

**Die Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung
in Baden-Württemberg**

Eine governance-analytische Prozess-Rekonstruktion

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

Vorgelegt von
Dipl.-Päd. Hiltrud Rosenauer

Tübingen

2021

1. Betreuer: Prof. Dr. Karin Amos
2. Betreuer: Prof. Dr. Roman Langer

Tag der mündlichen Prüfung: 04.04.2022
Dekan: Prof. Dr. Josef Schmid
1. Gutachter: Prof. Dr. Karin Amos
2. Gutachter: Prof. Dr. Roman Langer

Abstract

Structural deficits in the training of childcare workers in day-care centres and crèches have been discussed in professional circles and the public for more than two decades. A shortage of skilled workers, the insufficient number of childcare places in day-care facilities, as well as inconsistencies in the financing of the vocational training programmes combined with high educational quality requirements have led to a significant need for reforms action. The introduction of practice-integrated training (PIA) for childcare workers in Baden-Württemberg in the 2012/2013 school year set a milestone for resolving the shortage of skilled workers in day-care centres for children. Trainees are now entitled to remuneration in the form of a trainee salary, which is a departure from the previous training regulations.

This thesis aims to reconstruct the educational policy procedures and processes that led to the successful establishment of practice-integrated training in Baden-Württemberg. Significant political stakeholders in the implementation of the reform project, their motives and their rationale for action are identified. The theory of governance forms the basis of the reconstruction by classifying the respective impact mechanisms as soft and hard measures of governance.

Selected private, political and government stakeholders who were directly involved in these reform processes were interviewed for this reconstruction using structured expert interviews. The expert interviews were evaluated using the documentary method, which records the meaning and the interpretation of the statements of these experts at various levels. The rationale for action was derived by correlating the implied motives of the stakeholders with their actual observed actions.

The reconstructed mechanisms of the PIA reform process can be integrated into the existing theory on political mobilisation processes. Measures of soft governance as well as hard governance could be identified. The implementing factors that led to the establishment of the PIA in Baden-Württemberg include the formation of coalitions between the stakeholders, the formulation of motivational strategies and a consensus among all stakeholders regarding the structural deficits in the training of childcare workers.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Inhaltsverzeichnis | I |
| Abkürzungsverzeichnis | VI |
| Abbildungsverzeichnis | VIII |
| Tabellenverzeichnis | IX |
| 1 EINLEITUNG..... | 10 |
| 1.1 Ausgangslagen | 10 |
| 1.2 Startpunkte für eine Bildungsreform der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher | 14 |
| 1.2.1 Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern | 15 |
| 1.2.1.1 Gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Pluralität der Familienformen | 15 |
| 1.2.1.2 Auswirkungen des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz auf die Verschärfung des Fachkräftemangels | 17 |
| 1.2.1.3 Politische Maßnahmen auf Bund-Länder-Ebene gegen den Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern. | 20 |
| 1.2.2 Ergebnisse der PISA-Studien und Bildungsdebatten | 22 |
| 1.2.3 Qualitätserwartungen an die Kindertagesstätten und an die Erzieherausbildung | 24 |
| 1.2.4 Zwischenfazit | 27 |
| 1.3 Die praxisintegrierte Ausbildung– Grundlagen, Ziele und rechtliche Voraussetzungen..... | 28 |
| 1.3.1 Ziele der PIA aus Sicht des Landes Baden-Württemberg | 30 |
| 1.3.2 Gesetzliche Grundlagen der PIA- Ausbildung | 31 |
| 1.3.2.1 Kooperationsvertrag zwischen Fachschule und Einrichtungsträger | 32 |
| 1.3.2.2 Ausbildungsvertrag zwischen Auszubildenden und der Einrichtung | 33 |
| 1.3.3 Exkurs: PIA - eine duale Ausbildung? | 34 |
| 2 FORSCHUNGSÜBERBLICK UND EINGRENZUNG DER FORSCHUNGSFRAGE | 38 |
| 2.1 Forschungsüberblick zur Governance-Forschung im deutschen Schul-, Frühpädagogik- und Berufsausbildungssystem | 38 |
| 2.1.1 Hauptthemen der Governance-Forschung | 38 |
| 2.1.2 Forschungsstand zu Ausbildungs- und Bildungsreformen..... | 40 |
| 2.1.3 Ertrag der Ergebnisse der Governance-Forschung für den Reformprozess der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung PIA | 44 |
| 2.2 Eingrenzung der Forschungsfragen | 45 |
| 2.3 Ziele der Arbeit..... | 47 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 2.4 | Methodik..... | 48 |
| 2.5 | Aufbau | 49 |
| 3 | THEORETISCHER RAHMEN | 51 |
| 3.1 | Governance-Ansatz..... | 51 |
| 3.1.1 | Begriffsklärungen..... | 51 |
| 3.1.2 | Tendenz zur Enthierarchisierung aufgrund zunehmenden Einflusses von internationalen Strukturen | 53 |
| 3.1.3 | Zunahme der Kooperation durch Globalisierungsprozesse..... | 53 |
| 3.1.4 | Bedeutung von Global Governance im Bildungssystem..... | 55 |
| 3.1.5 | Zunahme der Relevanz des Handelns der Akteurinnen und Akteure..... | 57 |
| 3.1.5.1 | Definition Akteurinnen/Akteure | 57 |
| 3.1.5.2 | Die Rolle von Akteurinnen/Akteuren | 59 |
| 3.2 | Anwendung des Governance-Konzepts auf Reformprozesse im Bildungssystem..... | 60 |
| 3.2.1 | Aufbaustruktur des Bildungssystems in Deutschland | 60 |
| 3.2.1.1 | Strukturen des Bildungssystems in Deutschland | 60 |
| 3.2.1.2 | Akteurs-bezogene Hierarchie der Aufbaustruktur des Bildungssystems..... | 62 |
| 3.2.1.3 | Die Aufbaustruktur des Bildungssystems als Auslöser für Konflikte der Governance | 64 |
| 3.2.1.4 | Hindernisse für Reformprozesse im deutschen Bildungssystem aufgrund seiner Aufbaustruktur..... | 67 |
| 3.2.2 | Steuerungsstruktur des Bildungssystems | 68 |
| 3.2.2.1 | Definition der Hard Governance | 68 |
| 3.2.2.2 | Bezug der Hard Governance zu Bildungsreformen | 70 |
| 3.2.2.3 | Definition der Soft Governance | 72 |
| 3.2.2.4 | Einflussmöglichkeiten der Soft Governance auf Bildungsreformen..... | 74 |
| 4 | GRUNDLAGEN DER ERZIEHERINNEN- UND ERZIEHERAUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND..... | 76 |
| 4.1 | Historische Entwicklung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs in Deutschland bis zu den 1980er-Jahren | 77 |
| 4.1.1 | Entwicklungen des 19. Jahrhunderts | 77 |
| 4.1.2 | Entwicklungen des 20. Jahrhunderts | 79 |
| 4.1.2.1 | Neuordnung des Bildungswesens..... | 80 |
| 4.1.2.2 | Bezeichnungen der Schulen für angehende Erzieherinnen und Erzieher | 84 |
| 4.2 | Der formale Aufbau der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Deutschland und Baden-Württemberg ab den 1980er Jahren | 85 |
| 4.2.1 | Rechtliche Rahmenbedingungen..... | 85 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2.2 | Strukturelle Rahmenbedingungen der klassischen Erzieherinnen- /Erzieherausbildung in Baden-Württemberg | 88 |
| 4.3 | Sonderformen der Ausbildung und alternative Bildungsmöglichkeiten..... | 93 |
| 4.3.1 | Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler | 94 |
| 4.3.2 | Ermöglichung der Teilzeitausbildung | 95 |
| 4.3.3 | Alternative Ausbildungsmöglichkeiten | 95 |
| 4.4 | Fazit zu den bisherigen Ausbildungsmöglichkeiten zum Erzieherinnen- /Erzieherberuf in Baden-Württemberg | 96 |
| 4.5 | Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausbildung in den Bundesländern..... | 98 |
| 4.5.1 | Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren | 99 |
| 4.5.2 | Ausbildungsdauer und -abschluss | 100 |
| 4.5.3 | Rechtliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene..... | 101 |
| 4.5.4 | Zusammenfassung: Darstellung der handelnden Akteurinnen und Akteure zu Reformbemühungen der Erzieherinnen- /Erzieherausbildung | 101 |
| 5 | FORSCHUNGSDESIGN DER QUALITATIV-EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG..... | 104 |
| 5.1 | Vorstellung der befragten Expertinnen und Experten | 104 |
| 5.2 | Methodik der Datenerhebung: Leitfadeninterview | 106 |
| 5.3 | Methodik der Analyse: Dokumentarische Methode | 108 |
| 6 | ZUR ENTSTEHUNG DER PRAXISINTEGRIERTEN AUSBILDUNG ZUR ERZIEHERIN/ZUM ERZIEHER IN BADEN-WÜRTTEMBERG | 113 |
| 6.1 | Rekonstruktion der neuen Ausbildungsform PIA..... | 113 |
| 6.1.1 | Motiv: Keine vertraglich zugesicherte Ausbildungsvergütung..... | 114 |
| 6.1.2 | Motiv: Synergie zwischen der PIA, Integration und Fachkräftemangel | 115 |
| 6.1.3 | Umsetzungsmaßnahmen der PIA: Überblick über die Handlungsschritte bis zur Realisierung | 117 |
| 6.1.3.1 | Vorlage eines fertigen Konzepts zur Ausbildungsform – <i>Praxisintegrierte Ausbildung</i> | 117 |
| 6.1.3.2 | Kooperation mit Finanzierungspartnern als Kickstarter für das PIA- Konzept | 119 |
| 6.1.3.3 | Umgehung von Entscheidungsinstanzen sowie Kooperation mit politischen Akteurinnen und Akteuren als Erfolgsfaktor..... | 120 |
| 6.1.3.4 | Kooperation mit einer staatlichen Schule zur Vermeidung von rechtlichen Konflikten und Verabschiedung des Konzepts..... | 123 |
| 6.2 | Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure | 125 |
| 6.2.1 | Unterteilung der Akteurinnen und Akteure | 127 |
| 6.2.2 | Grundlegende Motive und Absichten der Akteurinnen und Akteure.... | 129 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.2.3 | Ableitung der Handlungslogiken der politischen Akteurinnen und Akteure | 130 |
| 6.2.4 | Ableitung der Handlungslogiken der staatlichen Akteurinnen und Akteure | 133 |
| 6.2.4.1 | Vertreterin des Regierungspräsidiums | 133 |
| 6.2.4.2 | Leiterin der staatlichen Schule | 134 |
| 6.2.4.3 | Staatliche Akteurinnen und Akteure | 135 |
| 6.2.5 | Ableitung der Handlungslogiken der privaten Akteurinnen und Akteure | 136 |
| 6.3 | Zusammenfassung und Fazit der Rekonstruktion..... | 138 |
| 6.3.1 | Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse..... | 138 |
| 6.3.2 | Kritische Würdigung der Methodik und Vorgehensweise | 140 |
| 7 | ANALYSE DER DURCHSETZUNGSFAKTOREN DER PIA – THEORIEBILDUNG | 142 |
| 7.1 | Diagnostic Framing: Fachkräftemangel als zentrales Motiv des Mobilisierungsprozesses der PIA | 142 |
| 7.1.1 | Das bereits existierende Ausbildungskonzept der PIA als Steuerungsinstrument | 143 |
| 7.1.2 | Analyse der Ebenen des Mobilisierungsprozesses der PIA anhand des Framing-Ansatzes | 145 |
| 7.1.2.1 | Ergebnisse des Diagnostic Framing | 145 |
| 7.1.2.2 | Ergebnisse des Prognostic Framing | 146 |
| 7.1.2.3 | Ergebnisse des Motivational Framing..... | 148 |
| 7.1.3 | Koalitionsbildung zwischen den Akteurinnen und Akteuren als Teil des Mobilisierungsprozesses | 149 |
| 7.1.3.1 | Ebenen und Phasen der Koalitionsbildung zwischen den Akteurinnen und Akteuren | 150 |
| 7.1.3.2 | Merkmale der Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure | 152 |
| 7.1.3.3 | Voraussetzungen für die Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure | 152 |
| 7.2 | Inhalte und Folgen der Dienstbesprechungen im Kultusministerium | 155 |
| 7.3 | Notwendigkeit von Hard Governance: Umgang mit Konflikten im Rahmen der Etablierung der PIA und direkte Steuerung des Staates..... | 157 |
| 7.3.1 | Staatliche Steuerung: Durchsetzung der Ausbildungsvergütung für die PIA-Auszubildenden | 157 |
| 7.3.2 | Staatliche Steuerung: Primäre Implementierung der PIA an einer staatlichen Schule | 159 |
| 8 | DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 161 |
| 8.1 | Zusammenfassung der Ergebnisse..... | 161 |
| 8.2 | Interpretation der Ergebnisse | 162 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 8.2.1 | Prinzipal-Agenten-Problem in der Bildungspolitik..... | 163 |
| 8.2.2 | Einflüsse weiterer Theorien auf die Reformprozesse..... | 164 |
| 8.2.3 | Zentrale Maßnahmen der Hard Governance im Reformprozess..... | 165 |
| 8.2.4 | Zentrale Maßnahmen der Soft Governance im Reformprozess | 168 |
| 8.2.5 | Relevanz der Zusammenhänge zwischen Handlungslogiken, Motiven und Handlungen der Akteurinnen und Akteure | 169 |
| 8.2.6 | Bedeutung des Rekonstruktionsansatzes für die Governance- Theorien..... | 171 |
| 8.2.7 | Neue Erkenntnisse für zukünftige Bildungsreformen | 172 |
| 8.3 | Beschränkungen der Forschung..... | 173 |
| 8.4 | Empfehlung für weiterführende Forschung | 173 |
| 9 | FAZIT UND AUSBLICK..... | 175 |
| | Literaturverzeichnis..... | 182 |
| | Anhang: Transkribierte Interviews..... | 197 |
| | Interviewpartner: (E1) und (E2)..... | 198 |
| | Interviewpartner: (E2)..... | 209 |
| | Interviewpartner: (E3)..... | 219 |
| | Interviewpartner: (E4)..... | 223 |
| | Interviewpartner: (E5)..... | 227 |
| | Interviewpartner: (E6)..... | 231 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------|--|
| AG | Arbeitsgruppe |
| ASMK | Arbeits- und Sozialministerkonferenz |
| BA | Bachelor of Arts |
| BAGFW | Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege |
| BBiG | Berufsbildungsgesetz |
| BKSPIT-VO | Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs |
| BMAS | Bundesministeriums für Arbeit und Soziales |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen |
| ECTS | European Credit Transfer System (Leistungspunkte) |
| ErzieherVO | Erziehverordnung |
| ErzGleichV | Erzieher-Gleichwertigkeits-Verordnung |
| EU | Europäische Union |
| FakO | Fachakademieordnung |
| FSP | sozialpädagogische Fachschulen |
| GBI | Gesetzesblatt Baden-Württemberg |
| GEW | Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft |
| IFP | Staatsinstitut für Frühpädagogik |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| IQB | Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin e.V. |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| JFMK | Jugend- und Familienministerkonferenz |
| KiföG | Kinderförderungsgesetz |
| KITA | Kindertagesstätte |
| KMK | ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz) |
| KTK | Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder KTK-Bundesverband e.V. |
| KVJS | Kommunalverband für Jugend und Soziales |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| PIA | Praxisintegrierte Ausbildung |

