2010

- http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/inhalt.php
  Stand: 10.02.2010

- http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/abschluss.php
  Stand: 10.02.2010

- http://www.oeffentlichen-dienst.de/component/content/article/106-entgelt-der-beschaeftigten-im-sozial-und-erziehungsdienst.html
  Stand: 10.02.2010

- http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/kuusl81eorfsp1hrlhs51h172qz8vpn36/show/1236487/Eckpunkte-Vorgabepapier-Orientierungsplan.pdf
  Stand: 10.02.2010

- http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/chk4pvxzsvec10zdu1m6v6a8huo3ldr/menu/1182956/index.html
  Stand: 10.02.2010

- http://www.gew.de/Tarifvertrag_oeffentlicher_Dienst_TVoeD_-_Bund_und_Kommunen.html
  Stand: 10.02.2010

Anlagenverzeichnis

Anlage 1:
Internetquelle 1
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/STATmagazin/2009/Sozialleistungen2009__06,templateId=renderPrint.psml__nnn=true..... XIII
Anlage 2:
Internetquelle 2
http://www.kindergartenpaedagogik.de/412.html.....XIV
Anlage 3:
Internetquelle 3
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html.....XVII
Anlage 4:
Internetquelle 4
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1472.html.....XXIII
Anlage 5:
Internetquelle 5
http://www.gar-bw.de/fileadmin/gar/pdf/Bildung/
Fr_hkindliche_Bildung.pdf XXXVI
Anlage 6:
Internetquelle 6
http://www.uni-landau.de/instbild/grundschulpaedagogik/
Personal/petillon/Schulanfang.pdf XLIII
Anlage 7:
Internetquelle 7
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/index.php XLIX
Anlage 8:
Internetquelle 8
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/zugang.php L

Anlage 9:
Internetquelle 9
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/dauer.php.....LII
Anlage 10:
Internetquelle 10
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/inhalt.php LIV
Anlage 11:
Internetquelle 11
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/abschluss.php.....LV
Anlage 12:
Internetquelle 12
http://www.oeffentlichen-dienst.de/component/content/article/106-entgeltder-beschaeftigten-im-sozial-und-erziehungsdienst.html LVI
Anlage 13:
Internetquelle 13
http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/kuusl81eorfsp1hrlhs51h172qz8vpn36/show/1236487/Eckpunkte-Vorgabepapier-Orientierungsplan.pdf LVII
Anlage 14:
Internetquelle 14
http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/chk4pvxzsvec10zdu1m6v6a8huo3ldr/menu/1182956/index.html..... LXI
Anlage 15:
Internetquelle 15
http://www.gew.de/Tarifvertrag_oeffentlicher_Dienst_TVoeD_-_Bund_und_Kommunen.html LXIII
Anlage 16:
Tarifvertrag für Praktikantinnen/Praktikanten des öffentlichen Dienstes (TVPöD) vom 27. Oktober 2009..... LXIV

Anhang

Anlage 1:

Internetquelle 1:
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/STATmagazin/2009/Sozialleistungen2009__06,templateId=renderPrint.psml__nnn=true

Armutsgefährdung in den Bundesländern
Wann gilt man als arm?

Sowohl im Alltagsverständnis als auch im wissenschaftlichen Diskurs gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Armutsdefinitionen. Armut kann absolut definiert werden, im Sinne eines räumlich und zeitlich unabhängigen Existenzminimums, wonach diejenigen als arm gelten, die nicht über ein Mindestmaß an lebensnotwendigen Gütern, wie Nahrung, Kleidung oder Obdach verfügen. Dieses Konzept wird heute noch auf die Entwicklungsländer angewendet; in den sogenannten Wohlstandsgesellschaften scheint absolute Armut, mit der Ausnahme weniger Gruppen (z. B. Obdachlose, Straßenkinder) überwunden. Armut wird in diesen Gesellschaften relativ definiert. Arm ist demnach eine Person, die im Vergleich zum allgemeinen gesellschaftlichen Standard nicht ausreichend mit bestimmten Ressourcen versorgt ist. Die entsprechende Armutsgefährdungsschwelle wird in der Regel am Einkommen festgemacht.

Die Armutsgefährdungsquote wird gemäß der Europäischen Union definiert als der Anteil der Personen, die mit weniger als 60% des mittleren Einkommens (Median) der Bevölkerung auskommen müssen. Grundlage der im Folgenden beschriebenen Berechnungen ist die Armutsgefährdungsschwelle auf Bundesebene. Diese wird anhand des mittleren Einkommens im gesamten Bundesgebiet (Bundesmedian) errechnet. Den so ermittelten Armutsgefährdungsquoten für Bund und Länder liegt somit eine einheitliche Armutsgefährdungsschwelle zugrunde. Die auf Basis des Mikrozensus ermittelten Armutsgefährdungsschwellen für Deutschland lagen im Jahr 2007 für einen Einpersonen-Haushalt bei 764 Euro, für einen Haushalt mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern bei 1 605 Euro. (Hinweis zur Interpretation der Armutsgefährdungsschwelle)

Anlage 2:

Internetquelle 2:
http://www.kindergartenpaedagogik.de/412.html

Kinder arbeitsloser Eltern

Ingeborg Becker-Textor und Martin R. Textor

1. Zum Einstieg

Zitat eines arbeitslosen Vaters: *"Ist es nicht schlimm genug, daß ich keine Arbeit finde, daß meine Frau kränkelt, und jetzt geht das mit den Kindern los. Dabei bin ich doch den ganzen Tag daheim! Na gut, mit dem Geld, da ist es extrem knapp. Freunde dürfen die Kinder nicht einladen. Sie sollen nicht sehen, wie es bei uns zur Zeit zugeht. Und das mit dem Schulausflug, das muß der Große doch verstehen. 15 DM kann ich nicht aufbringen."*

Der Vater meint es gut. Er will das Leid der Familie nach außen verheimlichen. Die Familie soll so wirken, als sei alles in bester Ordnung. Es gelingt aber nicht. Nicht nur die Eltern werden mit der Situation kaum fertig, auch die Kinder schaffen es nicht.

Dem Vater fällt es schwer, Hilfe anzunehmen. Den Vorschlag der Lehrerin, die beiden Großen in den Hort zu geben - bei Kostenübernahme durch das Jugendamt - fegt er vom Tisch. Er will keinerlei Unterstützung.

Das jüngste Kind geht noch in den Kindergarten. Auch der Erzieherin ist aufgefallen, daß das Kind sich verändert hat. Sie ahnt um die Probleme der Familie. Vielleicht schafft sie es, die Familie mit familienunterstützenden Maßnahmen vertraut zu machen, ihr einen Termin bei der Sozialarbeiterin des Jugendamtes zu vermitteln, ein Gespräch bei der Erziehungsberatungsstelle anzubahnen. Den Eltern sind die Schwierigkeiten der Kinder zwar klar, sie möchten auch etwas dagegen tun, aber aus eigener Kraft werden sie es kaum schaffen. Eine Einzelsituation? Nein, heute sind Millionen arbeitslos, hunderttausende Kinder sind indirekt betroffen.

2. Familie und Arbeitslosigkeit

Generell müssen verschiedene Gruppen von Arbeitslosen unterschieden werden - wobei die Probleme der jeweils betroffenen Familien einzigartig sind: Besonders negativ sind die Folgen der Arbeitslosigkeit, wenn beide

Ehepartner, der einzige Ernährer der Familie oder ein alleinerziehender Elternteil davon betroffen sind, wenn die Familie kinderreich ist oder wenn ein Familienmitglied länger als ein Jahr ohne Arbeit ist. Ferner sind die Belastungen für junge Familien sehr groß, da sie noch im Aufbau ihrer Existenz begriffen sind, oft hohe Ausgaben und häufig nur geringe Ersparnisse haben.

Arbeitslosigkeit führt neben einer Verschlechterung der materiellen Situation einer Familie meist auch zu erhöhten psychischen Belastungen, Verlust an Ansehen, Krisen und anderen Problemen. Finanzielle Schwierigkeiten treten besonders dann auf, wenn keine oder nur niedrige Ansprüche an die Arbeitslosenversicherung bestehen. So verwundert es nicht, daß Arbeitslose große finanzielle Probleme haben. Viele sind mit Zahlungen in Verzug oder mußten Schulden machen. Manche beziehen Sozialhilfe.

Ein vermindertes Haushaltseinkommen führt automatisch zu Einschränkungen: schlechtere Kleidung und Ernährung; viele Freizeitunterhaltungen sind nicht mehr finanzierbar; auf Urlaub muß verzichtet werden; die teure Wohnung muß aufgegeben werden; Eigentum wird in vielen Fällen veräußert. Da mit andauernder Arbeitslosigkeit im Regelfall zunehmende Verarmung und sozialer Abstieg einhergehen, kann es zu einem Abgleiten in ein randständiges Milieu kommen.

Finanzielle Probleme sind jedoch leichter zu bewältigen als die mit Arbeitslosigkeit verbundenen psychosozialen Belastungen. Die Zeitstrukturen verändern sich; der Tagesablauf hat keine klaren Einschnitte mehr; Feierabend und Wochenenden werden kaum noch wahrgenommen. Viele Arbeitslose wissen nicht, wie sie die ihnen zur Verfügung stehende Zeit auf sinnvolle und befriedigende Weise verbringen können. Einige entwickeln neue Hobbys oder nutzen Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. die Angebote von Kirchen, Verbänden u.ä. Bei anderen führt diese Situation zu einer Verstärkung des Medienkonsums.

Vor allem verheiratete Männer empfinden eine längere Arbeitslosigkeit als Zerstörung ihrer Identität als Ernährer ihrer Familie. Zugleich erleben sie oft einen Autoritäts- und Bedeutungsverlust als Ehepartner und Elternteil. Daraus resultierende Verhaltensänderungen bleiben nicht ohne Wirkung auf die Kinder. Viele Arbeitslose fühlen sich aber auch überflüssig, verspüren einen Mangel an Lebenssinn und entwickeln ein negatives Selbstbild. Sie machen sich allein für ihre Situation verantwortlich und zweifeln an sich selbst.

Je länger die Arbeitslosigkeit andauert, desto negativer wird die Grundstimmung des Arbeitslosen. Die Hoffnung auf Verbesserung der Situation wird aufgegeben; die Betroffenen werden immer passiver, unzufriedener und verbitterter. Viele werden depressiv, greifen zur

Flasche. Der Alkoholmißbrauch führt häufig zu erhöhter Streitlust, Aggressivität und Gewaltanwendung gegenüber dem Partner und/oder den Kindern.

Obwohl Arbeitslose heute weniger stigmatisiert werden als noch vor 20, 30 Jahren, erleben sie weiterhin Vorurteile, Diskriminierung und eine Beeinträchtigung ihrer sozialen Beziehungen. Häufig werden sie von Freunden und Bekannten gemieden oder isolieren sich selbst.

Die Arbeitslosigkeit eines Elternteils führt zu Veränderungen in der Familie. So mag ein arbeitsloser Vater seine Frau im Haushalt oder bei der Kindererziehung entlasten, können seine Kinder für ihn eine neue Bedeutung erlangen. Viele arbeitslose Männer nutzen jedoch ihre freie Zeit nicht für Familientätigkeiten. Oft erleben sie eine Verschiebung familialer Macht hin zur Seite ihrer Frauen, insbesondere, wenn diese die finanzielle Sicherung der Familie übernehmen.

Für die Kinder kann die ständige Anwesenheit des Vaters eine ungewohnte Kontrolle bedeuten. Die daraus resultierenden psychischen Belastungen können sich z.B. in Konflikten und Krisen äußern. Die familiäre Kommunikation leidet in der Regel unter diesen Belastungen. Auch führen die häufigen Auseinandersetzungen (u.U. mit Gewaltanwendung) zu einer Beeinträchtigung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens aller Familienmitglieder. Die Scheidungsgefahr wächst.

Grundsätzlich bestimmt die vor Eintritt der Arbeitslosigkeit vorhandene Qualität des Familienlebens weitgehend darüber, ob und wie die Familie die Arbeitslosigkeit eines Elternteils und deren Folgen bewältigt.

Anlage 3:

Internetquelle 3:
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html

Im Vergleich zu diesem Aufbaustudium bietet die Evangelische Fachhochschule Freiburg (2006) einen grundständigen Studiengang "Pädagogik der Frühen Kindheit" mit den nachstehenden Modulen an.

Modulstruktur des Bachelorstudiengangs "Pädagogik der Frühen Kindheit" an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg		
	Module	*cps*
1.	*Grundlagen von Bildungs- und Erziehungsprozessen*	*25*
1.1	Anthropologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen	5
1.2	Lernen als psychologischer, sozialer und interaktiver Prozess; Lernen im Spiel	5
1.3	Didaktik des Elementarbereichs, Lernsettings in der Elementarpädagogik incl. Praktikumsvorbereitung	5
1.4	Beobachten, Verstehen und Dokumentieren kindlicher Bildungsprozesse	5
1.5	Förderung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsentwicklung von Kindern	5
2.	*Förderung in spezifischen Bildungsbereichen*	*40*
2.1	Sprache	10
2.2	Orientieren und Ordnen in Welt, Natur und Zeit	10
2.3	Bewegung, Kunst, Musik, Spiel	15
2.4	Vernetzung der Bildungsbereiche (Praxisprojekt)	5
3.	*Religionspädagogische und -didaktische Kompetenz*	*10*
3.1	Religionspädagogische Grundlagen	5
3.2	Religionspädagogische Didaktik und Methodik	5
4.	*Beziehungskompetenz und Selbstreflexivität*	*15*
4.1	Selbstreflexivität und berufliche Identität	5
4.2	Professionelle Beziehungsgestaltung	5

4.3	Arbeiten in und mit Gruppen	5
5.	*Erziehungspartnerschaft und Sozialraumorientierung*	*10*
5.1	Kita als vernetzter Lern- und Lebensort im Sozialraum; Kita als Kooperationspartner	5
5.2	Entwickeln und Gestalten von Erziehungspartnerschaft, Fördern familialer Erziehungskompetenz	5
6.	*Förderung der Fähigkeit zum Umgang mit Unterschiedlichkeit*	*25*
6.1	Geschlechtsspezifische Sozialisation und Pädagogik, Gender Mainstreaming, Hinführung zu Forschungsfragen – Genderkompetenz	5
6.2	Verständigung in anderen Sprachen, Vergleich von Bildungssystemen incl. Praktikumsvorbereitung – Interkulturelle Kompetenz	10
6.3	Inklusionspädagogik (Erkennen von Abweichung, spezifische Förderung, Gestaltung von Umwelten, ...); Berücksichtigung spezifischer Sozialisationsbedingungen (z.B. Schicht, Wohnumfeld, ...) – Inklusion von Kindern mit spezifischen Benachteiligungen	10
7.	*Managementkompetenz*	*15*
7.1	Rechtliche Grundlagen	3
7.2	Organisation, Öffentlichkeitsarbeit und Personalmanagement	8
7.3	Qualitätsmanagement	4
8.	*Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethoden*	*20*
8.1	Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens	3
8.2	Empirische Sozialforschung (quantitative und qualitative Methoden)	5
8.3	Bachelorthesis	10
8.4	Kolloquium (mündliche Abschlussprüfung)	2
9.	*Praxisphasen*	*20*
9.1	Praxisphase 1	10
9.2	Praxisphase 2	10
	Gesamt: 26 Module (davon 2 für die Abschlussprüfung) und 2 ausgewiesene Praxisphasen	*180*

Das grundständige BA-Studium an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg umfasst 116 Semesterwochenstunden (SWS). Bedenkt man, dass ein Semester rund 14 Wochen lang ist, kommt man auf 116 SWS x 14 Wochen = 1.624 Stunden (in drei Jahren). Die beiden vorgesehenen Praktika dauern zusammen 22 Wochen. An einer Fachschule für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen umfasst der Unterricht mindestens 2.400 Stunden (in zwei Jahren); dazu kommen 16 Wochen Praxis während der Schulzeit und ein Jahr Berufspraktikum.

Probleme der Fachhochschulausbildung

Die letzten drei Tabellen verdeutlichen folgende Kritikpunkte an den neuen Studiengängen:

1. Die Studiengänge an den einzelnen (Fach-) Hochschulen sind ganz unterschiedlich gestaltet; Curricula und Studienschwerpunkte unterscheiden sich stark voreinander. Viele Studienordnungen wurden innerhalb kürzester Zeit "aus dem Boden gestampft"; man kann sie durchaus als "Schnellschüsse" bezeichnen. Es ist somit im Hochschulbereich zu einem "Wildwuchs" anstatt zu einer grundsätzlichen Neubestimmung und wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Erzieher/innen gekommen. Mitverantwortlich dafür sind Gremien wie die Kultusministerkonferenz (KMK), die keine Rahmenvereinbarungen, Empfehlungen oder Minimalstandards erarbeitet und den (Fach-) Hochschulen vorgegeben haben.
2. Die Konsequenz dieser Entwicklung ist, dass die BA-Abschlüsse der verschiedenen (Fach-) Hochschulen nicht miteinander vergleichbar sind. Ein Wechsel der Hochschule während des Studiums dürfte somit kaum möglich sein. Das bedeutet zugleich, dass die erworbenen Abschlüsse sich immer noch von denen der Fachkräfte in anderen europäischen Ländern unterscheiden; das Ziel des "Bologna-Prozesses" wurde somit unterlaufen.

Weitere Kritikpunkte sind:

1. Für die Absolvent/innen der BA-Studiengänge fehlt eine Berufsbezeichnung. Zumeist wird nicht gleichzeitig die staatliche Anerkennung als Erzieher/in erworben. Dabei ist zu beachten, dass derzeit über die Erteilung der staatlichen Anerkennung der Zugang zu diesem Berufsfeld reglementiert wird, dass diese für den Arbeitgeber ein Tarifmerkmal ist und dass dadurch bundesweit die fachliche Qualität und Professionalität gesichert wird.
2. Wenn der BA zur staatlichen Anerkennung als Erzieher/in führt, werden die Absolvent/innen derzeit wie Erzieher/innen von Fachschulen in der Entgeltgruppe 6 eingestuft – mit der alleinigen Aufstiegsmöglichkeit nach EG 7 (Aufgrund von Besitzstandswahrung sind derzeit ältere Erzieher/innen noch in EG

8 eingestuft. Diese Möglichkeit wird es in Zukunft nicht mehr geben). Im Jahr 2007 erhielt eine Erzieherin ein Einstiegsgehalt von 1.764 EUR (brutto) im Monat (GEW 2007c). In der Endstufe bekommt sie im Kita-Regeldienst 2.285 EUR (brutto); das Maximum liegt bei 2.493 Euro (inkl. Zuschlägen für besonders schwierige Tätigkeiten). Mit einem solchen Einkommen würden Erzieher/innen mit BA weit unter dem Einstiegsgehalt von Absolvent/innen anderer (Fach-) Hochschulstudiengänge liegen.