| | |
|----------|--|
| PISA | Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung) |
| SozpädVO | Sozialpädagogikverordnung |
| TIMMS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WiFF | Weiterbildungsinitiative Frühkindlicher Fachkräfte |

Die Begriffe frühpädagogische Einrichtung, Kindertagesstätten und Kindertageseinrichtung werden in dieser Arbeit synonym verwendet und umfassen Krippen, Kindergärten, altersgemischte Einrichtungen und Horte für die außerschulische Betreuung von Schulkindern.

In dieser Arbeit wurden geschlechtsabstrakte und geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Im historischen Kontext wurde auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen verzichtet, um diesen nicht zu verfälschen, da in den Anfangszeiten der Erzieherinnenausbildung ausschließlich Frauen eingesetzt wurden. Die Geschlechtervielfalt wird in der Regel durch das Gender-Sternchen sichtbar gemacht. Allerdings wurde bewusst auf eine einheitliche Form der Darstellung verzichtet, um der grammatikalischen Korrektheit Rechnung zu tragen.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Ausbildungsmöglichkeiten für staatlich anerkannte Erzieher*innen | 14 |
| Abbildung 2: Kinder im Alter von unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung von 2006 bis 2019 in Deutschland..... | 18 |
| Abbildung 3: Presseartikel zur PIA | 34 |
| Abbildung 4: Mehrebenen-System der Akteurinnen und Akteure im deutschen Bildungssystem..... | 63 |
| Abbildung 5: Entwicklung der Schüler*innen in der Erzieherinnen- /Erzieherausbildung von 2000 bis 2020. | 93 |
| Abbildung 6: Aufbau von Handlungslogiken | 126 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|------------|---|-----|
| Tabelle 1: | Zuständigkeiten und Rechtsgrundlagen der dualen Berufsausbildung in Deutschland | 36 |
| Tabelle 2: | Beispielhafte Ausprägungen der Finanzierungsform | 70 |
| Tabelle 3: | Übersicht: Befragte Expertinnen und Experten | 105 |
| Tabelle 4: | Aufbau des Interviewleitfadens | 107 |
| Tabelle 5: | Anwendung der Interpretationsschritte in Abhängigkeit des Sinngelhalts..... | 110 |
| Tabelle 6: | Übersicht der Akteurinnen/Akteure..... | 129 |
| Tabelle 7: | Überblick über die Absichten/Motive der Akteurinnen und Akteure | 130 |

1 Einleitung

„Aus der Erfahrung. - Die Unvernunft einer Sache ist kein Grund gegen ihr Dasein, vielmehr eine Bedingung desselben.“

Friedrich Nietzsche

1.1 Ausgangslagen

Die strukturellen Defizite in der institutionellen Kindertagesbetreuung in Kindertagesstätten (Kitas) und Krippen – Fachkräftemangel, fehlende Betreuungsplätze und unzureichende Finanzierung – werden in den vergangenen Jahren zunehmend in der Fachwelt und Öffentlichkeit diskutiert (Nissen, 2019; Hauser, 2019; Norddeutscher Rundfunk - Tagesschau, 2020).

Tatsächlich sind die frühkindliche Bildung, die Erziehung sowie die Betreuung in Deutschland trotz vielfältiger Maßnahmen weiterhin von diesen Mängeln und Problemfeldern betroffen:

„Die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung in Deutschland sieht sich immer wieder neuen Herausforderungen gegenüber. Nicht nur der immer noch andauernde Ausbau der U3-Betreuung verlangt den Kitas und den öffentlichen, freien und privaten Trägern große Anstrengungen ab. Auch die Aufnahme von immer mehr Kindern, die gemeinsam mit ihren Familien aus Kriegsgebieten oder vor Armut fliehen mussten sowie der in einigen Regionen eklatante Fachkräftemangel und die gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an die Qualität sind Entwicklungen, auf die sich Kindertageseinrichtungen heute einstellen müssen.

Eine besonders heikle Thematik, die – trotz erheblicher Schwankungen – in allen Bundesländern gleichermaßen besorgniserregend ist, ist jedoch die angespannte Personalsituation in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. [...] Diese Zahlen täuschen jedoch darüber hinweg, dass die Lage in Wirklichkeit noch viel dramatischer ist.“ (Haderlein 2017: 4)

Die frühpädagogische Arbeit in den Kindergärten, Kindertagesstätten, Vorschulen und Kinderkrippen in Deutschland steht somit weiterhin vor großen Herausforderungen. Mittlerweile wird der besondere Stellenwert der frühkindlichen Bildung von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern sowie von der Öffentlichkeit zunehmend erkannt. Die Akzeptanz und Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Kitas wird in den letzten Jahren an der Anpassung der

politischen Zielperspektiven und an Reformen wie zum Beispiel, der Einführung eines Bachelor Studienganges „Frühkindliche Bildung“, der Etablierung von Bildungsplänen in der frühkindlichen Förderung und der Ausbildungsform PIA, im Bereich der Elementarbildung deutlich.

Vielfältige Programme, Initiativen und Projekte wurden in diesem Rahmen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt und herausgegeben. Beispiele sind: „Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung“ (Fthenakis, Gisbert, Griebel, Kunze, Niesel & Wustmann 2007) oder die Richtlinie zur Förderung der „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (BMBF 2017). Des Weiteren ist die Kampagne „Profis für die Kita“ der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V. (BAGFW) 2015) sowie der Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abk. KMK) aus dem Jahr 2010 zu erwähnen (KMK 2010). Am 01.01.2019 ist außerdem das „Gute-Kita-Gesetz“ in Kraft getreten: Mit diesem Gesetz unterstützt der Bund die Länder bis zum Jahr 2022 mit insgesamt 5,5 Milliarden Euro bei Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität der Kindertagesbetreuung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2018).