3. Überhaupt nicht rechnet sich ein (Aufbau-) Studium für berufstätige Erzieher/innen, insbesondere wenn sie bereits eine Leitungsfunktion inne haben. Alleine an Studiengebühren müssten sie im Durchschnitt 2.000 bis 4.000 EUR investieren, ohne anschließend mehr zu verdienen. Sollten sie eine vor Oktober 2005 angetretene Stelle aufgegeben haben, um einen Präsenzstudiengang zu besuchen, würden sie nach dem Studium nach dem TVöD eingestuft und dann sogar weniger verdienen als zuvor.

Über die Qualität der BA-Studiengänge lässt sich gesichert erst etwas sagen, wenn die ersten Absolvent/innen in die Arbeitswelt eingestiegen bzw. zurückgekehrt sind und ermittelt wurde, ob sie sich in der Praxis bewähren. Auf einige sich bereits jetzt abzeichnende Probleme kann aber schon verwiesen werden:

1. Nur an ganz wenigen Fachhochschulen wurden neue Professorenstellen für die BA-Studiengänge geschaffen. In der Regel lehren also Professor/innen, die bisher in der Ausbildung von Sozialpädagog/innen bzw. Sozialarbeiter/innen tätig waren. Dies bedeutet einerseits, dass sie sich die benötigten Fachkenntnisse aus Bereichen wie Frühpädagogik, Didaktik und Methodik der Arbeit mit Kleinkindern, Entwicklungs- und Lernpsychologie (bezogen auf Kinder unter sechs Jahren – bisher keine Klientel von Sozialpädagogen), Hirnforschung, Recht (Kita-Gesetze und Verordnungen), Management von Kindertageseinrichtungen usw. erst noch aneignen müssen, und andererseits, dass sie bisher keine praktischen Erfahrungen im Bereich der Kindertagesbetreuung gesammelt haben. Auch in Zukunft werden einschlägig qualifizierte Bewerber/innen für Professorenstellen fehlen, da es keine Promovierten mit fünf Jahre Berufserfahrung in Kindertageseinrichtungen gibt bzw. in absehbarer Zeit geben kann (Sie müssten zuerst mit einem Erzieher/innen-, BA- oder Sozialpädagogenabschluss fünf Jahre in einer Kita gearbeitet haben, bevor sie einen Abschluss wie MA oder Universitätsdiplom erworben und anschließend promoviert haben – in Nordrhein-Westfalen dürfen Personen mit einem Universitätsdiplom oder MA-Abschluss nicht in Kindertageseinrichtungen arbeiten).
2. An den meisten Fachhochschulen werden pro Jahr nur 25 bis 30 Studierende zugelassen. Sie besuchen weitgehend dieselben

Veranstaltungen, bilden somit einen "Klassenverband". Dies trägt neben der Modularisierung und der großen Zahl von Semesterwochenstunden zur Verschulung der Studiengänge bei. Selbstbildung, ko-konstruktives und forschendes Lernen dürften somit keine große Rolle spielen.

3. Der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen wird sicherlich eine größere Bedeutung zukommen als der Schulung praktischer Kompetenzen. Damit dürften der Praxisbezug der BA-Studiengänge und die Alltagstauglichkeit des erworbenen Fachwissens eher gering sein – auch aufgrund der fehlenden Praxiserfahrungen der Professor/innen. Hinzu kommt, dass bei einigen Studiengängen die Praktika nur wenige Wochen dauern.

Somit ist fraglich, ob die Anhebung des Ausbildungsniveaus wirklich eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der Kindertagesbetreuung nach sich zieht...
Zu diskutieren wäre noch, ob die BA-Studiengänge nicht noch ganz anders gestaltet werden könnten: Zum einen wäre auch eine Ausbildung parallel an Fachschule und Fachhochschule denkbar: Erstere übernimmt die praxisnahen Fächer und die Begleitung der Studierenden in den Praxisphasen, letztere deckt die theoretischen und Grundlagenfächer ab. Zum anderen könnte ein gemeinsames Grundstudium entweder für Erzieher/innen und Sozialpädagog/innen oder für Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen sinnvoll sein.
Ansonsten müssten neben den BA-Studiengängen vermehrt MA- und Promotionsstudiengänge im Bereich der (früh-) kindlichen Bildung geschaffen werden. Es wird ein wissenschaftlicher Nachwuchs benötigt, damit eine Pädagogik der frühen Kindheit entwickelt werden kann (bisher gibt es nur Fragmente), damit mehr empirische Untersuchungen durchgeführt werden können und damit in Zukunft Lehrstühle mit fachlich einschlägig qualifizierten Promovierten besetzt werden können. In diesem Kontext wäre zu klären, welche Funktion den an Universitäten ausgebildeten Diplom-Pädagogen zukommen soll.

Schlussbemerkungen

Abschließend soll noch kurz darauf verwiesen werden, dass neben Erzieher/innen auch Kinderpfleger/innen, Sozialhelfer/innen u.a. in Kindertageseinrichtungen tätig sind. Deren Ausbildung – an Berufsfachschulen – ist auf einem noch niedrigeren Niveau angesiedelt als die der Erzieher/innen. Die Schüler/innen verfügen zumeist nur über einen Hauptschulabschluss. So werden beispielsweise die geringe kognitive Leistungsfähigkeit von Kinderpfleger/innen und ihre mangelnden kommunikativen und Literacy-Kompetenzen beklagt. Obwohl Kinderpfleger/innen weiterhin für assistierende Tätigkeiten in Familienhaushalten und Kindertageseinrichtungen ausgebildet würden, müssten sie inzwischen in den Kindertagesstätten jeden Tag mehrere Stunden lang alleine mit Kindern pädagogisch arbeiten – wegen Schichtbetrieb, bei offenen Gruppen oder weil die Erzieherin gerade mit einer Kleingruppe Sprachförderung betreibt, einzelne Kinder beobachtet,

Elterngespräche führt oder aus anderen Gründen abwesend ist. Für die Arbeit mit 20 und mehr Kindern oder für bildende Tätigkeiten sind Kinderpfleger/innen und Sozialhelfer/innen aber überhaupt nicht qualifiziert.
In Nordrhein-Westfalen gibt es sogar Ergänzungskräfte in Kindertageseinrichtungen, die überhaupt keine pädagogische Ausbildung erhalten haben. Sie müssten wie Kinderpfleger/innen und Sozialhelfer/innen dringend nachqualifiziert werden – idealerweise zu Erzieher/innen. Es gibt wohl schon die Möglichkeit der Externenprüfung an Fachschulen, jedoch fehlen dahin führende Lehrgänge. Sinnvoll wäre es, eine Frist für die Nachqualifizierung bis 2015 zu setzen und dann den Ergänzungskräften ohne pädagogische Ausbildung zu kündigen. Die Mindestqualifikation für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen sollte die Ausbildung zur Erzieherin sein!

Anlage 4:

Internetquelle 4:
http://www.kindergartenpaedagogik.de/1472.html

Die Zeit ist reif: "Erzieher/innen"-Ausbildung an Hochschulen

Lore Miedaner

Schon 1963 bis 1965, während meiner Ausbildung zur Kindergärtnerin und Hortnerin - wie sie damals noch hieß - stellten wir Schülerinnen fest, dass die Ausbildung auf Fachschulebene in Anbetracht der Bedeutung der frühen Bildungsphase von Kindern nicht auf dem richtigen Niveau angesiedelt ist.

In der Folge des Sputnik-Schocks, zur Zeit der Bildungsreform in den 60er und Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, tauchten diese Gedanken in der Bildungsdiskussion zu meiner Freude dann auf. Aber anstatt die Ausbildung anzuheben, machten sich Bildungspolitik und Forschung daran, die Erziehungspraxis für Kindergärten durch Modellprojekte zu reformieren: Trotz aller Verbesserungen blieben die Erfolge eher punktuell und nützten sich auch wieder ab.

Viele Jahre später stellten Fachleute fest, dass einer der Gründe für die wenig nachhaltige Reform der Berufspraxis wohl darin lag, dass damals keine grundlegenden Veränderungen auf der Ausbildungsebene stattgefunden haben. So musste man feststellen, innovative Konzepte, die "nur" durch Entwicklung und Fortbildung im Rahmen von Modellprojekten transportiert werden, aber keine strukturellen Veränderungen der Ausbildung nach sich ziehen, sind nur relativ kurzzeitig wirksam.

Inzwischen haben wir den Pisa-Schock erlebt, und offensichtlich geht dieser nicht so sang- und klanglos an der Erzieher/innenausbildung vorbei, wie die Reformphase der 1970er Jahre. Diesmal sind eine Reihe - wenn auch bildungspolitisch oft (noch) nicht langfristig abgesicherter - struktureller Veränderungen zu konstatieren.

Verbesserung der Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen

Die Pisa-Studien haben unserem Land das Zeugnis ausgestellt, dass wir durch unser Bildungssystem Chancen*un*gerechtigkeit statt Chancengerechtigkeit verstärken. Wir sind von allen, durch die OECD untersuchten Ländern, das Land, das bildungsbenachteiligten Kindern, die wenigsten Chancen in seiner Bildungslandschaft einräumt. In Deutschland ist die Folge dieser Erkenntnis eine breite Bildungsdiskussion, die neben Verbesserungen im Bereich der Schule Verbesserungen der Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen fordert. Derzeit erkennt man

seit 1970 also zum zweiten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik die Bedeutung des frühen Kindesalters als elementare Bildungsstufe.

Durch die neuere Hirnforschung ist inzwischen belegt, dass Kinder im Vorschulalter in kurzer Zeit so viel lernen, wie wohl später nie wieder. Gerade in dieser Phase werden zudem entscheidende Weichen für die Ausbildung von Lerndispositionen gestellt, die im gesamten weiteren Leben wirksam bleiben. Wenn wir also Ernst machen wollen mit der Einlösung von breiter allgemeiner Bildungsförderung und Chancengerechtigkeit, so muss bereits im Vorschulalter damit begonnen werden. Das Neugierpotenzial kleiner Kinder und ihre Lernbereitschaft dürfen nicht gebremst werden, sondern müssen im Rahmen der institutionellen Erziehung, an der immer mehr Kinder teilnehmen, stattdessen bewusst angeregt, aktiv begleitet und weitergeführt werden - und zwar mit der Unterstützung, die jedes einzelne Kind braucht, ob bildungsbenachteiligt, normal- oder hochbegabt.

Eine Konsequenz aus diesen Erkenntnissen muss sein, die Bedeutung dieser Lebensphase für die individuelle Bildungsgeschichte von Menschen dadurch anzuerkennen, dass Personen, die mit Kindern arbeiten, eine hervorragende Ausbildung erhalten. Ohne diese Investition wird die Bedeutung der frühen Kindheit für Bildung und lebenslanges Lernen im Rahmen von institutionellen Arrangements in unserer Gesellschaft nicht zu verankern sein. Die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern muss von Personen getragen werden, die selbst Bildungslust haben und Fragen von Kindern faszinierend finden, diese aber nicht einfach selbst beantworten, sondern Kinder bei der Suche nach Antworten unterstützen. Wir können uns nicht erneut - wie nach der Reformdiskussion in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts - leisten, das Bildungspotenzial von jungen Kindern verkümmern zu lassen, soziale Probleme durch Chancen*un*gerechtigkeit staatlich verantwortet zu produzieren und kreatives und innovatives Denken der nachwachsenden Generation eher zu verhindern als zu unterstützen. Die Zeit ist reif: Die Fachschulausbildung muss in ein Hochschulstudium überführt werden.

Verbesserung der Erzieher/innenausbildung

Verbesserungsschritte hinsichtlich der Qualität der Erzieher/innenausbildung wurden in den zurückliegenden Jahren sowohl bundesweit - durch verschiedene Beschlüsse der Kultusministerkonferenz - als auch in verschiedenen Bundesländern immer wieder unternommen. In Baden-Württemberg z.B. hat man in neuerer Zeit das einjährige Vorpraktikum in der früheren Form abgeschafft und in ein Berufskolleg umgewandelt mit drei Tagen Schule und zwei Tagen Praxis. Fachleute erwarten von dieser Veränderung zwar Verbesserungen, aber keine grundlegende Anhebung der Qualität der Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen, da keine strukturelle Veränderung - etwa durch die Anhebung der Zugangsvoraussetzungen - stattfand.

Neben den Reformversuchen im bestehenden Ausbildungssystem zeigt sich aber derzeit in Deutschland eine weitergehendere, vielversprechende Entwicklung: An immer mehr Hochschulen und in unterschiedlichen Bundesländern gibt es neue Studiengänge für "Bildung und Erziehung im Kindesalter" (Sammelbegriff für ähnliche Studiengänge), und an anderen Orten werden derzeit welche entwickelt. Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ist allerdings bedauerlich, dass sich diese Entwicklungen trotz der allseitigen Beteuerung der Wichtigkeit der Qualität von frühen Bildungs- und Erziehungsangeboten vielerorts ohne die Unterstützung der Kultusministerien der Länder auf Initiative der Hochschulen mit Akzeptanz durch die Wissenschaftsministerien vollziehen - ja, manchmal müssen sie sogar geradezu gegen kultusministerielles Beharrungsvermögen entwickelt und durchgesetzt werden. Nur in einigen wenigen Bundesländern haben Landesregierungen die Initiative ergriffen und die Entwicklung solcher Studiengänge angestoßen (z.B. in Rheinland-Pfalz).

Überblick über die Struktur des bundesrepublikanischen Studienangebotes

Versucht man, sich einen Überblick über die derzeitige Entwicklung des Studienangebots in Deutschland zu verschaffen, so fällt zunächst auf, dass es mindestens fünf unterschiedliche Studien- und Weiterbildungsstrukturen an Hochschulen gibt, die die Verbesserung der pädagogischen Arbeit mit Kindern zum Ziel haben:

1. das *grundständige Studium an Fachhochschulen*, Fachbereichen/ Fakultäten für Sozialwesen (z.B. Alice Salomon/ Berlin, Freiburg, Magdeburg-Stendahl, Neubrandenburg, Potsdam).
2. das Studium an Fachhochschulen bzw. Fachbereichen/ Fakultäten für Sozialwesen mit einem *integrierten Schwerpunkt* im Kinder- und Jugendbereich (z.B. Frankfurt/Main, Esslingen; in Esslingen soll zum Wintersemester 2006/07 ein eigenständiger Studiengang eröffnet werden).
3. das *Aufbaustudium* an Fachhochschulen, Fachbereichen/ Fakultäten für Sozialwesen in unterschiedlichen Formen, die eine Erzieher/innenausbildung oder vergleichbare Abschlüsse voraussetzen (z.B. Emden, Hannover).
4. die *grundständigen Studiengänge mit Schwerpunkt "frühe Kindheit" an Universitäten*, z.B. in Tübingen, Köln und Landau (Insgesamt gibt es in Deutschland nach dem OECD-Bericht 2004, S. 38, aber nur fünf Professuren für Frühe Kindheit im universitären Bereich). Es wird abzuwarten sein, welche Entwicklungen sich hier im Rahmen der Einführung von zweistufigen Studienabschlüssen zum "Bachelor" und "Master" vollziehen werden. In die Gruppe der Universitätsstudiengänge kann auch der im Wintersemester 2005/06 neu eingerichtete grundständige Bachelorstudiengang an der Universität Bremen eingeordnet werden, der unter dem Titel "fachbezogene Bildungswissenschaften" ein gemeinsames Studium

für den Elementarbereich sowie die Grund - und Sekundarstufe mit entsprechender Schwerpunktsetzung anbietet.

5. die *Weiterbildungsmöglichkeiten* für Erzieher/innen oder gemeinsam für Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen an Universitäten (z.B. Bremen und Oldenburg) mit einem Abschlusszertifikat der Hochschule. Bremen erteilt den Erzieher/innen damit zugleich die Hochschulreife.

Die derzeit in Planung befindlichen Studiengänge lassen sich diesen Gruppen ebenfalls zuordnen. Auch hier gibt es sowohl grundständige als auch Aufbaustudiengänge. In der Zukunft wird sich zeigen, ob sich eher Aufbau- oder grundständige Studiengänge durchsetzen werden.
Die Ausprägungen und Unterschiede zeigen erneut, dass es sich bei den derzeitigen Veränderungen nicht um eine klare bildungspolitisch gesteuerte Entwicklung handelt, die dazu angetan wäre, Deutschland international zu positionieren, sondern dass sich verschiedene Studienstrukturen parallel zueinander entwickeln. Dies entspricht dem länderhoheitlichen Bildungschaos in Deutschland.

Strukturmerkmale der Studiengänge

Angesichts des in Deutschland im Vergleich mit den meisten europäischen Ländern vorhandenen Defizits beim Niveau der Erzieher/innenausbildung, werde ich mich im folgenden mit den in den letzten Jahren neu eingerichteten Studiengängen an Fachhochschulen befassen, da sich hier derzeit das größte Innovationspotenzial zeigt. Unter dem Gesichtspunkt eines deutlichen Signals für die Aufwertung des Erzieher/innenberufs setzte ich mich dabei mit eigenständigen Studiengängen auseinander und nicht mit integrierten Modellen. Diese sollen damit aber keineswegs abgewertet werden. Auch die geplanten Studiengänge finden nur an wenigen Stellen Beachtung, da mir hierzu zu wenige Materialien zugänglich sind.
Derzeit gibt es in der Bundesrepublik an mindestens acht staatlichen und privaten Fachhochschulen in sieben Bundesländern eigenständige Studiengänge. An mindestens sieben weiteren Hochschulen - vermutlich aber an weit mehr - werden derzeit entsprechende Studiengänge geplant, die im Laufe des Jahres 2006 Studierende aufnehmen wollen. Das heißt, in mindestens 11 Bundesländern wurden bzw. werden solche Studiengänge zwischen 2004 und 2006/07 neu eingerichtet sein:

- 2004: Alice Salomon, Berlin; Emden; Freiburg; Hannover (an der ev. Fachhochschule Hannover gibt es derzeit Probleme mit der Sicherung des Studiengangs, weil sich die evangelische Kirche als Träger der gesamten Fachhochschule zurückziehen möchte).
- 2005: Magdeburg-Stendahl; Neubrandenburg; Potsdam; Koblenz (Management).
- 2006/2007: Dresden; Erfurt; Esslingen; kath. Fachhochschule Freiburg; Hildesheim; Köln; staatliche und kath. Fachhochschulen München; Koblenz (Bildung).

Waren anfangs nur staatliche und evangelische Fachhochschulen an dieser Entwicklung beteiligt, so kommen 2006/2007 mit München, Köln und Freiburg auch drei katholische hinzu.
Bei den bereits existierenden Studiengängen gibt es erhebliche strukturelle und inhaltliche Unterschiede, wenngleich sich auch deutliche Ähnlichkeiten abzeichnen. Da noch vieles im Fluss ist, setze ich mich zum jetzigen Zeitpunkt "nur" mit einigen Strukturmerkmalen auseinander; inhaltliche Gesichtspunkte müssen zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden - wenn mehr Studiengänge ihre Arbeit aufgenommen haben, erste Erfahrungen mit der Durchführung vorliegen und erste Korrekturen stattgefunden haben.
Der Studiengang in Magdeburg-Stendahl unterscheidet sich von seiner inhaltlichen Ausrichtung am stärksten von den anderen. Er wird deshalb bei der weiteren Analyse nicht berücksichtigt. Mit seinem Abschluss "Kindheitswirt" zielt er nicht wie andere Studiengänge so sehr auf Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab, sondern sieht Kindheitswissenschaften als Querschnittsthema an. "Ausgestattet mit einem solchen Querschnittswissen und erforderlichen Schlüsselkompetenzen im Bereich Kommunikation, Management, Moderation und Mediation können die Absolventen und Absolventinnen in allen Bereichen der Gesellschaft für die Belange von Kindern und Familien tätig werden (Flyer des Studienganges "Angewandte Kindheitswissenschaften").
Die verbleibenden Studiengänge, zu denen mir Material vorliegt, zielen explizit auf die pädagogische Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung in Einrichtungen für Kinder ab, wenngleich in diesem Feld auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche und Schwerpunkte: Koblenz z.B. mit dem derzeitigen Angebot ausschließlich auf die Managementebene (hier soll es in absehbarer Zeit auch einen Studiengang für die pädagogische Arbeit mit Kindern geben) oder Emden auf inklusionspädagogische Arbeit. Alle Studiengänge außer Koblenz qualifizieren gleichzeitig für die Arbeit mit Kindern und die *Leitungstätigkeit*. Einer der geplanten Studiengänge (Esslingen) bereitet auch auf weitere Tätigkeitsbereiche im Umfeld von Kindertageseinrichtungen vor, z.B. auf Fachberatung und das Unterrichten an Berufsfach- und Fachschulen für Sozialpädagogik. Diese Felder sollen in einem Masterstudiengang vertieft werden können.
Art und Dauer der Studiengänge
Die existierenden und geplanten Studiengänge, die zum Bachelor of Arts führen, werden größtenteils sechs und zum kleineren Teil sieben Semester (Berlin und geplant: Esslingen) umfassen. Dies hängt mit den landespolitischen Entscheidungen zusammen. Sofern Masterstudiengänge angeboten werden, können diese an das Bachelorstudium angeschlossen werden; die Studiendauer wird je nach Dauer des Bachelorstudiums entweder drei oder vier Semester betragen, so dass die gesamte Studienzeit für beide Stufen nicht mehr als 10 Semester umfasst.
Betrachtet man die bereits existierenden Studiengänge im Hinblick auf ihre grundsätzliche Anlage, so zeigt sich, dass es bei den

Aufbaustudiengängen im Anschluss an die Fachschule zwei Formen gibt, eine mit vier und eine mit sechs Semestern. Die vier Semester dauernden in Hannover und Emden erkennen den Absolvent/innen von Fachschulen zwei Semester an und setzten mit dem dritten Semester an der Fachhochschule ein. Koblenz bietet eine andere Form des Aufbaustudiums: Es dauert sechs Semester, setzt aber eine Erstausbildung als Erzieher/innen oder einen vergleichbaren Berufsabschluss und Berufspraxis voraus. Andere Studiengänge haben eine *grundständige* Anlage als *erster* berufsqualifizierender Abschluss. Sechs der bereits existierenden Aufbau- und grundständigen Studiengänge (Berlin, Emden, Freiburg, Hannover, Neubrandenburg mit hohem E-learning Anteil, Potsdam) werden als *Vollzeit-Präsenzstudiengänge* angeboten. An der evangelischen Fachhochschule in Freiburg ist für das Wintersemester 2006/07 ein berufsbegleitender Durchgang geplant. Beim derzeitigen Koblenzer Studiengang handelt es sich um einen berufsbegleitenden Fernstudiengang. In Emden wird das Teilzeitstudium mit spezieller Zielvereinbarung erwogen.
Zulassungsberechtigungen/Aufnahmevoraussetzungen
Die Frage der Zulassungsberechtigung ist unter zwei Gesichtspunkten besonders relevant:

1. Wie gelingt die Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsstrukturen: dem *Studium* zur "Erzieherin" und der *Fachschulausbildung*?
2. Welche Bedeutung haben das Abitur oder die Fachhochschulreife als Zugangsberechtigung für ein Studium?

Beide Fragen, die auch die Vergleichbarkeit bzw. die Unterschiedlichkeit der Zulassungsberechtigung zum Studium an verschiedenen Hochschulen und in verschiedenen Bundesländern betreffen, können nur dann abschließend beantwortet werden, wenn geklärt ist, in welchen Bundesländern zugleich mit dem Fachschulabschluss auch die Fachhochschulreife erworben werden kann und mit welchen Anforderungen dies geschieht. Die Auswertung der Hochschulunterlagen lassen nur eine Beschreibung der von den Hochschulen genannten Berechtigungen zu.
Bei den *Aufbaustudiengängen* (Emden, Hannover, Koblenz) sind von vornherein Erzieher/innen und Angehörige ähnlicher Berufe die entscheidende Zielgruppe. Die Evangelische Fachhochschule Hannover verlangt von Erzieher/innen, die im Rahmen einer festen Kooperation mit Fachschulen auf das Studium vorbereitet werden, den Abschluss der Erzieher/innenausbildung und die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife sowie eine Einstufungsprüfung. Emden dagegen kooperiert ebenfalls mit Fachschulen, verlangt aber als Zulassungsvoraussetzung "nur" eine abgeschlossene einschlägige Fachschulausbildung oder eine vergleichbare Qualifikation und die erfolgreiche Teilnahme an der Einstufungsprüfung.

Die Fachhochschule Koblenz fordert für den Bachelorstudiengang "Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit" die Hochschul- oder Fachhochschulreife, eine qualifizierte Berufsausbildung (Erzieher/in oder gleichwertig) und eine mindestens zweijährige einschlägige Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen sowie die Teilnahme an einem Auswahlgespräch. Die Fachschulausbildung ist in Rheinland-Pfalz der Fachhochschulreife gleichgestellt.
An den vier Hochschulen mit *grundständigen* Studiengängen (Berlin, Freiburg, Neubrandenburg, Potsdam) gilt die Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung, teilweise gekoppelt mit einem Vorpraktikum von unterschiedlicher Dauer. Zumindest in Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern können Erzieher/innen, die über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die Fachhochschulreife über eine Eignungsprüfung erreichen.
An der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin gibt es auch die Möglichkeit, *alternativ* zum Abitur und zur Fachhochschulreife mit einschlägiger Berufsausbildung und mindestens vierjähriger entsprechender Berufserfahrung zum grundständigen Studium zugelassen zu werden.
An einigen Fachhochschulen, die ein grundständiges Studium anbieten, werden den zugelassenen Erzieher/innen - zumeist wohl nur solchen mit Hochschulreife - nach Prüfung durch die Hochschule Studienzeiten anerkannt, teilweise semesterweise, teilweise nach Modulen. Dies müsste jedoch noch genauer eruiert werden.
Studiengebühren
Nur an zwei evangelischen Hochschulen werden Studiengebühren erhoben. Sie betragen in Freiburg 950 EUR pro Semester. Allerdings stehen für einen Teil der Studierende zinslose Darlehen zur Verfügung. Die Evangelische Fachhochschule Dresden wird 330 EUR Studiengebühren pro Semester für ihren Studiengang verlangen.
Ab 2007 werden dann allerdings in verschiedenen Bundesländern Studiengebühren durch die Länder für alle dort Studierenden erhoben. In welchen Bundesländern dies der Fall sein wird und was dies für die Höhe der Gebühren an den beiden privaten Hochschulen heißt, bleibt abzuwarten.
Inhaltliche Strukturmerkmale
Altersgruppen, für die ausgebildet wird
Hier zeigen sich vier Schwerpunkt: An den verschiedenen Hochschulen stehen Kinder im Alter von

- drei bis sechs Jahren,
- null bis sechs Jahren,
- null bis 10 Jahren,
- null bis 12/13 Jahren im Mittelpunkt.

Dies sind nicht einfach zufällige oder willkürliche Setzungen, sondern es stehen bildungs- und sozialpolitischen Zielsetzungen hinter diesen Entscheidungen: der Kindergarten als erste Stufe des Bildungswesens;

die Kindertageseinrichtung als Ort ganzheitlicher Bildung von Anfang an; Bildung, Erziehung und Betreuung als unteilbare Einheit, gekoppelt mit der Betonung einer institutionenübergreifenden Kontinuität von Bildungsprozessen.
Ob sich einer der Schwerpunkte durchsetzen wird oder ob alle nebeneinander bestehen und zum besonderen Profil des jeweiligen Hochschulstudiengangs führen werden, ist derzeit offen. Die weitere Entwicklung wird eng zusammenhängen mit professionspolitischen Bestrebungen und der Frage, wie sich die Abgrenzung bzw. die Zusammenarbeit mit den Fachschulen entwickelt und welche Arbeitsmarktchancen für Absolvent/innen mit welchem Profil bestehen. Derzeit ist ein Trend zur Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern im Vorschul- und jüngeren Schulalter erkennbar - auch bei Hochschulen, die sich zunächst auf Altersgruppen im Vorschulbereich begrenzt haben.
Praktika
Über eine Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen für Kinder entscheiden neben dem Ausbildungsniveau auch die Ausbildungsinhalte, bei denen die Theorie-Praxisverzahnung von besonderer Bedeutung ist.
Vorpraktikum: Die Frage eines Vorpraktikums spielt nur bei der grundständigen Form eine Rolle und ist hier von grundsätzlicher Relevanz. Von den vier existierenden Studiengängen verlangen zumindest drei ein Vorpraktikum. Die Dauer ist jedoch unterschiedlich, wenngleich drei Monate am häufigsten sind:

- keine Angaben (Neubrandenburg),
- 13 Wochen (Potsdam),
- drei Monate (Berlin, Alice Salomon),
- sechs Monate (Freiburg),
- drei Monate (Esslingen, geplant).

Hieran zeigt sich, dass es von fast allen Hochschulen nicht für sinnvoll gehalten wird, wenn das Studium ohne Einblick in das Arbeitsfeld begonnen wird. Dies wird als Schmälerung der Chancen auf einen Studienerfolg bewertet. Dabei spricht für ein Vorpraktikum von nicht länger als drei Monaten, dass erstens ein Studium noch im Jahr des Schulabschlusses angetreten werden kann und dass zweitens durch das Vorpraktikum zwar ein Einblick in das zukünftige Tätigkeitsfeld möglich ist, aber dass es nicht zu lange dauert, denn "schlechte Praxis wirkt stärker als jede gute, theoriegeleitete Ausbildung". Dies war jedenfalls die Erkenntnis, die zur Abschaffung des langen, unbegleiteten Vorpraktikums als Vorbedingung für die Erzieher/innenausbildung führte.
Praktika während des grundständigen Studiums: Bei deren Organisation und Einbindung gibt es ebenfalls große Unterschiede:

- ein Praxistag pro Woche während des gesamten Studiums, zusätzlich zwei dreimonatige Praktika (eines in

Kindertagesstättenbereich, eines im Schulbereich) (Neubrandenburg),
- integrierte Praktika von 20 Wochen (Potsdam),
- eine Woche im ersten Semester, im vierten und siebten Semester je drei Monate (Alice Salomon, Berlin),
- zwei 10-wöchige integrierte Praktika zwischen 1. und 2. sowie 4. und 5. Semester (Freiburg),
- Praxissemester im 4. Semester und drei einwöchige Kurzpraktika (Esslingen) während der ersten drei Semester (geplant).

Die längeren Praktika (außer dem Praxissemester) finden an den meisten Hochschulen während der Semesterferien statt.
Sichtbar ist bei allen Studiengängen das Bemühen, Theorie und Praxis zu verzahnen. Welches die effektivsten Wege sind, sollte in Zukunft näher untersucht werden.
Auslandserfahrungen
Auslandserfahrungen sind an verschiedenen Fachhochschulen explizit erwünscht. Die Formen, wie sie ermöglicht werden sollen, unterscheiden sich jedoch deutlich: Sie reichen von der Empfehlung, ein Praxis- oder Theoriesemester im Ausland zu verbringen, über Studienfahrten ins Ausland bis zu Praktika von kürzerer Dauer, die im Ausland zu absolvieren sind. Was von den Studierenden tatsächlich realisiert wird oder z.B. aus familiären oder anderen Gründen realisiert werden kann, ist derzeit nicht bekannt.
Bewertung ausgewählter Aspekt
"Europatauglichkeit" des Studiums
Da derzeit die Erzieher/innenausbildung in Deutschland bildungspolitisch nicht wie in den meisten anderen europäischen Ländern auf Hochschulenniveau angesiedelt ist, geht es bei den neu entstandenen Hochschulstudiengänge auch um die Frage, ob durch sie die Europatauglichkeit für die pädagogische Arbeit mit Kindern sichergestellt werden kann. Beide Formen, grundständige und Aufbaustudiengänge, zielen mit unterschiedlichen Konzepten auf eine verbesserte Qualifizierung von Erzieher/innen ab und damit auch auf die Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit mit Kindern sowie auf die gesellschaftliche Anerkennung der Erzieher/innentätigkeit.
Bildungspolitisch gesehen, belassen es die *Aufbaustudiengänge* beim bisherigen Eingangs- und Ausbildungsniveau auf Fachschulebene und bieten für einen Teil der Absolvent/innen eine weitere Qualifizierung durch ein Aufbaustudium an. Die *grundständige* Form dagegen möchte von vornherein eine strukturelle Niveauanhebung erreichen, indem sie junge Menschen mit anderen Eingangsvoraussetzungen, als sie im allgemeinen an Fachschulen gelten, anspricht. Die Europatauglichkeit kann über beide Wege gesichert werden.
Ansiedlung der Studiengänge im deutschen Bildungssystem
Die Frage der institutionellen Ansiedlung der Studiengänge im Bereich der Fachhochschulen oder Universitäten oder im Bereich der Sozialpädagogik oder der Lehrerbildung ist für die inhaltliche Schwerpunktsetzung von

großer Bedeutung. Bisher wurde diese Frage in Deutschland jedoch bildungspolitisch kaum diskutiert, da nur an wenigen Orten landespolitische Entscheidungen getroffen wurden. Praktisch durchgesetzt hat sich inzwischen die Ansiedlung an Fachhochschulen/ Fakultäten für Sozialwesen und nicht die Ansiedlungen im Bereich der Lehrerbildung. Dies ist sinnvoll, da es bei Angeboten zur Bildung und Erziehung von Vorschulkindern nicht um eine Vorverlegung von Schule gehen darf. Für diese Altersgruppe ist die Umsetzung von ganzheitlichen frühpädagogischen Bildungskonzepten entscheidend. Das Praxisfeld Kindertageseinrichtungen ist an vielen Fachhochschulen bereits seit Jahren immerhin in Teilaspekten verankert und von dort aus wurde und wird für Qualitätsverbesserungen in diesem Feld eingetreten. Viele Leitungskräfte haben hier ihre Ausbildung erfahren.
Für die Richtigkeit der Ansiedlung solcher Studiengänge im Bereich der Sozialpädagogik spricht außerdem, dass die Probleme des deutschen Bildungssystems weniger bei fehlenden Bildungsspitzen liegen als bei der Chancenungerechtigkeit für bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen. Die besondere Qualität von Studiengängen im Bereich des Sozialwesens liegt darin, dass diese Studiengänge für die pädagogische Arbeit mit allen Kinder qualifizieren, aber von Anfang an auch die sozial benachteiligten Gruppen besonders beachten. Bei der Förderung dieser Kinder genügen didaktische Kniffe nicht, obgleich didaktische Kenntnisse wichtig sind. Hier ist eine umfassende lebenswelt- und sozialraumorientierte Förderung der Kinder nötig, und auch die Eltern müssen weit mehr als bisher in ihrer Erziehungskompetenz unterstützt werden.
Außerdem sind Arbeitsfelder außerunterrichtlicher Bildung von Kindern an Fachhochschulen ebenfalls verankert. Fachkräfte mit sozialpädagogischer Ausbildung können eine Brückenfunktion zwischen Elementarpädagogik und Schule übernehmen, indem sie z.B. für die Bildungskontinuität bei Kindern eintreten, eine sorgfältige Gestaltung der Übergänge sichern und andere Lern-, Erziehungs- und Unterstützungskonzepte einbringen, als sie in der Schule bestimmend sind.
Zum Studium müssen im Sinne dieser Brückenfunktion aber auch Kenntnisse innovativer Grundschulkonzepte und fachbezogenes Know-how gehören. Solche Überlegungen haben an einigen Hochschulen zu einer Zusammenarbeit zwischen Sozialwesen und Lehrerbildung geführt (z. B. Neubrandenburg und Potsdam). Entsprechende Kooperationen sind auch im universitären Bereich entwickelt worden (z.B. in Bremen und Landau).
Durchlässigkeit
Geht man davon aus, dass es derzeit viele Erzieher/innen ohne Fachhochschulreife gibt, die Ausbildung langfristig aber auf einem höheren Niveau angesiedelt werden soll, und geht man weiter davon aus, dass Fachschulausbildung und Hochschulstudium noch viele Jahre lang, vielleicht sogar auf Dauer parallel für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren, so ist hier eine bildungspolitische Entscheidung gefragt, die das Zusammenspiel der Ausbildungsebenen regelt.