Diese bildungspolitischen Bemühungen verfolgen neben der Verbesserung und Weiterentwicklung der frühen Bildung das gemeinsame Ziel, den bestehenden Fachkräftemangel in den Einrichtungen der vorschulischen Förderung, Bildung, Erziehung und Betreuung zu verringern. Erreicht werden soll dies unter anderem durch die notwendige Neuausrichtung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Als wesentliche Maßnahmen zur Erhöhung der Fachkraftzahlen gelten die Entlohnung der Auszubildenden, die Verbesserung der Ausbildungsqualität und der quantitative Ausbau der Ausbildungsstätten. Neben diesen Interventionen gilt die Akademisierung der Früh- bzw. Elementarpädagogik heute als ein zentrales Instrument zur Rekrutierung von Fachkräften und zur Erhöhung der Attraktivität der Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 148).

Aufgrund des großen Fachkräftemangels wurde in Baden-Württemberg im September 2012 mit einer kurzen Vorlaufzeit die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung um eine zusätzliche Option erweitert. Neben der üblichen Form der klassischen dreijährigen Ausbildung, die den Erwerb der theoretischen Grundlagen in einer zwei Jahre dauernden Vollzeitschule sowie der anschließenden Anwendung im einjährigen Berufspraktikum umfasst, wurde die integrierte Organisationsform *PIA – Praxisintegrierte Ausbildung* eingeführt, mit der die staatliche Anerkennung zur Erzieherin oder zum Erzieher erlangt werden kann. In dieser Ausbildungsform ist der Praxisteil direkt in die schulische Ausbildung integriert. Die dreijährige Ausbildung enthält mindestens 2.000 Praxisstunden.

Neu an der PIA ist vor allem, dass durch die vergleichsweise stärkere Einbindung der Träger die Verantwortung für die Ausbildung umfassender in den Zuständigkeitsbereich der potenziellen späteren Arbeitgeber gelegt wird. Dadurch soll das Interesse der Träger an der Übernahme von Ausbildungskandidatinnen und Ausbildungskandidaten gesteigert werden. Deutlich wird diese neue Einbindung der Träger vor allem durch die zu zahlende Ausbildungsvergütung, die in dem bisherigen klassischen Modell nicht vorgesehen ist. Das PIA-Modell soll dazu dienen, die Anzahl an Auszubildenden für den Erzieherinnen-/Erzieherberuf zu erhöhen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 1).

Die Bereitschaft der Bildungspolitik zur Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung steht in Zusammenhang mit den Reformen des gesamtdeutschen Bildungssystems in den Schulen. Ein wesentlicher Auslöser für die vielfältigen Reformen waren die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien. Diese bescheinigten dem deutschen Schul- und Bildungssystem im internationalen Vergleich unerwartete, nicht zu ignorierende Defizite und einen schlechten bzw. durchschnittlichen Leistungsstand der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (Weis & Reiss 2019: 13; Smidt & Burkhardt 2018: 463).

In diesem Kontext wurde und wird der Frühförderung als vorbereitende Instanz auf das Lernen in der Schule eine große Bedeutung zugesprochen. Die ersten Lebensjahre gelten heute als entscheidend für die langfristige Stabilisierung der Persönlichkeit und als Fundament für spätere Bildungs- und Berufserfolge.

In institutionalisierter Form findet die Frühförderung in Kindertagesstätten statt. Dementsprechend wird von pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen eine qualitativ hochwertige Arbeit gefordert, um möglichen späteren Bildungsdefiziten und sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Mittlerweile herrscht bei der überwiegenden Mehrheit der Bildungspolitikerinnen, Bildungspolitiker und Lehrkräften die allgemeine Überzeugung vor, dass diese Mängel in der schulischen Erziehung und Bildung nicht allein durch eine Verbesserung der Bildungsanstrengungen in den Schulen selbst, sondern präventiv auch durch eine Aufwertung und Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Bildung wirksam zu beseitigen sind. Die Studie von Fritschi und Oesch zum Einfluss der frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangebote auf den späteren Schulbesuch der Kinder ergab: „[...] Ebenfalls einen starken Einfluss auf die Bildungswege der Kinder hat die frühkindliche Bildung. Für den Durchschnitt aller Kinder erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, mit Krippenbesuch von 36 Prozent auf rund 50 Prozent“ (Fritschi & Oesch 2008: 1).

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die verschiedenen Zugangswege zur staatlichen Anerkennung als Erzieher*in. In Baden-Württemberg bestanden bereits vor Etablierung der PIA fünf unterschiedliche Wege, um dasselbe Ziel – den Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher– zu erreichen. Mit der weiteren Ausbildungsform der praxisintegrierten Ausbildung wird, neben den fünf bereits bestehenden Möglichkeiten Erzieher*in zu werden, eine weitere installiert. Alle Ausbildungsgänge weisen in ihren Grundzügen die gleichen Zugangsvoraussetzungen und einen identischen staatlichen Abschluss auf.

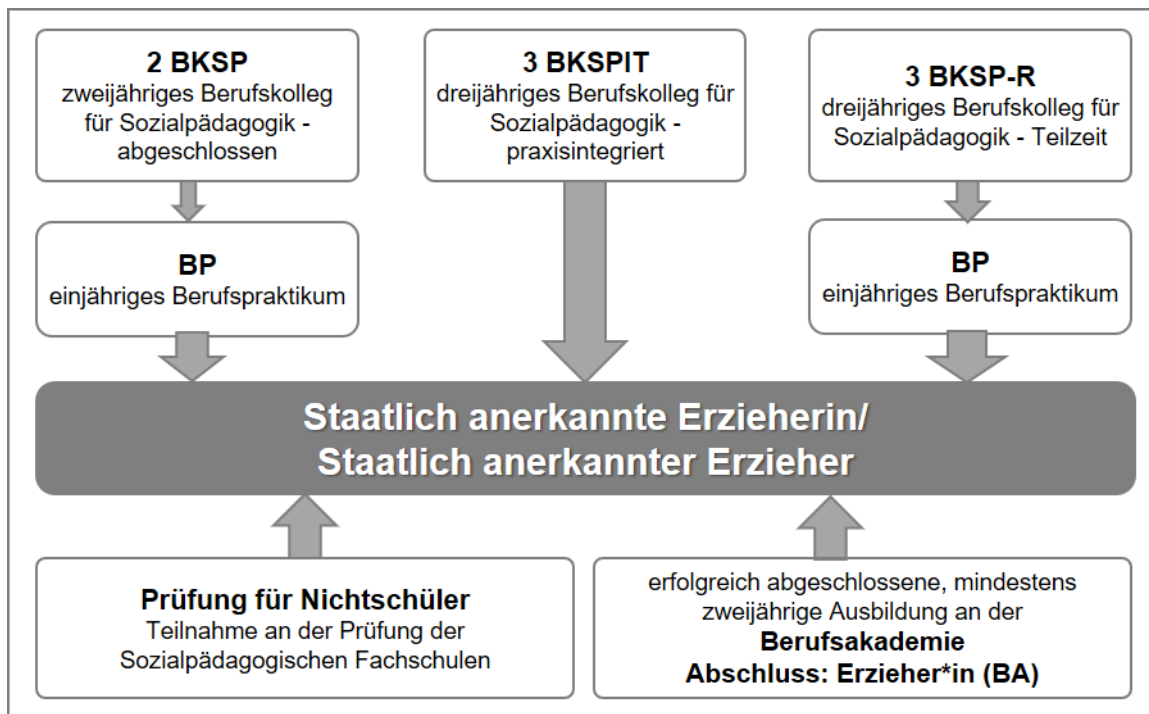


Abbildung 1: Ausbildungsmöglichkeiten für staatlich anerkannte Erzieher*innen

Quelle: Eigene Darstellung.

1.2 Startpunkte für eine Bildungsreform der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher

Die Installation der praxisintegrierten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher ist eine Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Gegebenheiten. „Politische Projekte haben in der Regel deutlich erkennbare Startpunkte und reagieren auf klar identifizierbare Problemlagen“ (Langer 2017: 28).

Als Startpunkte für die Entstehung einer neuen Ausbildungsform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung waren vor der Etablierung der PIA folgende Problemlagen erkennbar:

- Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern: Einen diagnostizierten Erzieherinnen-/Erziehermangel, der zum einen auf dem Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz und zum anderen auf dem gesellschaftlichen und demographischen Wandel beruht.
- Ergebnisse der PISA-Studien und Bildungsdebatten: Die Ergebnisse der PISA-Studien haben den Diskurs um den Stellenwert der frühkindlichen Bildung um einen zentralen

Aspekt erweitert. Die Bildungsdebatte als Folge der PISA-Studien führte zu einer Diskussion um die Verbesserung der Frühförderung. Insbesondere wurden dafür neurobiologische Erkenntnisse herangezogen.

- Qualitätserwartungen an die Erzieherausbildung: Im Zuge des Bologna Prozesses und des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) kamen Forderungen nach einer Verbesserung der Ausbildungsqualität der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung hinzu.

1.2.1 Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern

Um den Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern als relevanten Motivationsfaktor einer Bildungsreform zu identifizieren, wird nachfolgend zwischen *a) gesellschaftlichen Wandlungsprozessen* und *b) den rechtlichen Rahmenbedingungen*, die einen erhöhten Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern zur Folge haben, unterschieden. Hier soll nicht außer Acht gelassen werden, dass es bereits vor PIA *c) politische Maßnahmen auf Bund-Länder-Ebene* gab, dem Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern entgegenzutreten.

1.2.1.1 Gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Pluralität der Familienformen

Der Wandel der familialen Lebensformen in der heutigen Gesellschaft ist ein wesentlicher Faktor für einen höheren Bedarf an Kindertagesbetreuung. Doch steht das erforderliche Fachpersonal hierfür nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung:

Diese veränderten Bedarfe sind vor allem mit einer gestiegenen Erwerbsbeteiligung von Frauen verbunden. Für deren Kinder müssen ausreichende Betreuungsangebote geschaffen werden. Es ist nötig, dass Familien auf Betreuungsangebote zurückgreifen können, um trotz Berufstätigkeit eine Familie gründen und Kinder bekommen zu können. Das traditionelle Modell, nach dem allein der Mann der Ernährer der Familie ist und die Frau hauptverantwortlich die Kinder großzieht und den Haushalt führt, ist durch eine Pluralität an Familienformen ersetzt worden (Tidemann 2014).

Als Beispiele für alternative Familienformen lassen sich hierfür Alleinerziehende, Patchwork-Familien oder Ehen mit Kindern und Lebenspartnerschaften mit Kindern (ohne Trauschein)

anführen. Dieser Pluralität muss Rechnung getragen werden, wobei insbesondere Alleinerziehende auf ausreichende Betreuungsangebote angewiesen sind (Huinink 2009).

Dabei sind die steigende Kinderlosigkeit bzw. die Tendenz zur Familie mit einem Kind kein Indiz für die Ablehnung der Familie, sondern der Ausdruck veränderter Lebenszyklen und der Wunsch, sich diesem einen Kind in ausreichendem Maße widmen zu können und ihm möglichst viel bieten zu können (Huinink 2009).

Gleichzeitig hat der demographische Wandel bzw. die Alterung der Gesellschaft mit einer abnehmenden Zahl an jungen Menschen im erwerbsfähigen Alter einen starken Fachkräftemangel zur Folge. Jugendliche und bereits im Erwerbsleben stehende Menschen können sich ihre beruflichen Tätigkeiten jetzt aussuchen. Beruf sowie Arbeitsstelle werden auch unter dem Aspekt der Arbeitsbedingungen, der Bezahlung, der Mobilität und des Ansehens ausgewählt (Kühl 2014).

Es gibt eine zunehmende Forderung der Eltern nach einer Ganztagesbetreuung, die teilweise eine 24 Stunden/7 Tage die Woche/365 Tage pro Jahr Betreuung einschließt. Auch im außerschulischen Bereich zeigt sich ein starker Betreuungsbedarf: Beispiele hierfür sind die Bedarfe an Hausaufgabenbetreuung, Ganztageschulen, Hort und Ferienlager. *„Während in den letzten Jahrzehnten in der Diskussion die Tendenz zu beobachten war, Betreuungsfunktionen gegen Erziehungs- und Bildungsfunktionen auszuspielen, werden die beiden Leistungsbereiche frühpädagogischer Einrichtungen heute als gleichberechtigt betrachtet“* (Blossfeld & Roßbach 2012: 202).

Eine besondere Dringlichkeit, den Personalausbau im Elementarbereich weiter voranzutreiben, ergibt sich durch den gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz bzw. Tagesbetreuungsplatz auch für unter Dreijährige (§ 24 SGB VIII).

1.2.1.2 Auswirkungen des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz auf die Verschärfung des Fachkräftemangels

Seit dem Jahr 1996 gilt in Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind ab Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Schuleintritt (Fachkräftebarometer 2019: 156).

Diese Regelung wurde in einem wesentlichen Punkt erweitert: Seit dem 1. August 2013 gilt der Rechtsanspruch auf Betreuung in einer Tageseinrichtung oder in einer Kindertagespflege bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Es handelt sich hier um eine Sozialleistung nach §§ 22-26 SGB VIII/KJHG (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) & Bundesamts für Justiz (BfJ) 2020).

„Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. [...]“ (§ 24 Abs. 2 SGB XIII)

Das neue Gesetz hat wirtschaftliche Relevanz, da der zunehmende Arbeitskräftebedarf auch eine ausreichende Zahl an Kinderbetreuungsplätzen notwendig macht. Frauen sollen durch einen Betreuungsanspruch gleiche Chancen auf einen Arbeitsplatz wie Männer erhalten.

So ergibt die Analyse auf Basis einer Studie der Bundesländer zum Kinderförderungsgesetz (KiföG) (2012):

„Vor dem Hintergrund einer Lohnentwicklung, die es als zunehmend geboten erscheinen lässt, dass beide Elternteile zur ökonomischen Basis der Familie beisteuern, wird es zum Privileg einer immer kleiner werdenden Zahl von Familien, das Alleinernährer-Modell zu realisieren. (...) Damit wird jene Konstellation, in der nur ein Elternteil allein den Lebensunterhalt sichert, zunehmend seltener. Alleinerziehende sowie Eltern, die beide einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind jedoch in besonderer Weise auf eine institutionelle Kinderbetreuung angewiesen.“ (Alt, Hubert & Pötter 2012: 9)

Dieser Rechtsanspruch hat mit dazu beigetragen, dass der Bedarf an Plätzen in Kindertageseinrichtungen stark gestiegen ist.

Die Zahl der Kinder im Alter unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen ist seit dem Jahr 2006 um beinahe das Dreifache gestiegen, so wurden im Jahr 2006 rund 286.000 Kinder institutionell betreut. Am 1. März 2019 besuchten rund 818.500 Kinder in Deutschland, in der Altersgruppe der unter Dreijährigen eine Kindertageseinrichtung. Dieser Anstieg steht im kausalen Zusammenhang mit dem Ausbau der Kindertageseinrichtungen. Mit Blick auf Baden-Württemberg zeigt sich, dass sich dort die Betreuungsquote von 8,7 % im Jahr 2006 auf 29,5 % im Jahr 2019 stetig erhöht hat (BMFSFJ 2020: 14).

Allerdings zeigt sich auch, dass der bisherige Anstieg der Zahl der Kinderbetreuungsplätze nicht ausreichend ist. 49,4 % der Eltern wünschten sich im Jahr 2020 eine Betreuung für ihre unter drei-jährigen Kinder (BMFSFJ 2020: 15).

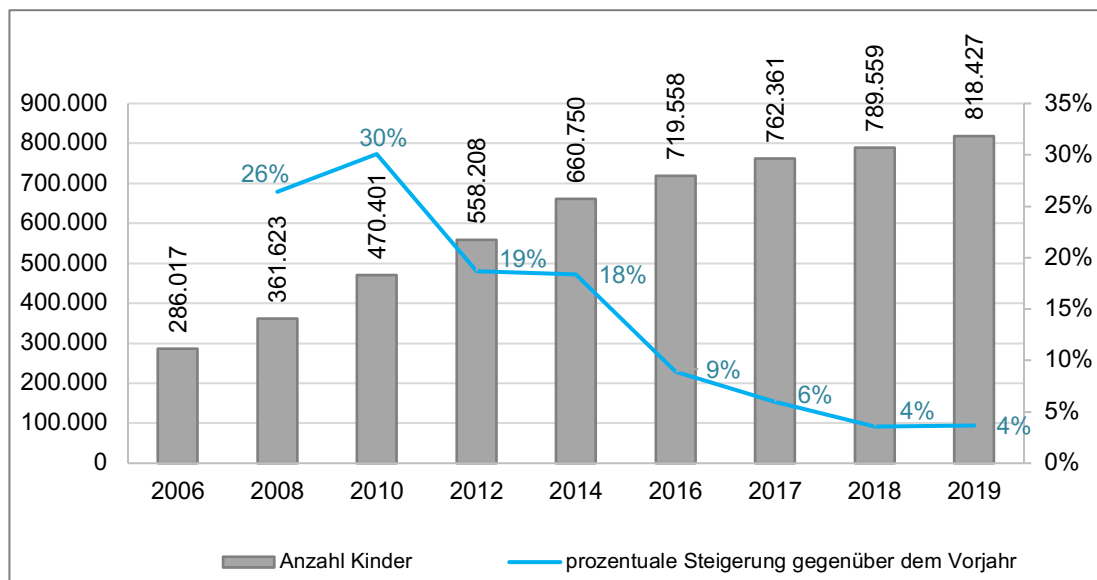


Abbildung 2: Kinder im Alter von unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung von 2006 bis 2019 in Deutschland

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BMFSFJ 2020: 7.

In Baden-Württemberg lag die Betreuungsquote im Jahr 2019 bei 29,5 %, bei einem tatsächlichen Bedarf von 42,7 %. Somit besteht eine Differenz zwischen Angebot und Nachfrage von 13,2 % (BMFSFJ 2020: 17). Um diesem Bedarf gerecht zu werden und damit die rechtlichen Vorgaben umzusetzen, muss der Ausbau der Kinderbetreuung in Kitas weitergehen.

Durch den im August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz, der sich nun auch auf Kinder im Alter von unter drei Jahren bezieht, wurde das Angebot

zur Frühförderung und Prävention von Bildungsbenachteiligung und Förderung von Chancengleichheit zwar im Allgemeinen verbessert. In direkter Folge kam es somit zu einem erheblichen Ausbau der frühkindlichen Betreuung, insbesondere für Mädchen und Jungen unter drei Jahren. So nahm die Zahl der Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren sowie Kinder im Kindergartenalter um 22 % zu (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 169).

Fachschulen für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen haben bundesweit ihre Ausbildungskapazitäten für angehende Erzieher*innen und die Zahl der Ausbildungsgänge – zu denen heute auch PIA gehört – deutlich erweitert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 169). Hinzu kommen weitere Berufe im Elementarbereich, die entweder schon seit Langem dort angesiedelt sind (Kinderpfleger*innen, Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter*innen) oder seit einigen Jahren neu etabliert wurden (Sozialassistentinnen/Sozialassistenten, Kindheitspädagoginnen/ Kindheitspädagogen mit Hochschulabschluss u.a.) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 125 ff.).

Bei der Betrachtung des quantitativen Ausbaus an Betreuungsplätzen muss jedoch berücksichtigt werden, dass die frühpädagogische Qualität der Kita-Arbeit dadurch nicht kausal ausreichend abgesichert ist.

Die Fachkräfte sind nun mit höheren Betreuungszahlen in den Gruppen konfrontiert, ohne dass ihre Zahl analog zu den pädagogischen Erfordernissen ansteigt. Zwar wurden zwischen den Jahren 2006 und 2018 etwa „309.000 Arbeitsplätze neu geschaffen – das entspricht einem Personalzuwachs von 74% in den letzten zwölf Jahren“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 168). Doch ist die Zahl der arbeitslosen Fachkräfte, die als Reserven rekrutiert werden können, aktuell gering. Unter anderem deshalb fehlt es an nennenswerten Reserven an Fachkräften für den weiteren quantitativen Ausbau und für strukturelle Verbesserungen der Einrichtungen (z.B. optimierter Fachkraft-Kind-Schlüssel; weitere zeitliche Angebote) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 168).

1.2.1.3 Politische Maßnahmen auf Bund-Länder-Ebene gegen den Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern.

Um dem Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern wirksam entgegenzutreten, wurde im Jahr 2012 eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung gegründet (AG Fachkräftegewinnung, im Folgenden ‚Arbeitsgruppe‘ genannt).

Ziel der Arbeitsgruppe war und ist es, Lösungsvorschläge zu entwickeln bzw. Impulse zu setzen, wie qualifiziertes und kompetentes frühpädagogisches Personal gewonnen, qualifiziert und im Tätigkeitsfeld gehalten werden kann. Die gemeinsame Bund-Länder-Arbeitsgruppe von Jugend- und Familienministerkonferenz, Arbeits- und Sozialministerkonferenz sowie Kultusministerkonferenz unter Beteiligung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit haben das Ziel, gemeinsam Empfehlungen zu erstellen, wie Fachkräfte gewonnen und im System gehalten werden können.