Eine der wichtigen Fragen wird sein, ob der Zugang zum Hochschulstudium ausschließlich über das Abitur und vergleichbare Abschlüsse erfolgen soll oder ob auch andere Zugangswege als Regelvoraussetzung ermöglicht werden.
Als die ersten Studiengänge entwickelt wurden, wurden immer wieder drei Befürchtungen artikuliert. Erstens, dass der Erzieher/innenberuf (mit Fachschulausbildung) noch mehr als bisher zu einem Sackgassenberuf wird. Zweitens wurde die Gefahr der Abwertung des Fachhochschulstudiums durch die automatische Zulassung von Erzieher/innen auch ohne Fachhochschulreife genannt. Drittens gab es Bedenken, dass der Weg zum Studium auf Dauer *nur* über die Fachschulausbildung führen könnte, mit all den damit zusammenhängenden Fragen und Problemen (Langenmayr 2005), und dass es kein grundständiges Hochschulstudium für Abiturienten geben würde.
Die erste Befürchtung, dass Erzieher/innen die Chance auf ein Studium verbaut ist, ist nicht eingetreten, wenngleich die Hürden an verschiedenen Hochschulstandorten unterschiedlich hoch sind.
Auch die zweite Befürchtung der Abwertung des Fachhochschulstudiums durch eine Regelzulassung von Erzieher/innen auch ohne Hochschulreife ist zumindest in der Breite nicht eingetreten: An nahezu allen Standorten wird die Hochschul- oder Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung verlangt, wenngleich es an einigen Hochschulen auch andere Zulassungskriterien gibt.
Die dritte Befürchtung, dass das Studium nur über den Fachschulabschluss zu erreichen ist, ist nur für Aufbaustudiengänge eingetroffen. Hier wurde die Ausbildungsstruktur aufgrund einer bewussten Entscheidung für ein gestuftes Modell so angelegt. Dieser Weg nützt die Fachschulausbildung zur Studienzeitverkürzung und fördert zugleich damit die Durchlässigkeit der Bildungswege. Eine grundlegende bildungspolitische Niveauanhebung der Ausbildung von Erzieher/innen findet somit allerdings nicht statt.
Überschaut man die bundesweite Entwicklung, so zeigt sich, dass es nicht nur den *einen* Weg zum Studium über die Fachschulausbildung gibt, sondern dass zwei regelhafte Wege existieren: einer über die Fachschulausbildung und einer über das Abitur und vergleichbare Abschlüsse.
Die staatlichen Ausbildungskosten für beide Wege unterscheiden sich vermutlich nur unwesentlich, da ja bei der grundständigen Form eine längere Zeit in der allgemeinbildenden Schule verbracht wird und Erzieher/innen mit Hochschulreife durch ihre Vorbildung oft Studienzeitverkürzungen erlangen können. Es wäre also ohne Erhöhung volkswirtschaftlicher Kosten durchaus denkbar, ganz bewusst beide Wege zu erhalten. Damit hätten auch die Erzieher/innen eine Chance auf ein Studium, die sich zunächst gegen das Abitur und für eine Berufsausbildung entschieden haben.
In den nächsten Jahren werden wir verfolgen können, welche Personen über welchen Bildungsweg zum Studium gelangen und ob Unterschiede

hinsichtlich des Wissenschaftstransfers und des Innovationspotenzials in den Einrichtungen je nach Ausbildungsweg des Personals erkennbar sein werden. Um dies erfassen und daraus Erkenntnisse ziehen zu können, ist jedoch Bildungsforschung nötig.

Politische Verantwortung und Qualität

Wie bereits deutlich wurde, muss Politik an verschiedenen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen ihre Verantwortung für die Qualität von Erziehung und Bildung im Kindesalter stärker wahrnehmen als bisher. Einige dieser Punkte werden hier genannt:

- Die Anhebung der Erzieher/innenausbildung auf Hochschulebene ist überfällig. Damit dieser Weg aber bildungs- und sozialpolitisch in einigermaßen klar erkennbaren Bahnen verläuft, wären gerade zum jetzigen Zeitpunkt bundesweite politische Entscheidungen und Steuerungen nötig. Es macht keinen Sinn, Neuentwicklungen im länderspezifischen Wildwuchs entstehen zu lassen und die Chance zu vertun, dass Deutschland im europäischen Raum ein klares Profil gewinnt. Um für Studierende kurz- und mittelfristig zwei Zugangswege zum Studium zu erhalten, sollten die Zulassungsbedingungen bereits zur Fachschule bundesweit einheitlich geregelt werden und die Fachhochschulreife sollte generell im Kontext der Erzieher/innenausbildung erworben werden können. Für diejenigen, die die Fachhochschulreife nicht während ihrer Fachschulzeit erworben haben, sollte die Chance der Eignungsprüfung auf Länderebene erhalten bzw. geschaffen werden. Wenn dies der Fall wäre, könnte der Durchlässigkeit der Ausbildungswege für Erzieher/innen bei gleichzeitiger Erhöhung des Niveaus der Ausbildung durch ein Studium Rechnung getragen. Zugleich wären weniger Sonderregelungen erforderlich, und der Sackgassenvorwurf auf der einen Seite oder die Entwertungsbedenken auf der anderen Seite würden entfallen. Allerdings müsste die Studierfähigkeit von Erzieher/innen wirklich geprüft werden, damit Personen zum Studium kommen, die auch bereit und in der Lage zum Hochschulstudium sind. Eine Steuerung ist aber auch dahingehend erforderlich, wie die Einrichtungslandschaft mit den verschiedenen Abschlüssen sinnvoll zu gestalten ist. Soll kurz-, mittel- oder langfristig auf vier Ebenen für dieselben Tätigkeitsfelder qualifiziert werden - an Universitäten, Fachhochschulen, Fachschulen, Berufsfachschulen - oder werden hier im Interesse der Qualität langfristig andere Weichen gestellt, z.B. mit der Abschaffung der Kinderpflegerinnenausbildung, die es in einigen Bundesländern noch gibt? Wenn hier klare bildungspolitische Entscheidungen getroffen würden, entstünden Struktur und Transparenz, die einen sinnvollen Diskurs *auf* den verschiedenen Ebenen und *zwischen* ihnen ermöglichen würde und Ängste reduzieren könnte.
- Die Qualität der neuen Studiengänge muss durch qualifiziertes Lehrpersonal sichergestellt werden. Angesichts der politischen

Versäumnisse der zurückliegenden Jahre ist aber die Frage zu stellen, ob überhaupt genügend Fachleute - insbesondere für Elementarpädagogik - zur Verfügung stehen. In den vergangenen Jahren war dieser Bereich nur an wenigen Universitäten vertreten, daher ist die Personaldecke hinsichtlich promovierter Elementarpädagogen dünn. Dies könnte dazu führen, dass fachfremde Personen in Professuren auf solche Stellen berufen werden - mit der Folge, dass das Hochschulstudium über Jahrzehnte nicht die Qualität bereitstellen kann, die insbesondere für die vorschulische Bildung gefordert werden muss. Bei der Stellenbesetzung ist also höchste Sorgfalt erforderlich.

- Die Qualität in Einrichtungen für Kinder wird sich nicht allein durch die Anhebung der Erzieher/innenausbildung erhöhen. Eine Verbesserung braucht neben der Qualität des Personals - die zentral ist - auch grundlegende Verbesserungen der Rahmenbedingungen sowie ein gesichertes berufsbegleitendes Reflexions-, Qualifizierungs- und Stützsystem. Auch hier liegen jahrelang Versäumnisse der Politik vor. Sie werden deutlich, wenn man die in vielen anderen Industrienationen bereitgestellten Finanzmittel und Standards im Vorschul- und Grundschulbereich vergleicht.

Nur wenn an diesen und anderen "Baustellen" mit dem gleichen Ziel - der Verbesserung der Qualität von Bildungseinrichtungen für Kinder - gearbeitet wird, wird das deutsche elementar- und ganztagsschulische Erziehungs- und Bildungssystem international konkurrenzfähig werden. Dabei geht es aber nicht um die Konkurrenz mit anderen Ländern, sondern darum, allen in Deutschland lebenden Kindern die bestmöglichen Lebens- und Bildungschancen zu eröffnen.

Anlage 5:

Internetquelle 5:
http://www.gar-bw.de/fileadmin/gar/pdf/Bildung/Fr_hkindliche_Bildung.pdf

Frühkindliche Bildung stärken,
den Kindergarten zum Bildungsgarten machen

I. Auf den Anfang kommt es an!
In keiner Phase unseres Lebens lernen wir so viel wie in den ersten Jahren. Kinder sind von Geburt an neugierig, sie entdecken und erforschen die Welt mit all ihren Sinnen. In einer Gesellschaft, in der Bildung über die Möglichkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens sowie über den Zugang zur Gesellschaft entscheidet, kommt es daher auf den Anfang an. Frühkindliche Bildung darf aber nicht als Verschulung des Kindergartens, nicht als formaler Wissenserwerb gesehen werden, sondern als Anregung zum spielenden Lernen. So lernen Kinder soziales Verhalten, sie entwickeln körperliche Geschicklichkeit und musische Fähigkeiten und eignen sich eine höchst komplexe Sprache an. Sie interessieren sich für naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge und erhalten ihre Freude am Entdecken und Forschen. Kinder erwerben so emotionale und kognitive Intelligenz, kulturelle Kompetenzen und Wissen um die Dinge in der Welt.
Dass in Deutschland frühkindliche Bildung nicht ausreichend ernst genommen wird und im internationalen Vergleich auch zu wenig in diesen Bereich des Bildungssystems investiert wird, erklärt zu weiten Teilen die in der PISA-Studie festgestellte soziale Schieflage unseres Bildungssystems. Der Kindergarten ist der Ort, wo der „Kitt“ für den Zusammenhalt der Gesellschaft entsteht. Gerade in einer Gesellschaft, in der Einkindfamilien fast die Regel sind, in denen manche Kinder in abgeschlossenen sozialen und kulturell/ethnischen Milieus aufwachsen, in Städten, in denen meist nicht ausreichend öffentlichen Räume für das Zusammenspielen der Kinder aus einem Quartier existieren, kommt dem Lernen in der Gruppe mit anderen Kindern eine große Bedeutung zu. 95% der Kinder zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr besuchen de facto den Kindergarten. Der Ruf nach einer Kindergartenpflicht ist deshalb nicht zielführend. Stattdessen betonen wir das „Recht der Kinder auf die Gruppe der Gleichaltrigen“ und ist es für uns eine Verpflichtung, auch die Eltern der Kinder, die bislang noch nicht den Kindergarten besuchen, für den Kindergarten zu gewinnen. Trotz der hohen Kindergartenquote stellt die Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Heidelberg fest: „Etwa jeder vierte Schulanfänger hat Sprachprobleme“. 80% der ausländischen Kinder und 30% der deutschen Kinder kommen mit Sprachdefiziten in die Schule. Die Herausforderungen für die tägliche Arbeit der Erzieherinnen sind gewaltig. Kinder, deren Voraussetzungen und Bedürfnisse immer heterogener werden, erfordern individuelle Förderung, die oft schon allein aufgrund der Gruppengrößen unmöglich ist.

Daher setzt die grüne Landtagsfraktion auf:
1. Qualitätsverbesserung in der frühkindlichen Bildung durch
a. Orientierungsplans für alle interessierte Einrichtungen
b. Sprachförderung als Kernaufgabe des Kindergartens
c. Förderung von Bewegung und Gesundheit
d. Erziehungspartnerschaften Kindergarten – Elternhaus
e. Verbesserte Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen
f. Verankerung der Frühpädagogik an Hochschulen
g. Kooperation Kindergarten - Schule
2. Bildungsbudget für Kindertageseinrichtungen

II. Landesregierung ohne Gesamtkonzept:
Kindergartenpflichtjahr und Konzept „schulreifes Kind“ sind Schnellschüsse

Die Forderungen nach einer Kindergartenpflicht im letzten Jahr vor der Einschulung oder nach Pflicht-Schulstunden im letzten Kindergarten zur Förderung der Schulreife, wie sie von Ministerpräsident Oettinger erhoben wurden, gehen an der Sache vorbei. Der Kindergarten wird so nicht besser. Der Erwerb komplexer Fähigkeiten kann nicht in kürzester Zeit nachgeholt werden. Ohne ein Gesamtkonzept, dass die Qualität frühkindlicher Bildung in den Mittelpunkt stellt, lässt sich nicht im Schnellverfahren nachholen, was in den Jahren zuvor verpasst wurde. Zudem stellt die Finanzierung ein weiteres Problem dar, das die Regierung bislang umschifft hat. Ein Kindergarten-Pflichtjahr muss schon aus verfassungsrechtlichen Gründen kostenfrei sein. Die Elternbeiträge können und dürfen jedoch nicht den Kommunen aufgebürdet werden. Dies bedeutet, dass ein Betrag von jährlich 51 Millionen Euro – soviel machen die Elternbeiträge für die ca. 7500 Kindergärten aus - vom Land erforderlich wäre. Das Konzept „schulreifes Kind“ der Regierung, das eine Art „Kindergartenpflicht light“ darstellt, würde zudem eine neue Struktur zwischen Kindergarten und Grundschule schaffen. Diese neue Struktur führt zu Verwerfungen: Kinder, die bisher nicht im Kindergarten sind, erhalten nach dem Modell 8 Stunden Förderung – unentgeltlich. Daneben gibt es die Kinder im Kindergarten, der kostenpflichtig ist. In Hessen, wo ein solches Modell bereits umgesetzt worden ist, hat sich gezeigt, dass gerade Eltern aus finanzschwachen Familien ihre Kinder vom Kindergarten abgemeldet haben, weil die Förderung der Schulreife umsonst ist. Damit ist der gegenteilige Effekt des Gewünschten eingetreten.

Schulfähigkeit nicht voraussetzen, sondern ermöglichen!
Frühe Einschulung kein Lösungsweg

Eine Absage erteilen wir auch der Forderung des Städtetages, die Einschulung schon für Fünfjährige vorzuziehen. Der Vorschlag einer früheren Einschulung dient in erster Linie dazu, die Kosten für das letzte Kinderjahr von den Kommunen auf das Land zu verlagern. Pädagogisch

macht er keinen Sinn. Die Idee man könne Sprachkompetenz, Schulreife und Schulerfolg dadurch befördern, dass man die Kinder Intelligenz-Sprach- und Funktionstrainingsprogrammen unterzieht und Grundschulinhalte vorverlagert, widerspricht allen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus anderen Bundesländern. Diese zeigen, dass mit der Trennung der Fünfjährigen von den Drei- und Vierjährigen oder der Einrichtung von so genannte Vorklassen die grundlegenden
Fragen bestehen bleiben: Wie kann eine Steigerung der Qualität bei der frühkindlichen Bildung und die bessere Verzahnung von Kindergarten und Schule erreicht
werden? Und was kann, was muss beim Schulanfang strukturell und inhaltlich verändert werden, damit möglichst kein Kind mehr als „nicht schulfähig“ erachtet wird? Und was muss beim Schulanfang verändert werden, damit Kinder, die schon als Fünfjährige lesen und schreiben lernen wollen und können, sich als Sechsjährige in ihrem ersten Schuljahr nicht unerträglich langweilen?
Weder ein Vorziehen schulischer Inhalte noch eine Verschulung der Kitas löst diese Fragen. Stattdessen muss der Kindergarte seinen Bildungsauftrag umsetzen, damit soziales Lernen, Bewegungserziehung, Sprachförderung, naturwissenschaftliche und mathematische Grundkenntnisse und musische Erziehung altersgemäß und spielerisch erfahren werden können.

III. Priorität für Qualität in der frühkindlichen Bildung
Vordringlich ist für uns eine Politik, die zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in der gesamten Phase des frühkindlichen Lernens führt. Deshalb machen wir Vorschläge für eine Stärkung des Kindergartens als Bildungseinrichtung und für eine Reform der Finanzierung, mit der das Land seine Verantwortung im Kindergarten übernimmt. Damit werden zunächst eine Qualitätsverbesserung und mittelfristig auch die Kostenfreiheit im Kindergarten möglich, beginnend mit dem letzten Jahr vor der Einschulung.

1. Bildungs- und Orientierungsplan sinnvoll umsetzen
Wir begrüßen die von der Landesregierung angekündigte Erarbeitung eines Bildungs- und Orientierungsplans mit verbindlichen Bildungszielen für Kindergärten. Er umfasst aber nur die Drei- bis Sechsjährigen. Bildung beginnt mit der Geburt, von Anfang an setzen sich Kinder aktiv und neugierig mit der Welt auseinander. Auch die Kernregelungen des neuen Kindertagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) sehen ein bedarfsgerechtes Angebot für Kinder unter drei Jahren sowohl Qualitätsmerkmale für die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen vor. Deshalb brauchen wir einen Bildungs- und Orientierungsplan aus einem Guss, der für Null- bis Sechsjährige gilt.
Die Landesregierung möchte ihren Bildungs- und Orientierungsplan zunächst an Modelleinrichtungen erproben und dann bis 2009 für alle Kindergärten umsetzen. Wir wollen, dass alle Kindergärten, die wollen, sofort in die Arbeit mit dem neuen Plan einsteigen können.

Da viel von der Fortbildung und Begleitung abhängt, wollen wir Nachdruck auf ihre Qualität legen und dafür Sorge tragen, dass das Land entsprechend seiner Verpflichtung in der Vereinbarung mit den Trägern 50 % der Kosten übernimmt. Der beste Plan nützt jedoch nichts, wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen. Erzieherinnen müssen über gut ausgebildet sein, um den Bildungs- und Orientierungsplan umsetzen zu können. Die Fort- und Weiterbildung muss verbessert werden.

2. Sprachförderung als Kernaufgabe des Kindergartens

Mit der Sprache erwerben wir in der frühen Kindheit die Grundvoraussetzung für das weitere Lernen. Viele Kinder können aber heute komplexe Sprachstrukturen nicht mehr „natürlich“ erwerben, weil sie in ihrem Lebensumfeld dafür keine Vorbilder mehr finden. Diese Abwärtsspirale in der Sprachfähigkeit kann nur in den Bildungseinrichtungen aufgehalten und umgedreht werden. Die Verbesserung der Sprachförderung im Kindergarten stellt daher die vordringlichste Aufgabe der Bildungspolitik dar.

Sowohl das HSL - Förderprogramm für die vor- und außerschulische Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe für ausländische Kinder und Aussiedlerkinder als auch das Projekt der Landesstiftung „Sprachförderung im Vorschulalter“ zum Erwerb der deutschen Sprache haben bisher nur eine geringe Zahl an Kindern erreicht und basieren allein auf der Arbeit von ehrenamtlichen Sprachelferinnen.

Wir Grünen sprechen uns für ein ganzheitliches Sprachförderkonzept aus, das in den Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert ist. Wir wollen eine grundlegende Unterstützung beim Spracherwerb für alle Kinder, die einen Kindergarten besuchen (ca. 400 000) und ergänzende Sprachförderung für ca. 60 000 Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf (75% der Kinder mit Migrationshintergrund, 80% der Aussiedlerkinder, 5 % der deutschen Kinder). Deshalb müssen die noch von MP Teufel veranlasste Aufstockung der 6 Mio Euro der HSL- Mittel auch Kindertageseinrichtungen mit anderen Sprachförderansätze zur Verfügung stehen.

3. Bewegung und Gesundheit als weitere Schwerpunkte

In der Forschung verdichten sich die Hinweise darauf, dass Motorik und Spracherwerb in einem engen Zusammenhang stehen. Immer mehr Kinder weisen große motorische
Defizite auf. Die Räume in unseren Städten und Dörfern für freie, ungebundene Bewegung von Kindern werden immer kleiner und enger. Gleichzeitig steigt der Fernsehkonsum. Viele Kinder treiben zu wenig Sport, sind zu dick, haben deshalb Bewegungs- und Koordinationsschwierigkeiten und gesundheitliche Probleme. Dazu kommen psychische Probleme. Die Kinder können ihren Alltag nicht angemessen bewältigen, sich nicht „bewähren“ und neigen zu Ängstlichkeit, Depressionen oder Aggressivität. Besonders von diesen Problemen betroffen sind Kinder aus sozial und ökonomisch schwachen

Schichten. Die frühkindliche Bildung muss deshalb die motorische Entwicklung frühzeitig und nachhaltig so fördern, dass alle Kinder Spaß an sportlicher Betätigung entwickeln.
Gesunde Ernährung in Kindergärten muss selbstverständlich sein. Die Kinder sollen lernen, wie man sich gesund ernährt, und Genuss an gesundem Essen haben kann.

4. Erziehungspartnerschaften Kindergarten - Elternhaus
Die Orte des Lernens, also Elternhaus und Kindergarten, dürfen für Kinder nicht zu konträren Welten werden. Deshalb ist es unser Ziel, Erziehungspartnerschaften von Kindergarten und Elternhaus zu erreichen. Die Arbeit im Kindergarten muss die Eltern einbeziehen, denn frühkindliche Bildung kann weder an den Kindergarten delegiert werden, noch dürfen Eltern damit allein gelassen werden.
Der Kindergarten muss zu einem „Ort für Familie“ werden, wo Eltern und Kinder Unterstützung und Beratung erfahren.
Der gemeinsame Erziehungsauftrag erfordert Verbindlichkeit. Dazu gehören ein intensiver Austausch und eine Verständigung über Bildungsziele, wie auch eine Vereinbarung über verbindliche Anwesenheit der Kinder im Kindergarten.

5. Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen
Schon heute leisten Erzieherinnen eine hervorragende Arbeit. Angesichts der großen Bedeutung von frühkindlicher Bedeutung müssen sie unterstützt werden. Deshalb wollen wir eine Qualifizierungsoffensive für Erzieherinnen. Zur Qualifikation der Erzieherinnen gehört, frühkindliche Bildungsprozesse zu verstehen und zu initiieren, Kinder mit der Fähigkeit zur professionellen Diagnose zu beobachten und entsprechend der Beobachtungen die Gruppensituation und die Lernumgebung der Kinder zu gestalten sowie die Kinder individuell zu fördern.
Wir wollen einen Einstieg in eine Erzieherinnenausbildung auf Hochschulniveau für künftige Leiterinnen von Kindergärten. Die Landesregierung muss ihre Blockadehaltung aufgeben und auch an staatlichen Hochschulen ein Studium ermöglichen, wie es bereits an der evangelischen Fachhochschule Freiburg möglich ist. Für Erzieherinnen mit einschlägigen praktischen Erfahrungen ohne Hochschulreife muss ein Studium ebenfalls möglich sein.

6. Frühpädagogik an Hochschulen verankern
Im Rahmen einer Reform der Lehrerausbildung und der Umstellung auf Bachelor und Master-Abschlüsse wollen wir neue Ausbildungsmodelle in der Pädagogik für 0 bis Zehnjährige Kinder auf den Weg bringen. Diese Modelle sollen gemeinsame Ausbildungsphasen und -inhalte für StudentInnen der Früh- und Grundschulpädagogik enthalten, um Kindergarten und Grundschule besser zu verzahnen.
Weil es auf den Anfang ankommt, brauchen wir auch Lehrstühle für Frühpädagogik in Baden-Württemberg. Wir brauchen mehr

wissenschaftliche Forschung über das Lernen in der frühen Kindheit, damit die Grundlagen für die Ausbildung von Erzieherinnen auf wissenschaftlichem Niveau angesiedelt werden können.

7. Für eine enge Zusammenarbeit von Kindergarten und Schulen
Kindergärten sind keine „Zulieferbetriebe“ für Schulen und Grundschulen sind keine „Abnehmer“ von Kindern, die vom Kindergarten „schulreif“ gemacht worden sind.
Kindergärten und Grundschulen stehen in der gemeinsamen Verantwortung für die Förderung der Kinder und für einen erfolgreichen - nach Möglichkeit fließenden und individuellen - Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.
Wir wollen diese gemeinsame Verantwortung im Interesse der individuellen Förderung der Kinder stärken. Deshalb sind wir für eine enge Kooperation vor Ort mit einem Austausch und der Beratung über die Kinder, gegenseitigen Besuchen, Arbeitsphasen in der jeweils anderen Einrichtung. Mit dem Modell „Grundschuleingangsstufe auf neuen Wegen“ sind Konzepte der Zusammenarbeit und der Übergangs entwickelt worden, sie werden jedoch von der Kultusministerin nicht weiter im ganzen Land verankert.

IV. Verantwortung des Landes für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung - Bildungsbudget für die Kindergärten
In der Diskussion Kindergartenpflicht versus Einschulung ab Fünf geht es vor allem ums Geld. Die finanzielle Verantwortung für die pädagogische Arbeit im Kindergarten soll entweder vom Land auf die Kommune oder von der Kommune auf das Land verschoben werden.
Wir Grüne wollen dagegen die pädagogische Qualität des Kindergartens verbessern und nehmen deshalb das Land in die Verantwortung für Qualitätsentwicklung und - sicherung. Deshalb machen wir einen neuen Vorschlag:
Das Bildungsbudget für die Kindergärten soll sich an den Kosten für die Weiterbildung von Erzieherinnen für die Implementierung des Orientierungsplans und für die Sprachförderung orientieren.
a) Kosten der Weiterbildung in der Einführungsphase (5Jahre)
15.000 Mitarbeiterinnen (von 47.000), dies entspricht in etwa die Zahl der GruppenleiterInnen, erhalten Weiterbildung (Lehrgangskosten, Praxisbegleitung, Organisation 2.800 € = 42 Mio €
Landeszuschuss 50% = 21 Mio €
b) Sprachförderung
Kommunale Mittel 6 Mio /Jahr = 30 Mio €
Landeszuschuss 6 Mio /Jahr = 30 Mio €
Bildungsbudget gesamt a) + b) 102 Mio € über 5 Jahre
Landeszuschuss gesamt a) + b) 51 Mio € über 5 Jahre
Landeszuschuss pro Jahr ab 2006 bis 2010 für die Realisierung des Orientierungsplans 10,2 Mio €/Jahr
Nach dem Jahr 2010 reduzieren sich die Kosten für den Orientierungsplans, weil alle Erzieherinnen die Weiterbildung durchlaufen

haben und die neuen Kräfte diese Kompetenzen bereits in ihrer Erstausbildung erworben haben werden. Es bleiben danach im Wesentlichen die Kosten für die Sprachförderung. Diese Kosten reduzieren sich weiter, da mit einem Rückgang der Kinderzahlen in der Altersgruppe 3-6 Jahre zu rechnen ist.

Pauschale Zuweisung von Mitteln zur eigenverantwortlichen Verwendung

Die Mittel sollen den Einrichtungen *pauschal* entsprechend der Zahl der Kinder in der Einrichtung zugewiesen werden. Es wird vorausgesetzt, dass die Einrichtungen ein starkes Eigeninteresse haben, die Mittel entsprechend einzusetzen; Verwendungsnachweise usw. werden nicht vorgesehen.

Ausgehend von einer Zahl von ca. 444.000 Kindern in Einrichtungen der öffentlichen (198.000) und freien (246.000) Kindern (Zahlen Stala für 2003) und einem landesweiten Bildungsbudget von 102 Mio € (siehe oben) ergibt sich beispielsweise **für eine Einrichtung durchschnittlicher Größe (60 Kinder) ein zusätzliches Bildungsbudget von 13.800 €.**

Von dem zu verteilenden Gesamtbudget finanzieren die Träger 10,2 € Mio und das Land – wie oben dargestellt – ebenfalls 10,2 Mio € jährlich für 5 Jahre. Der Anteil der öffentlichen Träger liegt bei etwa 45%, der Anteil der freien Träger bei 55%; der Finanzierungsanteil der *öffentlichen* Träger liegt daher bei etwa 4,6 Mio € jährlich. Bei Gesamtkosten der Kinderbetreuung bei *öffentlichen* Trägern von rund 844 Mio €/a (Mitteilung des Stala für 2003) entspricht dies einer zusätzlichen Kostenbelastung der kommunalen Träger von ca. 0,5 %; dies dürfte kein Anlass zu einer Anhebung der Gebühren sein. Es kann sinnvoll sein, die Zuweisung dieses Budget nach örtlichen Indikatoren zu differenzieren, da durchaus örtlich unterschiedliche Bildungsbedarfe und Bildungsthemen in den Einrichtungen bestehen. Das genannte Budget pro Einrichtung in Höhe von 13.800 € ist also als Durchschnittswert für eine Einrichtung dieser Größe zu verstehen.

Brigitte Lösch, MdL

Anlage 6:

Internetquelle 6:
http://www.uni-landau.de/instbild/grundschulpaedagogik/Personal/petillon/Schulanfang.pdf

Hanns Petillon
Entwicklungsaufgabe Schulanfang

Ob ein Kind die neuen Aufgaben, die der Schulanfang stellt, mit Selbstvertrauen und in Erwartung neuartiger Herausforderungen annimmt oder ihnen unsicher und mit geringer Erfolgszuversicht begegnet, das entscheidet für längere Zeit über seine Entwicklung in der neuen Umgebung.

Die Biographie von Kindern und Jugendlichen wird in besonderer Weise von institutionellen Übergängen (vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit) geprägt. Diese beinhalten *Entwicklungsaufgaben*, die sich aus der Distanz zwischen institutionellen Anforderungen und dem individuellen Entwicklungstand ergeben. Allen Übergängen ist eine Grundstruktur gemeinsam, die auch das bedeutsame biographische Ereignis Schulanfang kennzeichnet: Eine Institution wird verlassen, Abschied und Neuanfang sind zu bewältigen. Die Zeit des Übergangs besitzt für einen Teil der Kinder stimulierende, entwicklungsfördernde Potentiale; andere dagegen erleben Krisen und Brüche, die eine befriedigende Schulkarriere gefährden. Aus pädagogischer Sicht stehen dabei die vorbereitende Arbeit des Elementarbereichs, die begleitende Unterstützung der Eltern und die Gestaltung des Schulanfangs im Mittelpunkt der Bemühung um ein Schulkind, das sich in der Schule wohlfühlen, die gestellten Anforderungen bewältigen und die Bildungsangebote optimal für sich nutzen kann (Griebel & Niesel 2003).
In den ersten Wochen in der Schule erfolgen wesentliche „Weichenstellungen“, die den Bezug zu dem neuen „Erfahrungs- und Bewährungsfeld“ nachhaltig prägen. Die Einstellung zur Schule, die Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrern, der Kontakt zu Mitschülern und das Verhältnis Eltern- Schule-Kind erfahren eine erste Grundlegung. Für die Entwicklung einer „Schüleridentität“, als Hinweis auf Prozesse der Rollenfindung, der Selbsteinschätzung und der Erfolgszuversicht, ist diese Grundlegung von größter Bedeutung.

Von der Schulreife zum „Zielbegriff Schulfähigkeit“
Noch in den 50er Jahren war der Beginn der Schulzeit für viele Kinder und Eltern ein wenig spektakuläres Ereignis. Kindergärten kümmerten sich nur

sehr begrenzt um den zukünftigen schulischen Weg der Kinder. Die Schule selbst berücksichtigte die Lernerfahrungen aus dem Elementarbereich wenig. Auf Erwartungen und Bedürfnisse der Schulanfänger wurde kaum geachtet. Eher verstärkten Eltern und ältere Geschwister ein Bild von Schule, in dem der „Ernst des Lebens“ im Form von strengen, strafenden Lehrern und hohen Erwartungen an diszipliniertes Verhalten im Mittelpunkt stand (Petillon 2003).
Entwicklungsmodelle, die endogen gesteuerten Reifungsprozessen eine dominierende Rolle zusprachen, gingen von der Auffassung aus, dass *jedes* Kind im Laufe seiner Entwicklung die *Schulreife* für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule erreicht (Kern 1951).
Der Wechsel von eher „anthropozentrischem“ zu „systembezogenem“ Denken veränderte auch die Auffassungen von Schulanfang und Schulanfängern. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen, die nachweisen konnte, dass unterschiedliche Faktoren, insbesondere auch die Qualität des Schulanfangsunterrichtes den Schulerfolg wesentlich mitbestimmen, richtete eine „ökologischsystemische“ Betrachtungsweise den Blick nicht nur differenzierter auf das einzelne Kind, sondern auf das gesamte System von Umweltfaktoren, in das es zum Schulbeginn eingebettet ist (Nickel 1981). Schulfähigkeit wurde dabei nicht mehr als einseitige Vorleistung des Kindes gesehen, sondern als *Zielbegriff* und Ergebnis des Zusammenspiels von Kindergarten, Familie und Schule.

Es wird hoffentlich so sein, wie im letzten Jahr, als ich im Schwimmkurs das erste Mal ins tiefe Schwimmerbecken musste: erst ein bisschen Angst und dann ohne Boden unter den Füßen richtig schwimmen können.
Aussage eines sechsjährigen Kindes auf die Frage, wie es in der Schule sein wird).

Anforderungen der neuen Lernumgebung
Was ist neu in der Schule? Womit müssen die Schulanfänger zurechtkommen? Neben der Tatsache, dass die Schulpflicht den regelmäßigen und pünktlichen Besuch vorschreibt, Zeit zu einem dominierenden Faktor der neuen Institution wird, Räume weniger Rückzugsmöglichkeiten bieten, die Bezugsperson „Lehrerin“ sich deutlich von der Rolle der Erzieherin unterscheidet und in der Beziehung zu den Eltern die neue Entwicklungsphase „Familie mit Schulkind“ beginnt, sind die Veränderungen im Leistungs- und Sozialbereich besonders gravierend:
Lernen und Leistung: Es erfolgt ein Wechsel vom „Lernen nach Gelegenheiten“ stärker zu einem „Lernen nach einem verbindlichen Plan“. Lernergebnisse werden nach einem an sachbezogenen Kriterien orientierten Maßstab bewertet. Erfolg und Misserfolg werden dabei beim Vergleich mit Anderen deutlicher sichtbar und in sozialen Reaktionen von

Eltern, Lehrer und Mitschülern spürbar. Gleichzeitig verweisen Untersuchungen auf zunehmende Heterogenität in den einzelnen Schulklassen: „Die Voraussetzungs- und Entwicklungsschere der eingeschulten Kinder umfasst mittlerweile drei bis vier Entwicklungsjahre“ (Günther 2003, S. 100). Im Bereich des Sprachunterrichts beispielsweise besitzen einige nicht einmal die Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb, andere ein bewusstes Verhältnis zur Lautsprache, wieder andere können bereits ganz oder in Ansätzen lesen (Fried 2003). Somit ergibt sich eine Gruppe von Kindern, die ohne frühzeitige Förderung im Kindergarten und bei fehlender Differenzierung im Anfangsunterricht mit Leistungsversagen und dem Verlust an sozialer Anerkennung erheblich belastet ist. *Veränderte soziale Beziehungen*: In den ersten Wochen der Schule stellt die neu zusammengesetzte Schülergruppe hohe Anforderung an die soziale Kompetenz und den Behauptungswillen des Kindes, um am Gruppenbildungsprozess aktiv mitzuwirken und sich eine befriedigende Stellung zu erarbeiten.
Es entwickeln sich neue Freundschaften, langjährige intensive Beziehungen werden „geschieden“. Bei der Vergabe von Anerkennung werden die schulische Leistungsfähigkeit und die eng damit einhergehende Beziehung zum Lehrer zu einem zentralen Kriterium. Offensichtlich werden Rangordnungen relativ schnell geklärt. Wie eine Längsschnittuntersuchung zeigt, gelang es 80% der Kinder, die zu Beginn des ersten Grundschuljahres in einflussreichen Positionen waren, auf der Grundlage ihrer „Monopolstellung“ über zwei Jahre ihren Einfluss zu behaupten; auf der anderen Seite waren abgelehnte und isolierte Kindern nur in wenigen Fällen in der Lage, ihre zum Schulanfang erworbene Außenseiterposition zu verändern. Ohne Einwirkung von außen entwickeln sich in den ersten beiden Schuljahren in vielen Klassen zunehmend Schadenfreude, Gewaltbereitschaft und Cliquenbildung (Petillon 1993).