Mitglieder dieser bundesweit ausgelegten Arbeitsgruppe sind neben Vertreterinnen und Vertretern aus insgesamt elf Bundesländern auch Vertreterinnen und Vertreter des Deutschen Landkreistags und Städtetags sowie des Deutschen Städte- und Gemeindetags, dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, auch sind unter anderem Vertreterinnen und Vertreter der freien Wohlfahrtspflege, der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher, des GEW-Hauptvorstandes, des KTK-Bundesverbandes e.V./Deutscher Caritasverband e.V. und der Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände Teil der Arbeitsgruppe (BMFSFJ 2012: Deckblatt). Diese sehr umfassende Mitgliederliste zeigt deutlich, wie dringlich und auch überregional nach einer Lösung gesucht wurde.

Allen Beteiligten der Arbeitsgruppe war zu Beginn deutlich bewusst, dass ohne eine nachhaltige Lösung für den Fachkräftemangel, der sogenannte „Erzieher*innen-Notstand“ bald die pädagogische Qualität der Kindertagesbetreuung infrage stellen würde, auch wenn die Qualifika-

tion der Fachkräfte als ausreichend bewertet wurde. Wird lediglich ein gewisser Mindeststandard an Versorgung mit Personal erreicht, kann nicht von einer Verbesserung gesprochen werden (BMFSFJ 2012: 4).

Obwohl durch eine gezielte Anwerbung bundesweit 27.000 zusätzliche Stellen besetzt werden konnten und diese Maßnahme als erster Erfolg und Schritt in die richtige Richtung zu werten ist, ließ sich der Bedarf nach einer höheren Zahl an Fachkräften wie nach einer gestiegenen Einrichtungsqualität nicht ausreichend decken (BMFSFJ 2014: 1).

Das Thema Qualitätssicherung wurde damals allerdings hauptsächlich im Zusammenhang mit der Fachkräftegewinnung diskutiert (Ausbau der vorhandenen Personalressourcen, Fachkräfte aus vergleichbaren Berufsgruppen gewinnen, Ausbildungsmöglichkeiten ausbauen, Attraktivitätssteigerung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs für Schüler*innen mit Fachhochschul- und Hochschulreife etc.) (BMFSFJ 2012: 8 ff.).

Erst durch das Gute-Kita-Gesetz, das am 01.01.2019 in Kraft getreten ist, rückte auch das Vorhaben der Qualitätssicherung im Elementarbereich nach vorne und gewann an politischer Dringlichkeit. Der Bund stellt deshalb den Ländern bis 2022 finanzielle Mittel zur Verfügung, um Maßnahmen in zehn Handlungsfeldern, beispielsweise ein verbesserter Betreuungsschlüssel, Weiterqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher, Sprachförderung für Kinder mit Sprachdefiziten oder auch längere Öffnungszeiten zu realisieren. Diese Instrumente wurden gemeinsam mit den Ländern festgelegt. Es wurden vom Bund individuelle Vereinbarungen mit jedem Land getroffen, um an landesspezifische Bedarfe anzuknüpfen. Infolgedessen kann jedes Bundesland autonom entscheiden, welchen der Bereiche der Kindertagesbetreuung es fördern möchte (BMFSFJ 2019: 40). Trotz deutlich höherer Zahlen an Personal in den Einrichtungen bleibt das Problem des Fachkräftemangels im Elementarbereich bestehen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 168 ff.). Einer Studie des Instituts zufolge „fehlen bis zum Jahr 2025 bis zu 191.000 Erzieher*innen in der frühen Bildung“ (BMFSFJ 2021).¹

¹ Wie dringlich die Bundesregierung diese Aufgabe aktuell ansieht, zeigt sich im aktuellen Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden“ ab Februar 2021, mit dem u.a. Einrichtungen sich für die Etablierung einer Praxisintegrierten Ausbildung nach dem Modell der PIA bewerben können (BMFSFJ 2021).

1.2.2 Ergebnisse der PISA-Studien und Bildungsdebatten

Die Bildungsdebatten in Deutschland seit der Jahrtausendwende sind wesentlich durch die Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden internationalen Schulleistungsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) angestoßen worden.

Initiiert und getragen werden die PISA Studien von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD). Die OECD ist eine internationale Organisation mit 37 Mitgliedstaaten, die sich der Demokratie und Marktwirtschaft verpflichtet fühlen.

Von Beginn an (1961) bestand der Politikansatz der OECD darin, „*dass Bildung als Investition in die künftige ökonomische und soziale Entwicklung der einzelnen Nationen gesehen werden müsste*“ (Langer 2017: 35). Ein Instrument der OECD bildungspolitisch zu agieren, ist der Vergleich der Bildungsfortschritte der Länder. PISA wurde erstmals im Jahr 2000 durchgeführt. Die deutschen Schüler*innen im Jugendalter erreichten im internationalen Leistungsvergleich in dieser Studie nicht die erwarteten Leistungen, was u.a. zu „Maßnahmen zur Steigerung der Bildungsqualität auf Grundlage von verbindlichen Standards“ (z.B. KMK, 2004) sowie einer ergebnisorientierten Evaluation durch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2002)“ (Weis & Reiss 2018: 13) führte.

Angesichts der Defizite des bundesdeutschen Bildungssystems wurden Verbesserungen des deutschen Bildungssystems auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse intensiv vorangetrieben (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2004). Die Ergebnisse u.a. der Schulleistungsstudien PISA befeuerten einen bildungspolitischen Diskurs im deutschsprachigen Raum, der sehr schnell auch auf die Verbesserung und den Ausbau frühkindlicher Förderung, Bildung und Erziehung abzielte. Die bundesdeutsche Erzieherausbildung ist schon seit Jahren Teil der bildungspolitischen und öffentlichen Debatte. Traditionell liegt die Funktion von Kindertagesstätten in Deutschland in der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. In den vergangenen Jahren hat sich die Gewichtung dieser Trias hin zu einer stärkeren Bildungsfunktion der Einrichtungen verschoben (Roßbach, Kluczniok & Kuger 2008: 140 ff.).

Aus dem bis dahin vorherrschenden Begriff des Kindergartens wurde die Bezeichnung der „Bildungseinrichtung“ (Blossfeld et al. 2012: 15).

Die öffentliche Erwartung an Kindertagesstätten hat sich schon allein deshalb stärker ihrer Bildungsfunktion zugewandt. Kindertageseinrichtungen werden nicht mehr vorrangig als Betreuungseinrichtungen, sondern als zentrale Bildungseinrichtungen betrachtet (Blossfeld & Roßbach 2012: 200 ff.).

Um diesen Bildungszielen der Kitas gerecht zu werden, haben alle Länder in den letzten Jahren Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die als politische Instrumente der Steuerung von Bildungsqualität in diesem Bereich dienen. Diese Bildungspläne der Länder sind in Umfang, Inhalt und in den Forderungen nach der Qualifikation des Personals sehr unterschiedlich konzipiert, haben aber alle die frühkindliche (Bildungs-)Förderung als zentrales Ziel (Chilla & Niebuhr-Siebert 2017: 85).

Allgemein legen Bildungsforschung und -politik seit dem sogenannten PISA-Schock den Fokus auf die Optimierung der frühkindlichen Bildung. Die Verbesserung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung gilt in diesem Zusammenhang als eine der notwendigen Maßnahmen, um Kinder – ungeachtet ihrer sozioökonomischen und bildungsbezogenen Herkunft – vor Schuleintritt ausreichend zu bilden und zu fördern, um auf diesem Wege größtmögliche Chancengleichheit auf spätere Bildungserfolge zu ermöglichen (Balluseck 2009).

Denn die Ergebnisse der PISA-Studien lenkten den Blick erneut auf die Einflüsse von sozialer und ökonomischer Benachteiligung im Kindes- und Jugendalter auf spätere Bildungserfolge: Insbesondere für Deutschland wurde ein enger Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft und Bildungserfolg empirisch nachgewiesen (Bildungsserver Berlin Brandenburg 2019). Die Fachkräfte in den Kitas sollen im Rahmen der Aufwertung des Elementarbereichs Benachteiligungen der Kinder durch gezielte Bildungs- und Fördermaßnahmen in heterogenen Kindergruppen ausgleichen. In diesem Zusammenhang ergeben sich deutlich höhere Forderungen an die Fachkräfte, ihre fachlichen Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln, um alle Kinder optimal zu fördern und den hohen Erwartungen aller Eltern nach (früh-)pädagogischer Qualität gerecht zu werden.

Damit die flächendeckende Qualität der Frühförderung gesichert werden kann, müssen gleichzeitig Maßnahmen implementiert werden, um die erhöhte Nachfrage nach qualifiziertem Fachpersonal zu bedienen.

1.2.3 Qualitätserwartungen an die Kindertagesstätten und an die Erzieherausbildung

Die Qualität einer Einrichtung wird eng mit der Erhöhung des Grades „*der Professionalisierung des pädagogischen Personals*“ (Smidt & Burkhardt 2018: 463) verknüpft. Wichtige Instrumente der Qualifizierung und Professionalisierung der Frühpädagogik werden in der fachlichen Ausbildung und Weiterqualifizierung von Fachkräften, in der Akademisierung der Kindheits- und Frühpädagogik, in der wissenschaftlichen Grundlegung und Einführung von Standards sowie Qualitätsmanagementkonzepten (Skalla 2017: 8; Smidt & Burkhardt 2018: 463) gesehen. Je besser die Fachkräfte ausgebildet und für ihre Aufgaben qualifiziert sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihre pädagogische Arbeit entsprechend förderliche Wirkungen auf die kindliche Entwicklung nimmt. Diese gestiegenen Anforderungen an die Qualität der Arbeit von Kindertageseinrichtungen schlägt sich nieder in der entsprechenden gesetzlichen Vorschrift zur Entwicklung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben für die Qualitätsbewertung, zur Gewährleistung und Entwicklung (§ 79a SGB VIII). Das Qualitätsmanagement ihrer Einrichtung ist daher eine zentrale Aufgabe der Leitungskräfte (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 170).

Eine der Optionen, den geforderten fachlichen und gesellschaftlichen Erwartungen an eine hohe pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtungen zu entsprechen, wird von der Fachwelt in der Akademisierung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs gesehen. Mit dem Hinweis auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wurde wiederholt die Forderung erhoben, die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an die Hochschulen zu verlagern, um die Professionalisierung des Berufs und die gewünschte pädagogische Qualität in den Einrichtungen über eine akademische Ausbildung zu sichern.

Durch den Bologna-Prozess seit Ende der 1990er Jahre ist zunehmend eine Modularisierung und internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und die Einführung von ECTS-

Punkten erreicht worden. Hierdurch sollen akademische Qualifikationen flexibler erreicht werden. Im Rahmen dieses Reformprozesses wurden zahlreiche elementar- bzw. fröhpädagogische Studiengänge in Deutschland eingerichtet; 2018 waren es hier bereits „72 fröh- bzw. kindheitspädagogische[...] Bachelor-Studiengänge“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 138).

Dennoch kann die Akademisierung der Fröh- und Kindheitspädagogik in der Einrichtungspraxis kritisch betrachtet werden. Konkurrenzdynamiken zwischen nichtakademischen Fachkräften (Erzieherinnen/Erzieher) und Hochschulabsolventinnen/-absolventen der Kindheits- und Fröhpädagogik werden befürchtet. Der schwache Status der Berufsgruppe innerhalb des Bildungssystems sowie die fehlende Durchlässigkeit der Ausbildungen zur Erzieherin/zum Erzieher werden auch wegen der schulähnlichen Strukturen in der Fachdebatte kritisiert. Die zielgerichtete Werbung der Universitäten um Interessentinnen und Interessenten für ein Studium der Fröh- bzw. Elementarpädagogik wird kaum einen nennenswerten Beitrag zur Bedarfssicherung mit einer ausreichenden Zahl von Fachkräften in den Kitas leisten können (Oberhuemer 2013: 410).

Tatsächlich stieg von 2006 bis 2018 die Zahl der Personen mit Hochschulausbildung in den elementarpädagogischen Einrichtungen „um 23.300 Personen (+206%)“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 9) an, was allerdings nur einen geringen Anstieg des Anteils am Gesamtpersonal im Elementarbereich von 3% auf 6% ausmacht (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 9).

Die Erwartungen an eine Anhebung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen hängt wie oben bereits genannt mit den gewandelten Zuschreibungen an die Relevanz der vorschulischen Erziehung und Bildung zusammen, die im Kontext der ersten PISA-Studienergebnisse entstanden waren und bildungspolitisch in allen Bundesländern vor allem mit der Etablierung von Bildungsprogrammen und Bildungsplänen im Elementarbereich beantwortet wurden. Sie sind seit dem Jahr 2004 verbindliche Grundlage der fröhpädagogischen Arbeit (Viernickel et al. 2013: 5). Kindertageseinrichtungen gelten seitdem als „zentrale Bildungseinrichtungen“ (Blossfeld et al. 2012: 15).

Frühe Bildung, Erziehung und Förderung mit hoher Qualität gelten als wichtiges Fundament für eine erfolgreiche Bildungsbiographie im späteren Leben. Das Ziel der Weiterentwicklung der Früh- und Elementarpädagogik ist, nicht nur Kinder mit vielen psychosozialen und bildungsbezogenen Ressourcen zu fördern, sondern vor allem Kinder mit Benachteiligungen unterschiedlicher Art und Ausprägungen in den Blick zu nehmen und frühzeitig zu fördern (Smidt & Burkhardt, 2018, S. 471).

Grundlage ist dafür das zunehmende Fachwissen über die Risikofaktoren für die Entwicklung und Bildung kleiner Kinder. Je früher sie durch qualifizierte Erziehung, Bildung und Förderung in ihrer Entwicklung unterstützt werden, desto höher sind die Chancen auf spätere Bildungserfolge, gesellschaftliche Teilhabe, Integration und ein gesundes Aufwachsen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund (BMFSFJ 2016: 7 ff.).

Die aktuelle Bildungspolitik im Rahmen der Früh-/Elementarpädagogik ist von dem Bemühen geprägt, die Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher grundlegend zu reformieren und attraktiver zu gestalten, um mehr Personal zu gewinnen, und gleichzeitig die Hochschulausbildung zu fördern (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 148). Bund und Länder beantworten diese Forderung gegenwärtig mit unterschiedlichen Maßnahmen, die auch in Bezug auf ihre Effektivität für die Personalgewinnung kontrovers zu diskutieren sind.

Angesichts dieser Ziele der Bildungspolitik liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Potentiale der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung an pädagogischen Fachschulen aufgrund des weiterhin hohen Anteils der Erzieher*innen am Personal in den Einrichtungen genauer zu untersuchen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 146) sind.

Hier kann die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Form der PIA als eine wirksame Reform der Berufsausbildung an den pädagogischen Fachschulen betrachtet werden. Mithilfe der Neuorganisation der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung durch PIA sollen in erster Linie ein größerer Personenkreis für die Ausbildung gewonnen und gleichzeitig zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 1; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 132 ff.).

Der drängende Bedarf an Fachkräften führte in Baden-Württemberg zu einer Neuorganisation der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung, die in der Etablierung der praxisintegrierten Ausbildung PIA mündete, obwohl die Option der Akademisierung durch duale Studiengänge ebenfalls als erfolgsversprechende Maßnahme weiterhin gilt. Kritisch ist hier auch zu hinterfragen, warum die Idee einer vergüteten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher erst im Rahmen der PIA gestartet wurde, obwohl es die Rufe nach einer Solchen nach Aussagen der Beteiligten schon lange im Vorfeld gab. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen an die konkrete Entscheidungsbildung in diesem Etablierungsprozess eines neuen Ausbildungsgangs.

1.2.4 Zwischenfazit

Die bundesdeutsche Erzieherinnen-/Erzieherausbildung ist schon seit Jahren Teil der bildungspolitischen und öffentlichen Debatte. Traditionell lagen die Funktionen und Aufgaben von Kindertagesstätten in Deutschland in der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In den vergangenen Jahren hat sich die Gewichtung dieser Trias hin zur Bildungsfunktion von Kitas verschoben. Impulsgeber für diese Entwicklung sind u.a. die Ergebnisse der internationalen PISA-Schulleistungsvergleichsstudien, in denen Schüler*innen deutscher Schulen unerwartet schlecht abschnitten. Kindertageseinrichtungen werden heute im Fachdiskurs als Bildungseinrichtungen bewertet. Um diesem Bildungsansatz in der Frühpädagogik gerecht zu werden, haben alle Bundesländer in den letzten Jahren eigene Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen entwickelt, die trotz unterschiedlicher Schwerpunktlegungen alle das zentrale Ziel der frühkindlichen Förderung und Bildung verfolgen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung steht die Fachkräftegewinnung vor veränderten Anforderungen: Initiativen allein zur Gewinnung einer größeren Zahl an frühpädagogischem Personal sind nicht ausreichend. Die Rekrutierung und Ausbildung von Fachkräften muss auch unter qualitativen Aspekten verbessert werden. Der Personalbedarf darf außerdem nicht primär durch Zusatz- oder Hilfskräfte abgedeckt werden. Stattdessen muss angesichts der gestiegenen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen bzw. Herausforderungen an frühpädagogische Einrichtungen sichergestellt werden, dass es sich bei den dort tätigen Fachkräften um pädagogisch hochqualifiziertes und kompetentes Fachpersonal handelt.

Baden-Württemberg zeigt durch die Einführung der praxisintegrierten Ausbildung PIA, dass es die frühe Förderung, Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt als fundamentale bildungspolitische Aufgabe erachtet.

1.3 Die praxisintegrierte Ausbildung– Grundlagen, Ziele und rechtliche Voraussetzungen

Die praxisintegrierte Ausbildung wurde vom Land Baden-Württemberg gemeinsam mit den kommunalen Landesverbänden, den kirchlichen und freien Kindergartenträgerverbänden sowie dem KVJS (Kommunalverband für Jugend und Soziales) als Konzeption für eine vergütete Erzieherinnen-/Erzieherausbildung entwickelt. Dieses neue Ausbildungsmodell wird seit dem Schuljahr 2012/13 in Baden-Württemberg angeboten.

Im Wesentlichen unterscheidet sich die bisherige Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher von der PIA durch die Vergütung und die zeitliche Aufteilung der Lerninhalte. Beide Ausbildungsformen (die „klassische Ausbildung“ und PIA) umfassen drei Jahre, haben denselben Lehrplan als Grundlage, enden mit derselben Fachprüfung und führen somit zum selben Abschluss: staatlich geprüfte Erzieherin/staatlich geprüfter Erzieher.

Die bisherige (klassische) Ausbildungsform bleibt parallel weiterhin bestehen und wird lediglich um die PIA ergänzt. Insgesamt ergeben sich damit mehrere Ausbildungswege zum Erzieherinnen-/Erzieherberuf, mit denen den Bedürfnissen der Zielgruppe umfassend Rechnung getragen werden kann.

Die konkrete Handlungsorientierung wird in der entsprechenden Verordnung festgelegt (Kultusministerium und Sozialministerium 2007: 5):

„Professionelles pädagogisches Handeln von Erzieherinnen und Erziehern zeichnet sich dadurch aus, dass es sich in offenen sozialen Situationen vollzieht. Ein möglichst breites fachliches Wissen sowie vielfältiges methodisches Können müssen hierbei auf den Umgang mit Menschen in konkreten Situationen angewandt werden.“

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat bisher lediglich folgende Dokumente zum Thema „Praxisintegrierte Ausbildung“ veröffentlicht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014):

1. Eckpunktepapier zur Implementierung einer praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Baden-Württemberg Stand vom 09.03.2015 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a).
2. Bildungs- und Lehrpläne der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011).
3. Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014).
4. Informationsfaltblatt: Erzieherin/Erzieher werden – Zukunft gestalten. Die praxisintegrierte Erzieherinnen- und Erzieherausbildung.
5. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung Ausbildungsbeginn: 2012/2013 Stand: 19.03.2014 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a).
6. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015 Abschlussbericht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).
7. Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs über die Ausbildung und Prüfung an Fachschulen für Sozialpädagogik (praxisintegriert) Schulversuchsbestimmungen vom 20. Dezember 2013 Az.: 41-6623.28/209. Die letzte novellierte Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg (BKSPIT-VO) stammt vom 28. Juni 2017 (Juris GmbH 2017).
8. Rahmenplan für die praktische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachschule für Sozialpädagogik (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012b).

9. Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskolleg (BKSPIT-VO) vom 28. Juni 2017 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017).

1.3.1 Ziele der PIA aus Sicht des Landes Baden-Württemberg

Laut des vom Ministerium herausgegebenen „Eckpunktepapier zur Implementierung einer praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Baden-Württemberg“ vom 05.09.2012 wird mit der Etablierung von PIA ein einziges Ziel verfolgt:

„Ziel ist es, zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen und gleichzeitig zusätzliche Zielgruppen für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zu gewinnen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a).

Zwar wird in dem Abschnitt „Ausgangslage“ des Eckpunktepapiers kurz darauf eingegangen, dass Kindertagesstätten inzwischen Bildungseinrichtungen sind und somit die Qualität der Betreuung eine stärkere Bedeutung hat, aber dieser Gesichtspunkt wird als Ziel für die PIA nicht genannt. Dementsprechend ist der Evaluationsbericht vom 18.03.2015 in erster Linie darauf ausgelegt, das Erreichen des primären Ziels der PIA, die Fachkräfterekrutierung, zu evaluieren.