Diskontinuität als Risiko und Chance

Der Schulanfang als „kritisches Lebensereignis“ (vgl. Faust-Siehl & Speck-Hamdan 2001) stellt erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit der Kinder. Der Umgang mit Diskontinuität kann mit Risiken und Unsicherheiten belastet sein; Leistungsversagen, Selbstzweifel und geringe Anstrengungsbereitschaft sind in vielen Fällen die Folge. Im Gegensatz zu einer solchen „Risikoperspektive“ scheint es fruchtbarer im Sinne einer „Chancenperspektive“ den Blick auf die Potenziale und Stärken derjenigen Kinder zu richten, die erfolgreich mit dem neuen Ereignis umgehen und Risikolagen und Belastungen gut bewältigen können: Gleichzeitig ist auf die schützenden Bedingungen zu sehen, die zu einer solch positiven Entwicklung beitragen. Neben dem Besitz anschlussfähiger Bildung (schulnahe Vorläuferkompetenzen), sozialer Kompetenz und eines realitätsgerechten Schulbildes sind dementsprechend unterschiedliche Aspekte der „Bewältigungskompetenz“ (Resilienz, Selbstwirksamkeitserwartung und Ungewissheitsorientierung)

bedeutsame Aspekte des „„Zielkonstrukts Schulfähigkeit“. Dabei geht es nicht nur um einen möglichst „gleitenden“ Übergang, nicht nur um die Wahrung von Kontinuität i.S. von Abstimmung und Fortsetzung, sondern auch um die Konfrontation mit Diskontinuität, die als wichtiger Stimulus in der Entwicklung anzusehen ist; wie auch generell der konstruktive Umgang mit Diskontinuität als zentrale Zielsetzung einer zeitgerechten, alltagsbezogenen Pädagogik gelten kann.
Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, im Sinne psychischer Robustheit und Elastizität mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen, sich nicht „unterkriegen zu lassen“ und mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben stressbewältigend zurecht zu kommen. Vorbereitende und begleitende Maßnahmen sollten so gestaltet sein, dass sich die Kinder zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln können. Dies bedeutet, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass die Kinder gefordert, aber nicht überfordert werden, ein konstruktives Feedback erhalten und zu Erfolgserlebnissen verholfen bekommen. Sie können darüber hinaus lernen, selbstständig Hilfe zu holen, eigene Ressourcen realistisch wahrzunehmen und situationsgerecht einzusetzen. Gleichzeitig sollten die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikofaktoren vermindern und soziale Unterstützung in der Betreuungsumwelt erhöht werden (Wustmann 2003).
Kinder mit hoher *Selbstwirksamkeitserwartung* (self-efficacy) besitzen die subjektive Überzeugung, „die Dinge im Griff zu haben“; sie sind sich sicher, dass sie selbst Einfluss auf wichtige Ereignisse nehmen und mit den eigenen Möglichkeiten anstehende Anforderungen befriedigend bewältigen können. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit hilft ihnen, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, soziale Unterstützung zu mobilisieren und ihr Verhalten in schwierigen Situationen zu kontrollieren. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Akzeptanz von Leistungszielen, die Ausdauer bei Leistungsbemühungen und die Intensität der kognitiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Durch die Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung lernen die Kinder Lernprozesse selbst zu steuern und erleben bewusst, was und wie sie gelernt haben. Personen mit hoher *Ungewissheitsorientierung* (vgl. Huber & Roth 1999) unterscheiden sich von „Gewissheitsorientierten“ dadurch, dass sie Neuartiges, Unbekanntes und zunächst Widersprüchliches weniger als belastend und bedrohlich, sondern vielmehr als herausfordernd und als Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung erleben. Sie werden durch offene Situationen besonders angesprochen und können darin erfolgreich lernen. Widersprüche und Mehrdeutigkeiten können dabei entwicklungsfördernde Umstrukturierungen des individuellen Wissens in Gang setzen. Gewissheitsorientierte beharren dagegen eher auf verfügbaren „Gewissheiten“ und minimieren dadurch die Chance, sich auf die Ungewissheit der Zukunft einstellen zu lernen. Es erscheint sinnvoll und notwendig, alle Kinder bereits in der frühen Kindheit, an die Herausforderung der Ungewissheit heranzuführen und darin einen persönlichen Zugewinn erleben zu lassen. Das Spielen bietet hierfür

ausgezeichnete Möglichkeiten. Die Vorstellungen der Kinder von der zukünftigen Schulzeit sind in vielen Fällen eher unbestimmt und zum Teil von wenig hilfreichen Darstellungen in den Medien geprägt. Eine systematische Vorbereitung (Hospitationen in der Schule, die zukünftige Lehrerin kommt zu Besuch, Schulkinder informieren als Experten über die Schule) kann dem gegenüber in vielen Fällen ein *realistisches*, *Erfolgszuversicht förderndes Bild von Schule* vermitteln.
Bei Kindergartenkindern finden sich große Unterschiede in basalen Kompetenzen, die das spätere Leistungsniveau bis zum Ende der Grundschulzeit in großem Umfang vorherzusagen erlauben. (Weinert & Helmke 1997). In dieser Zeit besonders nachhaltiger früher Erfahrungen entwickeln sich entscheidende Vorläuferfähigkeiten für schulische Lernprozesse. Sie bilden die Voraussetzungen für die folgenden zentralen Schulfähigkeitskriterien: Arbeitsverhalten, Denkfähigkeit, Feinmotorik, Gedächtnis, Gliederungsfähigkeit, Grobmotorik, Konzentration, Mengenerfassung, Selbständigkeit, Sozialverhalten, Sprachverständnis und Wahrnehmung (Kammermeyer 2000, S. 219). Diese Teilfähigkeiten, deren Erwerbsreihenfolge früh beginnt, sollten im Kindergarten im Kontext bewährter elementarpädagogischer Methoden als Aspekte einer *anschlussfähigen Bildung* gefördert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Erwerb *sozialer Kompetenzen* (Kooperation, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Regeln, Rollenübernahme) zu.
Als Schlüsselvoraussetzung zur Erreichung von Chancengleichheit nennen internationale Studien übereinstimmend die Förderung benachteiligter Kinder bereits vor der Schule (Griebel & Niesel 2003). So ist beispielsweise festzustellen, dass bei vielen Kindern die Entwicklung der Sprach- und Schriftsprachfähigkeit nicht optimal verläuft. Lautbildungsprobleme, begrenzter Wortschatz, abweichende Satzbildungsmuster können sich zu Sprachentwicklungsverzögerungen entwickeln. Die geeignete Diagnostik (Günther 2003) und die Nutzung des „ganzen Reichtums an Sprachfördermöglichkeiten, der in unseren Kindergärten implizit vorhanden ist“ (Fried 2003, S. 55) können rechtzeitig zur Überwindung fehlender Voraussetzungen führen (Faust-Siehl & Speck- Hamdan 2001).

Förderung der Schulfähigkeit als „konzertierte Aktion“
Die bestmögliche Förderung von Kindern im Alter von ca. vier bis acht muss auf drei Ebenen geleistet werden (vgl. auch Hacker 2001):
Durch Qualitätsverbesserungen im Kindergarten: Dabei geht es nicht um die „schulpädagogische Kolonialisierung“ des Elementarbereichs, sondern um eine systematischere Ausrichtung vor allem des letzten Kindergartenjahres auf die Bildungsfunktion und Schulvorbereitung, insbesondere die Vorbereitung auf den Umgang mit Diskontinuität und die Vermittlung von anschlussfähigen Vorläuferkompetenzen. Neben den allgemeinen Aufgaben kommt einer gezielten Früherkennung und -förderung von „Problemkindern“ größte Bedeutung zu.

Durch eine verbindlichere Kooperationsstruktur: In ersten Ansätzen werden Kompetenzen von Erzieherinnen und Lehrerinnen in sog. Brückeninstitutionen stärker „verzahnt“: In Bayern werden beispielsweise „Tandems“ für jeden Schulbezirk gebildet, die aus je einer Erzieherin und einer Lehrerin bestehen, darüber hinaus gibt es für jeden Kindergarten und die dazugehörige Schule Kooperationsbeauftragte; in Leipzig entwickeln Erzieherinnen und Lehrerinnen ein „Fördercurriculum“ für die Fünfjährigen im letzten Kindergartenjahr, das sie gemeinsam durchführen und bis zum Ende des ersten Schuljahres begleiten. In die Kooperationsstruktur sind auch die Eltern einzubeziehen, die sich selbst in einer Übergangsphase befinden und Informationen, Begleitung sowie Anregung benötigen (Hacker 2001).
Innerschulische Maßnahmen am Schulanfang: In fast allen Bundesländern wurden Modelle einer neuen Schuleingangsstufe erprobt. Dabei wurden *alle* Kinder in die Grundschule aufgenommen.
Bewährt haben sich integrierte Eingangsstufen mit jahrgangsübergreifenden Gruppen, in denen Lehrerinnen mit sonderpädagogischen Fachkräften zusammenarbeiten. Der Unterricht ist dabei flexibel, differenziert und offen genug, um die unterschiedlichen Kinder „dort abzuholen, wo sie sich zum Zeitpunkt des Schuleintritts befinden“ und entsprechend ihres Entwicklungsstandes individuell zu fördern. Vertrautes und Neues sind so auszubalancieren, dass im Sinne „dosierter Diskrepanz“ entwicklungsfördernd gelernt werden kann. Auf der Grundlage einer Didaktik für das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen gilt es, Kindern mit besonders ungünstigen und besonders günstigen Voraussetzungen gleichzeitig gerecht zu werden „und zwar so, dass jedes Kind für sich optimale Bedingungen vorfindet und die verschiedenen Kinder zusammen erfolgreich und mit Freude die Schule beginnen können“ (Faust-Siehl & Speck-Hamdan 2001, S. 8).

Anlage 7:

Internetquelle 7:
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/index.php

Ausbildung
Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher ist leider immer noch nicht bundeseinheitlich geregelt.
Sie erfolgt an Fachschulen für Sozialpädagogik, welche in manchen Regionen auch Berufsakademien oder Berufskolleg genannt werden. Es gibt mittlerweile auch die Möglichkeit die Ausbildung in Form eines Fachhochschulstudiums zu absolvieren.
Im Rahmen der momentanen Diskussion zur Vorschulpädagogik befindet sich die gesamte Form der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in einem Umbruch. Wünschenswert wäre, dass im Zuge dieser Umstrukturierungen eine einheitliche Ausbildung in ganz Deutschland beschlossen würde.
Wir haben uns bemüht alle relevanten Informationen zur ErzieherInnenausbildung für Sie zusammen zu stellen:
Zugangsvoraussetzungen
Ausbildungszeit
Gesetzliche Regelungen
Ausbildungsvergütung
Ausbildungsinhalte
Ausbildungsabschluss
Externen- oder Nichtschülerprüfung
Fachschulen
Ausbildung zum/zur HeilerziehungspflegerIn
Hochschulstudienmöglichkeiten für ErzieherInnen
Bildung in anderen Ländern

Anlage 8:

Internetquelle 8:
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/zugang.php

Zugangsvoraussetzungen
Die Voraussetzungen sind in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Einheitliche Voraussetzung ist ein mittlerer Bildungsabschluss und eine abgeschlossene berufliche Vorbildung in einem sozialpädagogischen oder sozialen Beruf. Es gibt jedoch in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Möglichkeiten des Tätigkeitsnachweises. So kann dies von einem Vorpraktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung bis zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung variieren.
Schulische Voraussetzungen:
Mittlerer Bildungsabschluss (Bayern und Bremen: in Deutsch mindestens Note: "befriedigend")
oder
Ein Hauptschulabschluss mit einer zusätzlichen abgeschlossenen Berufsausbildung, die gleichzeitig das Erreichen des SEK I-Abschlusses beinhaltet.
und zusätzlich:
Berufliche Voraussetzungen:
Abschluss einer Berufsausbildung im erzieherisch-pflegerischen Bereich (z.B. als KinderpflegerIn, ErziehungshelferIn, SozialassistentIn, Alten- oder KrankenpflegerIn o.ä.).
In Hessen und Rheinland-Pfalz wird der Berufsabschluss staatlich geprüfteR SozialassistentIn verlangt.
Genauso wie in Niedersachsen, hier zusätzlich mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik.
In Baden-Württemberg wird der Besuch und der erfolgreiche Abschluss des einjährigen Berufskollegs für PraktikantInnen vorausgesetzt.
In Bayern wird in der Regel die zweijährige Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten KinderpflegerIn als berufliche Voraussetzung erwartet.
Auf die Voraussetzungen können angerechnet werden:
Erfolgreicher Besuch einer 11. Klasse bzw. der Abschluss einer Fachoberschule, Fachrichtung Sozialwesen, oder der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung
Förderliche Studienleistungen an Fachhochschulen und Hochschulen
Selbstständige mehrjährige Haushaltsführung mit mindestens einem Kind oder einer pflegebedürftigen Person
Wehr- und Zivildienst oder Absolvieren eines freiwilligen sozialen Jahres
Tätigkeit als Entwicklungshelfer/in oder Au-Pair im Ausland
Weitere Voraussetzungen:
Ärztliches Gesundheitszeugnis in allen Bundesländern.
An manchen Fachschulen wird ein polizeiliches Führungszeugnis verlangt.
In einzelnen Schulen wird die Bescheinigung der Teilnahme an einem Erste-Hilfe-Kurs erwartet.

In einigen Schulen wird der Nachweis einer Praktikumsstelle für die praktische Ausbildung vorausgesetzt.
Konfessionelle Ausbildungsstätten setzen oft die entsprechende Konfession voraus.
Alternative Möglichkeiten:
Erfolgreicher Abschluss in einem nicht einschlägigen anerkannten Ausbildungsberuf, wobei u.U. zusätzlich ein Praktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung verlangt wird.
oder
Mehrjährige einschlägige Berufstätigkeit, wobei die Dauer von der Tätigkeit abhängig ist.
oder
Ein ein- oder zweijähriges Praktikum in sozialpädagogischen Einrichtungen, wenn die entsprechende Vorbildung vorhanden ist.
Es gibt mehrere altenative Zugangsmöglichkeiten, die jedoch von vielen individuellen Voraussetzungen abhängen und bundesweit nicht einheitlich geregelt sind. Ob Sie die Möglichkeit zu einem Quereinstieg an einer Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik oder zur Teilnahme an einer Schulfremden- bzw. Externenprüfung haben, erfahren Sie beim zuständigen Schulamt. Oft kann man die gewünschten Informationen auch direkt bei einer Fachschule/Fachakademie bekommen.
Eine umfangreiche Liste der Fachschulen/Fachakademien habe ich für Sie zusammengetragen.
Auswahlverfahren:
Die Eignung zum Besuch der Fachschule für Sozialpädagogik wird meistens an Hand schriftlicher Bewerbungsunterlagen und in einem persönlichen Gespräch festgestellt. Hierbei spielen vorwiegend die schulischen Leistungen eine Rolle. Gelegentlich werden auch Eignungstests durchgeführt.
Das erste Schulhalbjahr gilt in vielen Schulen als Probezeit.

Anlage 9:

Internetquelle 9:
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/dauer.php

Ausbildungsdauer und Sonderregelungen
In den meisten Bundesländern beträgt die Ausbildungszeit 3 Jahre, die sich in 2 Jahre schulische Ausbildung und ein einjähriges Anerkennungspraktikum gliedern. In einigen Schulen ist das Berufspraktikum in Praktikumsblöcken über die 3-jährige Ausbildungszeit verteilt, was jedoch den Ausnahmefall darstellt. Gegebenenfalls kann das Anerkennungsjahr halbtags über zwei Jahre abgeleistet werden. Es muss nicht unbedingt im Anschluss an die schulische Ausbildung absolviert werden, die Regelungen, in welchem Zeitraum nach Ablegen der Abschlussprüfung das Anerkennungsjahr/Berufspraktikum begonnen werden muss, sind in den Bundesländern ebenfalls unterschiedlich. In einigen Bundesländern gibt es seit einiger Zeit kein Anerkennungsjahr mehr, dafür sind die Zugangsvoraussetzungen anders geregelt.
Zur Zeit gibt es Bestrebungen, dass die Ausbildung in Form eines Fachhochschulstudiums absolviert werden soll. In einigen Bundesländern gibt es bereits die Möglichkeit diesen Weg zu wählen.
Sonderregelungen einzelner Länder:
Niedersachsen:
Hier entfällt das Berufspraktikum, so dass die Ausbildung nur 2 Jahre dauert. Dafür wird als Zugangsvoraussetzung die zweijährige Ausbildung als staatlich geprüfteR SozialassistentIn mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik gefordert.
Baden-Württemberg:
Die ErzieherInnenausbildung beinhaltet hier als erste Stufe das einjährige Berufskolleg für PraktikantInnen, so dass die Ausbildung 4 Jahre dauert.
Nordrhein-Westfalen:
Angeboten werden 4-jährige Bildungsgänge, die den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife mit einschließen.
Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz hat fest gelegt, dass die gesamte ErzieherInnenausbildung - einschließlich erforderlicher Vorbildung - fünf, mindestens jedoch vier Jahre unfasst. Die Fachschulausbildung muss demnach drei Jahre, mindestens jedoch zwei Jahre dauern, die sich im Falle von Teilzeitausbildungen entsprechend verlängert.
Verkürzung der Ausbildung:
Unter bestimmten Voraussetzungen besteht die Möglichkeit einer Verkürzung der Ausbildung.
Diese Verkürzungsmöglichkeiten sind wiederum in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt. Die gängigsten Regelungen sind:
Das Berufs- oder Anerkennungspraktikum kann auf bis zu sechs Monate verkürzt werden, wenn die SchülerInnen bereits vor ihrer Ausbildung sozialpädagogisch/erzieherisch tätig waren. In manchen Bundesländern

ist dazu ein Berufsabschluss erforderlich in anderen wiederum nicht. Hierzu kann die Erziehung eigener Kinder, ein freiwilliges soziales Jahr oder der Zivildienstes zählen.
In manchen Fällen kann das Anerkennungsjahr komplett entfallen, wenn z.B. eine Ausbildung als staatlich geprüfteR KinderpflegerIn oder staatlich geprüfteR ErziehungshelferIn vorliegt und zusätzlich im Abschlusszeugnis der Fachschule ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht wird.
Ebenso können u.U. andere Fachschulausbildungen desselben Fachbereichs oder derselben Fachrichtung bis auf die Ausbildung angerechnet werden.
In Bayern und Hessen kann durch Bestehen einer bestimmten Aufnahmeprüfung direkt im zweiten Studienjahr eingestiegen werden.
Durch Besitz der Fachhochschulreife kann die Ausbildung bis zu einem halben Jahr verkürzt werden und eine Hochschulzugangsberechtigung kann die geforderte praktische Tätigkeit als Zugangsberechtigung zur Fachschule vermindern. Ebenso können Studienleistungen, die an Hochschulen im Bereich Sozialpädagogik im Einzelfall angerechnet werden.
In Ausnahmefällen kann die erforderliche fachspezifische Berufstätigkeit während der Fachschulausbildung abgeleistet werden. Vor der Abschlussprüfung muss diese jedoch abgeschlossen sein.
Die Ausbildung kann nicht auf Grund guter Leistungen verkürzt werden.
Wiederholung bzw. Ausbildungsverlängerung:
Schuljahre bzw. Abschlussprüfungen und auch das Anerkennungsjahr können normalerweise einmal wiederholt werden, wobei üblicherweise das gesamte letzte Schuljahr wiederholt werden muss. In den einzelnen Bundesländern gelten hier wiederum unterschiedliche Bestimmungen. So können SchülerInnen in manchen Bundesländern die Abschlussprüfung, wenn sie diese in einzelnen Fächern mit nicht ausreichenden Noten abgelegt haben, in einer Nachprüfung wiederholen.
Sollte eine zweite Wiederholung oder eine Beurlaubung (z.B. Wegen Mutterschaft, Krankheit o.ä.) notwendig sein, gibt es in den meisten Schulordnungen die Möglichkeit einer Ausnahmegenehmigung. Der Antrag darauf muss an die Schulleitung oder die Schulaufsichtsbehörde gestellt werden.
Manchmal ist jedoch eine Höchstausbildungsdauer festgelegt. Auskünfte darüber können ebenfalls die Schulleitung oder die Schulaufsichtsbehörde erteilen.