„Durch die praxisintegrierte Erzieherinnen- und Erzieherausbildung sollten weitere Zielgruppen für den Erzieherberuf gewonnen und damit die Anzahl der Auszubildenden erhöht werden. Diese Ziele wurden erreicht“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 9).

Dr. Frank Mentrup, der zum Zeitpunkt der PIA-Einführung Staatssekretär im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport war, schrieb in seiner Pressemitteilung vom 22.10.2012 (SPD-Landesverband Baden-Württemberg 2012):

„Der große Erfolg von PIA zeigt sich auch darin, dass wir über 50 Prozent höherqualifizierte Auszubildende, wesentlich mehr männliche Bewerber und Quereinsteiger aus anderen Berufen gewinnen konnten. Damit ist uns ein wichtiger Schritt gelungen, um den steigenden Personalbedarf in den Kitas nachhaltig erfüllen zu können.“

Mentrup geht hier zwar darauf ein, dass damals bereits kurzfristig durch die Etablierung der PIA deutlich mehr höherqualifizierte Auszubildende gewonnen werden konnten, fokussiert

aber den quantitativen Mehrwert der PIA: die Erhöhung der Zahl der Fachkräfte. Diese Zielsetzung allein, ist aus Sicht der gestiegenen Qualitätsanforderungen an die Kindertagesbetreuung allerdings als problematisch zu bewerten. Denn um das fachliche Niveau in der PIA-Ausbildung zu gewährleisten, muss nicht nur die Zahl der Auszubildenden erhöht, sondern gleichzeitig auch eine qualitativ verbesserte praktische Ausbildung in den Einrichtungen erreicht werden, z.B. durch Fort-/ Weiterbildungen der Praxisanleiter*innen und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildungsstelle.

1.3.2 Gesetzliche Grundlagen der PIA- Ausbildung

Die rechtlichen Voraussetzungen für eine Etablierung der PIA sind in der KMK-Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern vom 28. Januar 2000 und der Forderung der Jugendministerkonferenz vom 18. Mai 2001 festgelegt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Diese spezielle Rahmenvereinbarung für die Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern wurde im Jahr 2002 durch eine Rahmenvereinbarung für Fachschulen ergänzt. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.06.2015 enthält zunächst eine grundsätzliche Definition von Fachschulen im Allgemeinen, um daraufhin auf den Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik sowie die Fachrichtung Heilerziehungspflege näher einzugehen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Um die PIA Ausbildung anbieten zu können, müssen Voraussetzungen zwischen Trägern der Einrichtungen, der Ausbildungsstätte Schule und dem/der Auszubildenden geschaffen werden.

Diese Voraussetzungen sind:

1. Kooperationsvertrag zwischen Fachschule und Einrichtungsträger
2. Ausbildungsvertrag zwischen Einrichtung und Auszubildenden.

1.3.2.1 Kooperationsvertrag zwischen Fachschule und Einrichtungsträger

Eine zentrale Voraussetzung und gleichzeitig neues Merkmal der PIA im Vergleich zur herkömmlichen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ist die Verpflichtung zu einem Kooperationsvertrag zwischen der Fachschule für Sozialpädagogik und dem Träger der Kindertagesstätte, in der die Auszubildenden ihre praktische Ausbildung erhalten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Dieser Kooperationsvertrag beruht auf folgenden rechtlichen Grundlagen:

„Die Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) und der Träger der praktischen Ausbildung (Kindertageseinrichtung) bilden Erzieherinnen und Erzieher nach Maßgabe der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010) und des gemeinsamen Orientierungsrahmens ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘, Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010) sowie der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs über die Ausbildung und Prüfung an Fachschulen für Sozialpädagogik (praxisintegriert) (Schulversuchsordnung) der Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) aus. Mit nachstehenden Regelungen schließen die Vertragsparteien eine Vereinbarung über die Durchführung der praktischen Ausbildung.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016)

Durch diesen Kooperationsvertrag wird die Bedeutung der dualen Lernorte (Praxis und Schule) für die praxisintegrierte Erzieherinnen- und Erzieherausbildung hervorgehoben. Entsprechend heißt es in dem Eckpunktepapier: *„Die praxisintegrierte Ausbildung kann nur durch eine enge Kooperation zwischen theoretischer und praktischer Ausbildungsstätte gelingen. Der Ausbildungsplan wird deswegen gemeinsam von der Fachschule für Sozialpädagogik und der ausbildenden Praxiseinrichtung entwickelt“* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 2).

Diese Forderung ist weder neu noch überraschend. Insgesamt ist als wesentliche Veränderung zu berücksichtigen, dass die sozialpädagogischen Fachschulen hier einen Kooperationsvertrag mit den jeweiligen Trägern abschließen, in dem *„wesentliche Punkte der Zusammenarbeit geregelt“* werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 3). In

der herkömmlichen Erzieherausbildung wird zwar eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Einrichtung gewünscht, aber es existiert keine formalisierte bzw. geregelte Kooperation zwischen sozialpädagogischer Fachschule und Einrichtung.

In der Kooperationsvereinbarung für die PIA werden geregelt: die Unterrichts- und Praxiszeiten, Voraussetzungen für die Aufnahme der Ausbildung (der Träger zur PIA kann nur Auszubildende einstellen, die den Aufnahmevoraussetzungen der Schule entsprechen), Aufgaben der Praxisstellen, Aufgaben der Schulen und gemeinsame Aufgaben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Der Kooperationsvertrag hat rechtliche Verbindlichkeit und sichert somit die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ausbildungsorten -Schule und Einrichtung- und damit die Qualitätssicherung der PIA.

1.3.2.2 Ausbildungsvertrag zwischen Auszubildenden und der Einrichtung

Bei der klassischen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung wird zwischen Einrichtung und Auszubildenden ein Praktikumsvertrag geschlossen. Die Rechtslage schreibt keinen schriftlichen Praktikumsvertrag vor - im Gegensatz zum Ausbildungsvertrag. Im Ausbildungsvertrag werden Themen wie Urlaubsanspruch, Probezeit, Arbeitszeiten und eine dreijährige Befristung verbindlich geregelt. Neben diesen grundlegenden Punkten werden aber auch weitere Regelungen getroffen, wie zum Beispiel eine Freistellung für Prüfungen und für sonstige ausbildungsrelevante Termine. Das Kultusministerium greift in den Vertrag zwischen Auszubildenden und Einrichtung insofern ein, indem es verbindliche Regelungen per Verordnung festgelegt hat. So muss die Fachschule für Sozialpädagogik den Vertrag zulassen. Diese Zulassung erfolgt in der Regel dadurch, dass neben der/dem Auszubildenden und der Einrichtung auch die ausbildende Schule den Vertrag unterzeichnet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 3).

1.3.3 Exkurs: PIA - eine duale Ausbildung?

Häufig wird die PIA in den Medien und auch von den Lernenden und Ausbildungsstätten als „duale Ausbildungsform“ interpretiert. Die Stuttgarter Zeitung verband den Begriff der „dualen Ausbildung“ mit dem Begriff „PIA“ in einer Schlagzeile (siehe Abbildung 3). Auch die Badische Zeitung hat vor einiger Zeit von einer „dualen Ausbildung“ berichtet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).



Abbildung 3: Presseartikel zur PIA

Quelle: Allgöwer, Stuttgarter Zeitung 7.1.2014.

Auf der Suche nach einer Ausbildung, welche neue Bewerber*innen anlockt und gleichzeitig ein hohes Niveau hat, stieß man hier vonseiten der Politik und Vertreterinnen/Vertretern der Berufsverbände auf ein Modell, das bereits in der Berufsausbildung in Deutschland anzutreffen ist (Freitag & Schulz 2018).

Nach Ebner wird die duale berufliche Ausbildung folgendermaßen definiert: „*Ausbildungsinhalte sind standardisiert und übertragbar, die betrieblichen Anteile vermitteln das entsprechende, angewandte und praktische Wissen und theoretisches Know-how wird in der Berufsschule erlernt*“ (Ebner 2012: 43).

Die duale Ausbildungszeit beträgt laut § 5 Abs.1 Berufsbildungsgesetz (BBiG) zwischen zwei und drei Jahren. „*Die Ausbildungsordnung hat festgelegt (...) die Ausbildungsdauer; sie soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen*“ (Liebig 2014). Sowohl die klassische Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher sowie die PIA weisen die gleiche Ausbil-

dungszeit auf. Ein Wesensmerkmal des dualen Ausbildungssystems ist die Dualität der Lernorte: Auszubildende verbringen „*mehr als die Hälfte der Zeit*“ (Ebner 2012: 43), somit einen beträchtlichen Teil der beruflichen Ausbildung in einem Betrieb. Diese Dualität der Ausbildungsstätten ist bei beiden Ausbildungsformen zur Erzieherin/zum Erzieher gegeben. Nach BBiG müssen die Auszubildenden ein bis zwei Tage pro Woche an den beruflichen Schulen und drei bis vier Tage in den Betrieben präsent sein (Ebner 2012: 43).

Im Rahmen der PIA sind die Auszubildenden über die gesamten drei Jahre jeweils zwei Tage pro Woche in einer Einrichtung (auch in den Schulferien) tätig. Der Ausbildungsvertrag sichert den Auszubildenden die Mindestzahl der gesetzlichen Urlaubstage zu.

Die Prüfungsordnung der PIA ist präziser konzipiert, als die der klassischen Ausbildung. Die Anzahl der Praxisstunden ist konkret festgelegt: Es sind für die drei Jahre mindestens 2.000 Praxisstunden in einer Einrichtung nachzuweisen. In den ersten beiden Jahren der Ausbildung müssen 650 Stunden und im dritten Jahr 700 Stunden abgeleistet werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Das bedeutet für PIA, dass der Lernort „Betrieb“ kein Übergewicht im Verhältnis von 2/3 zum Lernort „Schule“ hat (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Für die Auszubildenden besteht bereits eine Betriebszugehörigkeit. Ebner sieht darin ein Merkmal für eine duale Ausbildung: „*Im Anschluss an die Ausbildung kann ein direkter Übergang in den Ausbildungsbetrieb als Beschäftigter erfolgen*“ (Ebner 2012: 43). Bei der PIA ist dies gegeben. Die Auszubildenden sind drei Jahre bei demselben Träger angestellt und erhalten eine Ausbildungsvergütung (ErzieherVO 2015, hrsg. v. Juris GmbH 2015). Durch den Umstand, dass der Träger in die Ausbildung finanziell investieren muss, kann somit die Bereitschaft zur Übernahme als auch zur Förderung der Auszubildenden, um das Ausbildungsziel zu erreichen, gestärkt werden. Tabelle 1 stellt die Rechtsgrundlagen und Zuständigkeiten der dualen Berufsausbildung in Deutschland dar.

| | | Berufsbildungsgesetz/ Handwerksordnung | Ländergesetz/ Schulgesetz |
|---------------------------------|---|---|--|
| Ausbildung am Lernort | → | Betrieb | Schule |
| geordnet durch | → | Bund | Länder |
| begründet durch | → | Ausbildungsvertrag | Berufsschulpflicht |
| inhaltlich festgelegt in | → | Ausbildungsordnung | Rahmenlehrplan (Bildungspläne der Länder) |
| überwacht durch | → | zuständige Stelle (z.B. Kammern) | Schulaufsicht (Behörden der Länder) |
| finanziert durch | → | Ausbildungsbetrieb | Länder |

Tabelle 1: Zuständigkeiten und Rechtsgrundlagen der dualen Berufsausbildung in Deutschland

Quelle: Eigene Darstellung.