Anlage 10:

Internetquelle 10:
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/inhalt.php

Ausbildungsinhalte
Berufsspezifische Fächer wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik und Methodik, Medienpädagogik, Kinder- und Jugendliteratur, Umwelt- und Gesundheitserziehung, Recht, Musik, Sport, Spielpädagogik und Kunst bilden den Schwerpunkt der theoretischen Ausbildung. Daneben werden allgemein bildende Fächer wie z.B. Deutsch, Sozialkunde bzw. Politik/Gesellschaftslehre, eine Fremdsprache und je nach Bundesland und Fachschule unterschiedliche Schwerpunkte und Themen als Wahl- oder Wahlpflichtfächer angeboten. Diese können beispielsweise sein: Heilpädagogik, Freizeitpädagogik, Jugendarbeit, Elementarpädagogik, Heimpädagogik, Intergration, Theaterpädagogik, PC-Kurse, Internetnutzung oder Öffentlichkeitsarbeit.
Dazu kommen die Praktika, die in Blöcken oder unterrichtsbegleitend an bestimmten Tagen der Woche statt finden. Hier steht die praktische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund und es können erste Erfahrungen im Umsetzen des Erlernten gesammelt werden. Diese Praktika müssen in Kindertagesstätten, Horten, Kinderheimen, Jugendtreffs und ähnlichen Einrichtungen absolviert werden.
Darüber hinaus gibt es in doppelqualifizierenden Bildungsgängen die Möglichkeit zur Teilnahme an Zusatzunterricht zur Vorbereitung auf den Erwerb der Fach- oder allgemeinen Hochschulreife.
In **Baden-Württemberg** wird die Teilnahme am Zusatzunterricht bereits im Berufskolleg vorausgesetzt, um später an der Fachschule die Fachhochschulreife erwerben zu können.
Nach der vorwiegend theoretischen Ausbildung folgt in den meisten Bundesländern ein Praxisjahr, das sog. Anerkennungsjahr in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Hier werden die gelernten Ausbildungsinhalte eigenverantwortlich umgesetzt und es erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit der Rolle des/der ErzieherIn. Des Weiteren erhalten Sie Einblick in die Verwaltungsaufgaben der Einrichtung, üben sich in der Team- und Elternarbeit und werden schließlich staatlich anerkannt.

Anlage 11:

Internetquelle 11:
http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/abschluss.php

Prüfung und Abschluss
Während der schulischen Ausbildung fallen Leistungsnachweise (z.B. Klausuren, Projektarbeiten, Hausarbeiten) an, die erbracht werden müssen. Über praktische Ausbildungsabschnitte müssen normalerweise Praktikumsberichte verfasst werden und außerdem stellen die Praktikumsbetriebe stellen Beurteilungen oder Teilnahmebescheinigungen aus, die in die Benotung mit einfließen. In jedem Halbjahr gibt es ein Zeugnis, aus dem der Leistungsstand ersichtlich ist.
Auf Grundlage der Prüfungsordnung des entsprechenden Bundeslandes wird die schulische Ausbildung mit der staatlichen Prüfung abgeschlossen. Die Prüfung besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Die schriftliche Prüfung besteht aus mindestens zwei Klausuren aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis, Rechtskunde oder Soziologie sowie Gesundheitserziehung/Biologie, Literatur- und Medienarbeit oder Deutsch. In einigen Fällen wird eine schriftliche Facharbeit mit anschließendem Kolloquium verlangt, die eine Klausurarbeit ersetzt.
In der praktischen Prüfung muss der/die SchülerIn unter Beweis stellen, dass er/sie die erworbenen theoretischen Kenntnisse in der praktischen Arbeit umzusetzen kann. Meist muss dafür ein Arbeitsplan erstellt und eine Übung mit einer Gruppe von Kindern oder Jugendlichen eigenverantwortlich vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden.
In einigen Bundesländern ist überdies eine mündliche Prüfung verpflichtend, für die alle Ausbildungsfächer in Frage kommen.
Das Bestehen dieser Prüfung ist Voraussetzung für die Aufnahme des Anerkennungspraktikums. Zu dieser Prüfung können auch NichtschülerInnen zugelassen werden, wenn laut ihrem Bildungs- und Berufsweg davon ausgegangen werden kann, dass sie die Qualifikationen der Fachschulausbildung erlangt haben. Lesen Sie dazu den Punkt Nichtschülerprüfung. Im Berufspraktikum (Anerkennungsjahr) müssen die Auszubildenden eine Facharbeit zu einem pädagogisch-methodischen Thema schreiben, in die ihre eigenen Erfahrungen einfließen. Die Abschlussprüfung zur staatlichen Anerkennung besteht aus einem Kolloquium. Hier müssen sie diese über ihre Arbeit bereichten und sich fachspezifischen Fragen stellen. Die Prüfungen werde vor einem staatlichen Prüfungsausschuss abgelegt. Die offizielle Berufsbezeichnung lautet: Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin.
Zusatzqualifikationen: An manchen Fachschulen werden Zusatzprüfungen zum Erwerb der Fachhochschulreife angeboten. In anderen Bundesländern ist der Erwerb der Fachhochschulreife bzw. der allgemeinen Hochschulreife mit der Abschlussprüfung grundsätzlich verknüpft.

Anlage 12:

Internetquelle 12:
http://www.oeffentlichen-dienst.de/component/content/article/106-entgelt-der-beschaeftigten-im-sozial-und-erziehungsdienst.html

Bis zum Inkrafttreten der neuen Entgeltordnung findet auf Beschäftigte im Sozial- und Erziehungsdienst abweichend von § 15 Abs. 2 TVöD die (neue) Anlage C TVöD – Tabellenentgelt S (Tarifgebiet West und Ost).

Entgelttabelle Sozial- und Erziehungsdienst
Anlage C TVöD -Tarifgebiet West:
(monatlich in Euro)

Entgeltgruppe	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
S 18	3.000,00	3.100,00	3.500,00	3.800,00	4.250,00	4.525,00
S 17	2.700,00	2.975,00	3.300,00	3.500,00	3.900,00	4.135,00
S 16	2.630,00	2.910,00	3.130,00	3.400,00	3.700,00	3.880,00
S 15	2.530,00	2.800,00	2.000,00	3.230,00	3.600,00	3.760,00
S 14	2.500,00	2.700,00	2.950,00	3.150,00	3.400,00	3.575,00
S 13	2.500,00	2.700,00	2.950,00	3.150,00	3.400,00	3.525,00
S 12	2.400,00	2.650,00	2.890,00	3.100,00	3.360,00	3.470,00
S 11	2.300,00	2.600,00	2.730,00	3.050,00	3.300,00	3.450,00
S 10	2.240,00	2.480,00	2.600,00	2.950,00	3.230,00	3.460,00
S 9	2.230,00	2.400,00	2.550,00	2.825,00	3.050,00	3.265,00
S 8	2.140,00	2.300,00	2.500,00	2.785,00	3.045,00	3.250,00
S 7	2.075,00	2.275,00	2.435,00	2.595,00	2.715,00	2.890,00
S 6	2.040,00	2.240,00	2.400,00	2.560,00	2.705,00	2.864,00
S 5	2.040,00	2.240,00	2.390,00	2.470,00	2.580,00	2.770,00
S 4	1.850,00	2.100,00	2.230,00	2.340,00	2.410,00	2.500,00
S 3	1.750,00	1.960,00	2.100,00	2.240,00	2.280,00	2.320,00

Anlage 13:

Internetquelle 13:
http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/kuusl81eorfsp1hrlhs51h172qz8vpn36/show/1236487/Eckpunkte-Vorgabepapier-Orientierungsplan.pdf

Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT
Eckpunkte
zur Weiterentwicklung und Modifizierung des Orientierungsplans
BW
- Vorgabepapier -

1. Vereinbarung zur Entwicklung eines Orientierungsplans
Auf der Grundlage einer Vereinbarung vom 30. Juli 2004 (siehe Orientierungsplan – Pilotphase, S.122 ff Anhang) zwischen Kultusministerium, Sozialministerium, kommunalen Landesverbänden, Kirchen, sonstigen freien Trägerverbänden und Landeselternrat sowie der Ergebnisse der öffentlichen Anhörung des Schulausschusses des baden-württembergischen Landtags am 4. Juli 2003 erfolgte die Entwicklung des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase". Das gedruckte Exemplar wurde in einer Landespressekonferenz am 23. November 2005 den Journalisten vorgestellt und zeitgleich an alle Kindergärten und Grundschulen versandt.
Wie am 30. Juli 2004 vereinbart, wird der Orientierungsplan in einer dreijährigen Pilotphase erprobt und wissenschaftlich begleitet. Die Implementierungsphase wird durch eine breite Qualifizierungsoffensive unterstützt. In einer weiteren Vereinbarung am 5. November 2005 haben sich Land und Kommunen auf eine je hälftige Beteiligung an den Fortbildungskosten aller ca. 38.000 Erzieherinnen und Erzieher in Baden-Württemberg im Umfang von insgesamt bis zu 20 Mio. Euro verständigt. Darin sind auch Kosten für die Fortbildung von Kooperationsbeauftragten und je einer Lehrkraft pro Grundschule enthalten. „Auf der Grundlage verbindlicher konzeptioneller Absprachen wird sichergestellt, dass mit diesem Betrag die Implementierung bei allen Trägern nach gleichen Standards erfolgt", heißt es in der „Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über Zuwendungen zur Förderung von Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten".
Um eine qualitätsvolle standardbasierte Fortbildung zu gewährleisten, wurde diese Verwaltungsvorschrift erstellt und am 17. Juli 2006 und 1. Februar 2007 veröffentlicht.

2. Wissenschaftliche Begleitung
Die wissenschaftliche Begleitung bei der Einführung des Orientierungsplans für die Kindergärten wird von Prof. Dr. Edeltraud Röbe

(Sprecherin der wissenschaftlichen Begleitung) und Prof. Dr.Iris Füssenich, beide von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Prof. Dr. Norbert Huppertz von der Pädagogischen Hochschule Freiburgbetreut. Über 1000 Kindergärten hatten sich im Januar 2006 beworben, an der dreijährigen wissenschaftlichen Begleitung teilzunehmen. Ausgewählt wurden 30 Kindergärten nach Trägerproporz, die seit Juni 2006 intensiv begleitet werden.
Einbezogen sind 200 Erzieherinnen und Erzieher sowie 2 400 Kinder. Eingesetzt wird eine Kombination aus Beobachtungs-, Foto- und Filmdokumentationen und einer schriftlichen Befragung zu Beginn und am Ende der Erprobungsphase. Der Fragebogen soll Erwartungen aufzeigen, mögliche Verständnisschwierigkeiten bei der Umsetzung des Orientierungsplans identifizieren und Raum für Verbesserungsvorschläge lassen. Die Begleitung vor Ort schließt ein Coaching mit ein. Die Kindergärten, die nicht berücksichtigt wurden, konnten an einer schriftlichen Befragung teilnehmen. Damit verbunden war eine Auswertung und Rückmeldung durch das Wissenschaftlerteam der beiden Pädagogischen Hochschulen. Die Wissenschaftler haben außerdem aus den rund 7 500 Kindergärten eine repräsentative Stichprobe von 700 Kindergärten gezogen. Sie werden auf freiwilliger Basis evaluiert.

3. Koalitionsvereinbarung
„Den Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung“, so die Koalitionsvereinbarung zur 14. Legislaturperiode im Mai 2006, „werden wir, begleitet durch umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen für Erzieherinnen und Erzieher, nach einer Pilotphase flächendeckend einführen und dabei Kindergärten und Grundschulen enger miteinander verzahnen.“

4. Breiter Beteiligungsprozess
Die Erfahrungen der Pilotphase, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung und der breite Diskussionsprozess während der Erprobungszeit werden dazu beitragen, den Orientierungsplan weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu modifizieren.
Wie bei der Entwicklung des Orientierungsplans wird auch die Weiterentwicklung in einem breiten Beteiligungsprozess von betroffenen Institutionen, Trägern, Verbänden und der interessierten Öffentlichkeit durchgeführt.

Bei der konstituierenden Sitzung des Lenkungsausschusses zur Weiterentwicklung des Orientierungsplans am 1. August 2008 unter der Leitung von Herrn Staatssekretär Georg Wacker MdL haben sich die Ausschussmitglieder auf das vorliegende Eckpunktepapier verständigt. Im Lenkungsausschuss sind folgende Ressorts und Verbände vertreten: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Ministerium für Arbeit und Soziales, kommunale Landesverbände, Kirchen, sonstige freie Trägerverbände, Landesjugendamt, wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans.

Der Lenkungsausschuss soll als Gremium zwischen politischer Ebene und Arbeitsebene die Vorgaben diskutieren und bewerten und den eingeschlagenen gemeinsamen Weg der Weiterentwicklung des Orientierungsplans konstruktiv gestalten. Ziel ist die Optimierung des Orientierungsplans, der für die Pilotphase entwickelt wurde.

Eine gemischte Expertengruppe aus Wissenschaftlern, der Fachpraxis, Bildungsplanexperten für den Kindergarten- und Grundschulbereich, Fachberaterinnen und Fachberatern, Kooperationsbeauftragen Kindergarten-Grundschule und Eltern wird sich im September und November 2008 in Klausur begeben.
Auf der Grundlage von Vorgabenpapieren (Eckpunktepapier, Zeitplan), anhand von Berichten der wissenschaftlichen Begleitung, Rückmeldungen von Verbänden und Veröffentlichungen wird die Expertengruppe Vorschläge unterbreiten und Papiere zur Weiterentwicklung des Orientierungsplans erstellen. Berücksichtigung finden dabei auch die Ergebnisse einschlägiger Projekte in Kindergärten wie „Infans“, „Fa.i.B.Le“ und andere.

In der Orientierungsplangruppe (Vertreter von Kultusministerium, Sozialministerium, kommunale Landesverbände, Kirchen, sonstige freie Trägerverbände, Landesjugendamt, Landeselternrat) werden die Papiere der Expertengruppe gesichtet und bewertet. Die Orientierungsplangruppe hat beratende und unterstützende Funktion bei der Weiterentwicklung des Orientierungsplans. Die Ergebnisse der Orientierungsplangruppe werden dem Lenkungsausschuss vorgelegt.
Die Gesamtergebnisse werden von einer Redaktionsgruppe redaktionell aufgearbeitet.

Zeitrahmen zur Umsetzung des Orientierungsplans
„Zeitrahmen für die Einführung des Orientierungsplans: ... Die Umsetzung wird in allen Kindertageseinrichtungen im Kindergartenjahr 2009/2010 erfolgt sein.“
Vereinbarung zum Orientierungsplan vom 30. Juli 2004, S.124
Orientierungsplan – Pilotphase

Eckpunkt 1: Was soll bleiben?

- Mehrperspektivischer Bildungsbegriff
- Bildungs- und Entwicklungsmatrix mit den 6 Bildungs- und Entwicklungfeldern und den Motivationen des Kindes als Webteppich
- Verbindlichkeit (verbindliche Ziele, mindestens ein verbindliches Elterngespräch pro Jahr, verbindliche Dokumentation der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Kindes)
- Aufbau des Plans
- Aufbau der Bildungs- und Entwicklungsfelder mit Denkanstößen
- Schlanker, kompakter Bildungsplan

Eckpunkt 2: Intensivierung und Präzisierung der Ausführungen für die Altersgruppe der unter Dreijährigen
Bildung beginnt mit der Geburt. Der Orientierungsplan umfasst schwerpunktmäßig die Altersstufen 3 bis 6, enthält aber auch Ausführungen für die Kinder unter drei Jahren. Er gibt Orientierung für Bildungsprozesse von Geburt an, für den Übergang vom Kindergarten in die Schule und für die Weiterführung in der Grundschule.
Damit wird eine kontinuierliche, nachhaltige Bildungsbiografie angestrebt. Ziel ist es, die Ausführungen zu den Bildungsprozessen für Kinder von Geburt bis zu drei Jahren zu intensivieren und zu präzisieren. Der Schwerpunkt soll somit auch auf die Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren, also von 0 bis 3 Jahren, gelegt werden.

Eckpunkt 3: Was soll ergänzt werden?
Die bisherigen Rückmeldungen zur Ergänzung beziehen sich auf folgende Themenbereiche:
- Bildung von Kinder unter drei Jahren
- Lebenslagen von Kindern heute
- Medienerziehung
- Berücksichtigung der Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Berücksichtigung der Kinderrechte
- Berücksichtigung von hochbegabten Kindern
- Stärkere Berücksichtigung von Kindern mit Behinderung
- Stärkere Berücksichtigung der Musik
- Evaluation / Qualitätsmanagement
- Orientierungsplan als Steuerungsinstrument

Eckpunkt 4: Was soll präzisiert werden?
Die bisherigen Rückmeldungen zur Präzisierung beziehen sich auf folgende
Themenbereiche:
• Klarere Definition der Verbindlichkeiten
• Erhöhung der Verstehbarkeit für Erzieherinnen und Erzieher
• Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Bindung
• Werteerziehung als durchgängiges Prinzip.

Anlage 14:

Internetquelle 14:
http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/chk4pvxzsvec10zdu1m6v6a8huo3ldr/menu/1182956/index.html

Präsentation des Orientierungsplans am 30. Juni 2009 in der Stuttgarter Liederhalle
Über 100 Personen und Institutionen haben sich an der Weiterentwicklung des Orientierungsplans beteiligt. Diese Ergebnisse, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung sowie die Erfahrungen der Pilotkindergärten und anderer sind in diesem Weiterentwicklungsprozess berücksichtigt worden.
Die Ergebnisse der Anhörung wurden am Dienstag, 30. Juni 2009 in der Stuttgarter Liederhalle präsentiert.
Weitere Informationen zu der Veranstaltung erhalten Sie unter: Präsentation Orientierungsplan.
Anhörung des weiterentwickelten Orientierungsplans
Die Anhörung des weiterentwickelten Orientierungsplans beginnt am 30. April 2009 mit der Einstellung des Anhörungsentwurfs Weiterentwicklung des Orientierungsplans ins Internet und endet am 11. Juni 2009.
Der Startschuss für die Weiterentwicklung fiel am 1. August 2008 mit der Verabschiedung des Eckpunktepapiers, das ins Internet eingestellt wurde, in der konstituierenden Sitzung des Lenkungsausschusses unter der Leitung von Herrn Staatssekretär Georg Wacker MdL. Die Weiterentwicklung erfolgte mit breiter Beteiligung von Wissenschaft, Kindergärten, Schulen, Eltern, Kirchen, Städten, Gemeinden, Jugendhilfe, Verbänden, Institutionen, Ausbildung, Wirtschaft und verschiedenen Ministerien. Die Erfahrungen der Pilotphase, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung und der breite Diskussionsprozess während der Erprobungszeit sind in diesen Prozess eingeflossen. Die Ergebnisse von Klausurtagungen und Expertenhearings wurden in der Orientierungsplangruppe, der die kommunalen Landesverbände, die Kirchen und sonstige Trägerverbände angehören, diskutiert und schließlich von einer kleinen Redaktionsgruppe in die Anhörungsfassung eingearbeitet.
Entsprechend des Eckpunktepapiers wurden beibehalten die schlanke Struktur des Plans, der mehrperspektivische Bildungsbegriff, die Bildungs- und Entwicklungsmatrix als Webteppich und der Aufbau der Bildungs- und Entwicklungsfelder mit Denkanstößen. Ergänzungen erfolgten u. a. zur Bildung von Kindern unter drei Jahren, zu Lebenslagen von Kindern heute, Medienerziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kinderrechten, hochbegabten Kindern, Kindern mit Behinderung, Musik, Evaluation, Qualitätsmanagement und zum Orientierungsplan als Steuerungsinstrument. Präzisierungen erfolgten zu den Verbindlichkeiten, zur allgemeinen Verstehbarkeit des Plans und zur Verdeutlichung des

Zusammenhangs zwischen Bildung und Bindung sowie zur Werteerziehung als durchgängigem Prinzip.
Stellungnahmen zur Anhörungsfassung des Orientierungsplans nimmt das Kultusministerium bis zum 11. Juni 2009 gerne per E-Mail an ✉ Poststelle@km.kv.bwl.de, entgegen.

Anlage 15:

Internetquelle 15:
http://www.gew.de/Tarifvertrag_oeffentlicher_Dienst_TVoeD_-_Bund_und_Kommunen.html

Am 13. September 2005 haben die Gewerkschaften sowie Bund und Kommunen den neuen Tarifvertrag öffentlicher Dienst (TVöD) unterzeichnet. Das neue Tarifrecht gilt seit dem 1. Oktober 2005 für alle Arbeitnehmer von Bund und Kommunen und löst den seit 1961 geltenden Bundesangestelltentarifvertrag (BAT) ab.

Anlage 16:

Tarifvertrag
für Praktikantinnen/Praktikanten
des öffentlichen Dienstes
(TVPöD)
vom 27. Oktober 2009

§ 1
Geltungsbereich

(1) Dieser Tarifvertrag gilt für Praktikantinnen/Praktikanten für den Beruf

a) der Sozialarbeiterin / des Sozialarbeiters, der Sozialpädagogin / des Sozialpädagogenund der Heilpädagogin / des Heilpädagogen während der praktischen Tätigkeit, die nach Abschluss des Fachhochschulstudiums der staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiter/in, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge oder Heilpädagogin/Heilpädagoge vorauszugehen hat,

b) der pharmazeutisch-technischen Assistentin / des pharmazeutisch-technischen Assistenten während der praktischen Tätigkeit nach § 6 des Gesetzes über den Beruf des pharmazeutisch-technischen Assistenten in der Neufassung vom 23. September 1997 (BGBl. I S. 2349),

c) der Erzieherin / des Erziehers und der Kinderpflegerin / des Kinderpflegers während der praktischen Tätigkeit, die nach den geltenden Ausbildungsordnungen der staatlichen Anerkennung als Erzieherin/Erzieher oder Kinderpflegerin/ Kinderpfleger vorauszugehen hat,

d) der Masseurin und medizinischen Bademeisterin / des Masseurs und medizinischen Bademeisters während der praktischen Tätigkeit nach § 7 des Gesetzes über die Berufe in der Physiotherapie (Masseur- und Physiotherapeutengesetz) vom 26. Mai 1994 (BGBl. I S. 1084),

e) der Rettungsassistentin / des Rettungsassistenten während der praktischen Tätigkeit nach § 7 des Gesetzes über den Beruf der Rettungsassistentin und des Rettungsassistenten (Rettungsassistentengesetz) vom 10. Juli 1989 (BGBl. I S. 1384), die in einem Praktikantenverhältnis zu einem Arbeitgeber stehen, dessen Beschäftigte unter den Geltungsbereich des TVöD fallen.

(2) Dieser Tarifvertrag gilt nicht für Praktikantinnen/Praktikanten, deren praktische Tätigkeit in die schulische Ausbildung oder die Hochschulausbildung integriert ist.

§ 2
Praktikantenvertrag, Nebenabreden

(1) Vor Beginn des Praktikantenverhältnisses ist ein schriftlicher Praktikantenvertrag zu schließen.
(2) 1Nebenabreden sind nur wirksam, wenn sie schriftlich vereinbart werden. 2Sie können gesondert gekündigt werden, soweit dies einzelvertraglich vereinbart ist.

§ 3
Probezeit

(1) Die Probezeit beträgt drei Monate.

(2) Während der Probezeit kann das Praktikantenverhältnis von beiden Seiten jederzeit ohne Einhalten einer Kündigungsfrist gekündigt werden.

§ 4
Ärztliche Untersuchungen

(1) 1Der Arbeitgeber ist bei begründeter Veranlassung berechtigt, Praktikantinnen/ Praktikanten zu verpflichten, durch ärztliche Bescheinigung nachzuweisen, dass sie in der Lage sind, die nach § 1 Abs. 1 erforderliche praktische Tätigkeit auszuüben. 2Bei der beauftragten Ärztin/dem beauftragten Arzt kann es sich um eine Betriebsärztin/einen Betriebsarzt handeln, soweit sich die Betriebsparteien nicht auf eine andere Ärztin/einen anderen Arzt geeinigt haben. 3Die Kosten dieser Untersuchung trägt der Arbeitgeber.

(2) Praktikantinnen/Praktikanten, die besonderen Ansteckungsgefahren ausgesetzt, mit gesundheitsgefährdenden Tätigkeiten beschäftigt oder mit der Zubereitung von Speisen beauftragt sind, sind auf ihren Antrag bei Beendigung des Praktikantenverhältnisses ärztlich zu untersuchen.

§ 5
Schweigepflicht, Nebentätigkeiten, Haftung, Schutzkleidung

(1) Praktikantinnen/Praktikanten haben in demselben Umfang Verschwiegenheit zu wahren wie die Beschäftigten des Arbeitgebers.

(2) 1Nebentätigkeiten gegen Entgelt haben Praktikantinnen/Praktikanten ihrem Arbeitgeber rechtzeitig vorher schriftlich anzuzeigen. 2Der Arbeitgeber kann die Nebentätigkeit untersagen oder mit Auflagen versehen, wenn diese geeignet ist, die nach § 1 Abs. 1 erforderliche praktische Tätigkeit der Praktikantinnen/ Praktikanten oder berechtigte Interessen des Arbeitgebers zu beeinträchtigen.

(3) Für die Schadenshaftung der Praktikantinnen/Praktikanten finden die für die Beschäftigten des Arbeitgebers geltenden Bestimmungen des TVöD entsprechende Anwendung.

(4) Soweit das Tragen von Schutzkleidung gesetzlich vorgeschrieben oder angeordnet ist, wird sie unentgeltlich zur Verfügung gestellt und bleibt Eigentum des Arbeitgebers.

§ 6
Personalakten

1Die Praktikantinnen/Praktikanten haben ein Recht auf Einsicht in ihre vollständigen Personalakten. 2Sie können das Recht auf Einsicht durch eine/n hierzu schriftlich Bevollmächtigte/n ausüben lassen. 3Sie können Auszüge oder Kopien aus ihren Personalakten erhalten.

§ 7
Wöchentliche und tägliche Arbeitszeit

Die durchschnittliche regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit und die tägliche Arbeitszeit der Praktikantinnen/Praktikanten richten sich nach den Bestimmungen, die für die Arbeitszeit der bei dem Arbeitgeber in dem künftigen Beruf der Praktikantinnen/ Praktikanten Beschäftigten gelten; § 44 Abs. 1 Satz 3 BT-K bleibt unberührt.

§ 8
Entgelt

(1) Das monatliche Entgelt beträgt für Praktikantinnen/Praktikanten für den Beruf

- der Sozialarbeiterin/des Sozialarbeiters, der Sozialpädagogin/des Sozialpädagogen, der Heilpädagogin/des Heilpädagogen	1.463,16 Euro,
- der pharmazeutisch-technischen Assistentin/ des pharmazeutisch-technischen Assistenten, der Erzieherin/des Erziehers	1.254,09 Euro,
- der Kinderpflegerin/des Kinderpflegers, der Masseurin und medizinischen Bademeisterin/ des Masseurs und medizinischen Bademeisters, der Rettungsassistentin/des Rettungsassistenten	1.201,25 Euro.

(2) Das Entgelt nach Absatz 1 ist zu demselben Zeitpunkt fällig wie das den Beschäftigten des Arbeitgebers gezahlte Entgelt.

§ 9

Sonstige Entgeltregelungen

(1) Für die praktische Tätigkeit an Samstagen, Sonntagen, Feiertagen und Vorfesttagen, für den Bereitschaftsdienst und die Rufbereitschaft, für die Überstunden und für die Zeitzuschläge gelten die für die Beschäftigten des Arbeitgebers geltenden Regelungen sinngemäß.

(2) Soweit Beschäftigten im Sinne von § 38 Abs. 5 Satz 1 TVöD gemäß § 19 Abs. 5 Satz 2 TVöD bzw. § 23 Abs. 1 TVÜ-VKA in Verbindung mit § 33 Abs. 1 Buchst. c und Abs. 6 BAT/BAT-O eine Zulage zusteht, erhalten Praktikantinnen und Praktikanten unter denselben Voraussetzungen die entsprechende Zulage in voller Höhe.

(3) Soweit Beschäftigten, die im Heimerziehungsdienst tätig sind, eine Zulage nach der Anlage 1a zum BAT/BAT-O zusteht, erhalten Praktikantinnen und Praktikanten unter denselben Voraussetzungen die entsprechende Zulage in voller Höhe.

(4) Soweit Beschäftigten gemäß § 8 Abs. 5 bzw. 6 TVöD eine Wechselschicht bzw. Schichtzulage zusteht, erhalten Praktikantinnen und Praktikanten unter denselben Voraussetzungen 75 v.H. des entsprechenden Zulagenbetrages.

(5) 1Falls im Bereich der Mitgliedverbände der VKA im Rahmen des Praktikantenvertrages eine Vereinbarung über die Gewährung einer Personalunterkunft getroffen wird, ist dies in einer gesondert kündbaren Nebenabrede (§ 2 Abs. 2) festzulegen. 2Der Wert der Personalunterkunft wird im Bereich der Mitgliedverbände der VKA im Tarifgebiet West nach dem Tarifvertrag über die Bewertung der Personalunterkünfte für Angestellte vom 16. März 1974 in der jeweils geltenden Fassung auf das Entgelt (§ 8) mit der Maßgabe angerechnet, dass der nach § 3 Abs. 1 Unterabs. 1 des genannten Tarifvertrages maßgebende Quadratmetersatz um 15 v.H. zu kürzen ist.

(6) Die Absätze 2 bis 4 treten mit dem Inkrafttreten der Entgeltordnung des TVöD außer Kraft.

§ 10
Urlaub

Praktikantinnen/Praktikanten erhalten Erholungsurlaub unter Fortzahlung ihres Entgelts (§ 8 Abs. 1) in entsprechender Anwendung der für die Beschäftigten des Arbeitgebers geltenden Regelungen.

§ 11
Entgelt im Krankheitsfall

(1) Werden Praktikantinnen/Praktikanten durch Arbeitsunfähigkeit infolge Krankheit ohne ihr Verschulden verhindert, die nach § 1 Abs. 1 erforderliche praktische Tätigkeit auszuüben, erhalten sie für die Zeit der Arbeitsunfähigkeit für die Dauer von bis zu sechs Wochen sowie nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen bei Wiederholungserkrankungen das Entgelt (§ 8 Abs. 1) in entsprechender Anwendung der für die Beschäftigten des Arbeitgebers geltenden Regelungen fortgezahlt.

(2) Im Übrigen gilt das Entgeltfortzahlungsgesetz.

(3) Bei der jeweils ersten Arbeitsunfähigkeit, die durch einen bei dem Arbeitgeber erlittenen Arbeitsunfall oder durch eine bei dem Arbeitgeber zugezogene Berufskrankheit verursacht ist, erhält die Praktikantin/der Praktikant nach Ablauf des nach Absatz 1 maßgebenden Zeitraums bis zum Ende der 26. Woche seit dem Beginn der Arbeitsunfähigkeit einen Krankengeldzuschuss in Höhe des Unterschiedsbetrages zwischen dem Bruttokrankengeld und dem sich nach Absatz 1 ergebenden Nettoentgelt, wenn der zuständige Unfallversicherungsträger den Arbeitsunfall oder die Berufskrankheit anerkennt.

§ 12
Entgeltfortzahlung in anderen Fällen

Praktikantinnen/Praktikanten haben Anspruch auf Arbeitsbefreiung unter Fortzahlung ihres Entgelts (§ 8 Abs. 1) unter denselben Voraussetzungen wie die Beschäftigten des Arbeitgebers.

§ 13
Vermögenswirksame Leistungen

1Nach Maßgabe des Vermögensbildungsgesetzes in seiner jeweiligen Fassung erhalten Praktikantinnen/Praktikanten eine vermögenswirksame Leistung in Höhe von 13,29 Euro monatlich. 2Der Anspruch auf vermögenswirksame Leistungen entsteht frühestens für den Kalendermonat, in dem dem Arbeitgeber die erforderlichen Angaben mitgeteilt werden, und für die beiden vorangegangenen Monate desselben Kalenderjahres.
3Die vermögenswirksame Leistung ist kein zusatzversorgungspflichtiges Entgelt.

§ 14
Jahressonderzahlung

(1) 1Praktikantinnen/Praktikanten, die am 1. Dezember in einem Praktikantenverhältnis stehen, haben Anspruch auf eine Jahressonderzahlung. 2Diese beträgt bei Praktikantinnen/Praktikanten im Tarifgebiet West 82,14 v.H. und für Praktikantinnen/Praktikanten im

Tarifgebiet Ost 61,60 v.H. des den Praktikantinnen/ Praktikanten für November zustehenden Entgelts (§ 8 Abs. 1). 3§ 38
Abs. 1 TVöD gilt entsprechend.

(2) 1Der Anspruch ermäßigt sich um ein Zwölftel für jeden Kalendermonat, in dem Praktikantinnen/Praktikanten keinen Anspruch auf Entgelt (§ 8 Abs. 1), Fortzahlung des Entgelts während des Erholungsurlaubs (§ 10) oder im Krankheitsfall (§ 11) haben. 2Die Verminderung unterbleibt für Kalendermonate, für die Praktikantinnen wegen Beschäftigungsverboten nach § 3 Abs. 2 und § 6 Abs. 1 des Mutterschutzgesetzes kein Entgelt erhalten haben, sowie für Kalendermonate der Inanspruchnahme der Elternzeit nach dem Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (BEEG) bis zum Ende des Kalenderjahres, in dem das Kind geboren ist, wenn am Tag vor Antritt der Elternzeit Entgeltanspruch bestanden hat.

(3) Die Jahressonderzahlung wird mit dem für November zustehenden Entgelt ausgezahlt.

(4) 1Praktikantinnen/Praktikanten, die im unmittelbaren Anschluss an das Praktikantenverhältnis von ihrem Arbeitgeber in ein Arbeitsverhältnis übernommen werden und am 1. Dezember noch in diesem Arbeitsverhältnis stehen, erhalten zusammen mit der anteiligen Jahressonderzahlung aus dem Arbeitsverhältnis eine anteilige Jahressonderzahlung aus dem Praktikantenverhältnis. 2Erfolgt die Übernahme im Laufe eines Kalendermonats, wird für diesen Monat nur die anteilige Jahressonderzahlung aus dem Arbeitsverhältnis gezahlt.

§ 15
Beendigung des Praktikantenverhältnisses

(1) Das Praktikantenverhältnis endet mit dem im Praktikantenvertrag vereinbarten Zeitpunkt, ohne dass es einer Kündigung bedarf.

(2) Nach der Probezeit (§ 3) kann das Praktikantenverhältnis unbeschadet der gesetzlichen Kündigungsgründe nur gekündigt werden

a) aus einem sonstigen wichtigen Grund ohne Einhalten einer Kündigungsfrist,

b) von der Praktikantin / dem Praktikanten mit einer Kündigungsfrist von vier Wochen.

§ 16
Zeugnis

1Der Arbeitgeber hat den Praktikantinnen/Praktikanten bei Beendigung des Praktikantenverhältnisses ein Zeugnis auszustellen. 2Das Zeugnis muss Angaben über Art, Dauer und Ziel des Praktikums sowie über die

erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse enthalten. 3Auf Verlangen der Praktikantinnen/Praktikanten sind auch Angaben über Führung, Leistung und besondere fachliche Fähigkeiten aufzunehmen.

§ 17
Ausschlussfrist

Ansprüche aus dem Praktikantenverhältnis verfallen, wenn sie nicht innerhalb einer Ausschlussfrist von sechs Monaten nach Fälligkeit von der Praktikantin/dem Praktikanten oder vom Arbeitgeber schriftlich geltend gemacht werden.

§ 18
Inkrafttreten, Laufzeit

(1) Dieser Tarifvertrag tritt am 1. Dezember 2009 in Kraft.

(2) Dieser Tarifvertrag kann mit einer Frist von drei Monaten zum Ende eines Kalenderhalbjahres, frühestens zum 31. Dezember 2010, schriftlich gekündigt werden.

(3) Abweichend von Absatz 2 können

a) § 8 Abs. 1 mit einer Frist von einem Monat zum Schluss eines Kalendermonats, frühestens jedoch zum 31. Dezember 2009,

b) § 14 zum 31. Dezember eines jeden Jahres, schriftlich gekündigt werden.

(4) 1Dieser Tarifvertrag ersetzt für den Bereich des Bundes mit Wirkung vom 1. Dezember 2009 die in der Anlage aufgeführten Tarifverträge. 2Im Bereich der Mitgliedverbände der VKA finden die in der Anlage aufgeführten Tarifverträge mit dem Inkrafttreten dieses Tarifvertrages auf die in § 1 Abs. 1 genannten Personen keine Anwendung mehr.

Anlage (zu § 18 Abs. 4)

1. Tarifvertrag über die vorläufige Weitergeltung der Regelungen für die Praktikantinnen/ Praktikanten vom 13. September 2005 in der Fassung des Änderungstarifvertrages Nr. 1 vom 31. März 2008.

2. Tarifvertrag über die Regelung der Arbeitsbedingungen der Praktikantinnen/ Praktikanten (TV Prakt) vom 22. März 1991.

3. Tarifvertrag über die Regelung der Arbeitsbedingungen der Praktikantinnen/ Praktikanten (TV Prakt-O) vom 5. März 1991.

4. Tarifvertrag über eine Zuwendung für Praktikantinnen (Praktikanten) vom 12. Oktober 1973.

5. Tarifvertrag über eine Zuwendung für Praktikantinnen/Praktikanten (TV Zuwendung Prakt-O) vom 5. März 1991.

6. Tarifvertrag über vermögenswirksame Leistungen an Auszubildende vom 17. Dezember 1970.

7. Tarifvertrag über vermögenswirksame Leistungen an Auszubildende (TV VL Azubi-O) vom 8. Mai 1991.

Erklärung

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Ort, Datum Unterschrift