Es wird anhand der Grafik deutlich, dass die PIA nicht in allen Punkten der klassischen dualen Berufsausbildung entspricht. Die Vorgaben für die sozialpädagogischen Fachschulen (FSP) werden durch die Ländergesetze geregelt; auch gibt es hier eine Berufsschulpflicht (allerdings nur für unter 18-jährige Schüler*innen). Die Bundesländer haben jeweils einen eigenen Rahmen- beziehungsweise Lehrplan erlassen; die Fachschulen für Sozialpädagogik werden von der Schulaufsicht überwacht und von den Ländern finanziert (Esser 2015: 213 ff.). Somit gelten für diese Schulen nicht nur die gesetzlichen Bestimmungen des jeweiligen Bundeslandes, sondern sie sind auch von der jeweiligen Landespolitik, der Finanzkraft und der Finanzierungsbereitschaft der jeweiligen Landesregierung abhängig.

Hinsichtlich des Lernortes „Betrieb“ bzw. „Einrichtung“ fällt jedoch auf, dass die Erzieherinnen und Erzieherausbildung zwar grundlegend durch Bundesgesetze geordnet ist (z.B. BBiG). Die Prüfungs- und Ausbildungsverordnung der PIA wird jedoch vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg erlassen und ist hier nur für die Fachschulen verbindlich (ErzieherVO 2015; BKSPIT-VO 2017).

Der Beruf der Erzieherin/des Erziehers ist außerdem nicht im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe aufgeführt. Er wird nur in Abschnitt 2.2.2 „der landesrechtlich geregelten Berufe im Gesundheits- und Sozialwesen sowie sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe“ (Esser 2015: 213) genannt. Dort findet sich lediglich ein Verweis auf die gültige Rechtsvorschrift im Gesetzesblatt Baden-Württemberg (Esser 2015: 213; Erzieher-VO 2015).

Finanziert wird die duale Ausbildung im Betrieb durch den Betrieb selbst. Im Falle der PIA übernimmt der Träger allerdings nur circa 15 % der Ausbildungskosten (in diesem Fall Personalkosten), der Rest der Kosten wird über die Kommune finanziert. Die Auszubildenden werden in der herkömmlichen Berufsausbildung somit wie ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher zu einem gewissen Prozentsatz von der öffentlichen Hand bezahlt (Esser 2015). Der rechtliche Status der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist somit eine schulische Ausbildung nach Schulgesetz. Sie ist keine berufliche Erstausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG). Daher ist für die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung auch keine Kammer zuständig.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass die praxisintegrierte Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher keine duale Ausbildung ist.

2 Forschungsüberblick und Eingrenzung der Forschungsfrage

2.1 Forschungsüberblick zur Governance-Forschung im deutschen Schul-, Frühpädagogik- und Berufsausbildungssystem

Der folgende Forschungsüberblick bezieht sich auf den aktuellen Stand der Forschung zu den zentralen Elementen der Governance und zu Bildungsreformen bzw. Ausbildungsreformen im deutschen Schul-, Frühpädagogik- und Berufsausbildungssystem. Anschließend wird der Beitrag dieser Forschungsergebnisse für das Thema dieser Arbeit bewertet.

2.1.1 Hauptthemen der Governance-Forschung

Theorien und Untersuchungen der Governance-Forschung können für die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, die Etablierungsprozesse einer neuen Ausbildungsform näher zu verstehen und im Detail zu rekonstruieren.

Das Konzept der Governance ist deshalb für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, weil es im privaten und im öffentlichen Sektor eine Form der Einflussnahme und Lenkung von politischen und gesellschaftlichen Prozessen durch bestimmte Akteurinnen und Akteure beschreibt. Durch Governance werden globale oder lokale Arrangements, formelle Strukturen, informelle Normen und Praktiken sowie spontane oder intentionale Kontrollsysteme etabliert (Lynn, Heinrich & Hill 2001: 5).² Dieser Arbeit zugrunde gelegt ist die Betrachtung des Reformprozesses der PIA, deshalb ist ein möglichst allgemeingültiger konzeptioneller Rahmen zur Erklärung der Entstehung dieser Ausbildungsform von Bedeutung.

Ein Großteil der Forschungsliteratur im Bereich der Governance bezieht sich auf das Gebiet der „Corporate Governance“ (Du Plessis, Hargovan, & Harris 2018: 5). Sie stellt ein Rahmenwerk aller Regeln, Beziehungen, Systeme und Prozesse dar, derer sich eine Autorität in einem Unternehmen unterwirft und durch sie kontrolliert wird (Du Plessis et al. 2018: 5).

² Eine genauere Beschreibung der Governance bzw. des Governance-Ansatzes wird in Kapitel 3.1 vorgestellt.

Bebchuk und Weisbach (2010) geben einen Überblick über die in der Corporate Governance üblichen Forschungsthemen und Forschungsschwerpunkte. Diese umfassen im Wesentlichen den Shareholder-Aktivismus (d.h. den Aktivismus von Anteilseignern einer Organisation), die Unternehmensführung, die Vergütungs- und Anreizstrukturen, die Kontrolle von wirtschaftlichen Akteurinnen und Akteuren sowie die grenzüberschreitende Zusammenarbeit verschiedener Unternehmen und Märkte (Bebchuk & Weisbach 2010: 939).

Tatsächlich weist die Corporate Governance nur eine geringe Trennschärfe zur Governance im politischen Sinne (d.h. der Gesamtheit aller etablierten Regelungen eines juristischen oder politischen Systems) auf, da sich Unternehmen als wirtschaftliche Akteure in ihrem Handeln meist an eben jene juristische bzw. politische Systeme anpassen müssen (Bebchuk & Weisbach 2010: 953).

Diese mangelnde Trennschärfe zwischen Corporate Governance und Governance unterstützt eine interdisziplinäre Betrachtung der Governance, die sich eben nicht nur auf den unternehmerischen Kontext der Corporate Governance beschränkt. Darüber hinaus lassen sich durch die interdisziplinäre Verkettung verschiedener Themenbereiche diverse Forschungsfelder der Governance-Forschung in den Bereichen der Anthropologie, der Wirtschaftswissenschaften, der Politikwissenschaften und der Soziologie identifizieren (Hollstein, Matiaske, & Schnapp 2017: 5).

Der Ursprung des Forschungsgebiets der Corporate Governance, welches gleichzeitig das Hauptthema der Governance-Forschung ist, ist der Konflikt zwischen Agenten und Prinzipal im Rahmen der sogenannten Prinzipal-Agenten-Theorie (Denis 2001: 191). Diese Theorie findet in der Praxis immer dann Anwendung, wenn ein ausführender bzw. entscheidender Akteur (sog. Agent) mit seinen Entscheidungen über die Situation eines betroffenen Akteurs (sog. Prinzipal) verfügt (Warren 2014: 42). Wenn z.B. Informationsasymmetrien zwischen einem Agenten und seinem Prinzipal bestehen, kann dies Anreize für verwerfliches bzw. schädigendes Verhalten seitens des Agenten hervorrufen, die zum Nachteil des Prinzipals ausgelegt werden können (Mankiw & Taylor, 2006: 446).

Die Kernerkenntnis der Governance-Forschung im Hinblick auf das Prinzipal-Agenten-Problem ist: Signifikante Probleme zwischen Agenten und Prinzipal resultieren aus der Trennung zwischen Gewalt bzw. Macht und dem Eigentum bzw. der Befugnis über eine Sache, über die Gewalt ausgeübt wird. Im Kontext der Corporate Governance wäre dies etwa die Trennung zwischen Anteilseignern und Managern eines Unternehmens (Denis 2001: 192). Im Bereich der Politik ist ein Beispiel die Trennung zwischen der Regierung und der regierten Bevölkerung (Krause & Meier 2009: 10). Im Bereich der Bildung und Erziehung besteht eine solche Trennung z.B. zwischen den Bildungs- bzw. Betreuungsinstitutionen und der Bildungspolitik bzw. den staatlichen Organen, die über die Einrichtung, Strukturen, Inhalte und Praxis der Bildungsinstitutionen entscheiden.

Die Interessen und Ziele der Prinzipals und Agents sind meist unterschiedlich. So hat die Bildungspolitik (Prinzipal) andere Ziele als die Erzieher*innen, Auszubildenden, oder Träger von Einrichtungen (Agents). Diese Interessendifferenz kann zu Konflikten führen, die in der Regel als opportunistisches Handeln in Erscheinung tritt. Die Prinzipal-Agent Theorie kann vor allem verdeutlichen, dass die Bildungspolitik (Prinzipal) nur bedingt „steuern“ kann; sie verfügt über keinen direkten Durchgriff auf die Handlungsebene.

Trotz dieses Konflikts veranlassen Probleme im Bildungssystem die politischen Akteurinnen und Akteure, diesen Herausforderungen mit Hilfe von Steuerungsprozessen entgegenzuwirken. Im Fall der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung müssen die politischen Akteurinnen und Akteure den Fachkräftemangel im Elementarbereich beseitigen und die Anforderungen an eine bedarfsgerechte Umstrukturierung des Bildungssystems wirksam erfüllen, bzw. die Voraussetzungen herstellen, damit Lösungen generiert werden können. Die Herausforderung für die Prinzipals hierbei ist es, durch Anreizsysteme, Vertragsgestaltungen etc. ihre Ziele durchzusetzen.

2.1.2 Forschungsstand zu Ausbildungs- und Bildungsreformen

Es gibt bisher nur wenige Forschungen zum Thema Bildungsreformen. Das Ergebnis der PISA-Studie der OECD hat einige Untersuchungen hervorgebracht, in denen der Schwerpunkt auf der Bedeutung von qualifizierten Fachkräften und der Qualität der frühkindlichen Bildung liegt. Eine Begründung dafür ist: Die PISA-Studien waren wie bereits genannt die entscheidende

Zäsur für Reformen im deutschen Bildungssystem. Bildung gilt für die OECD „als *Investition in die künftige ökonomische und soziale Entwicklung der einzelnen Nationen*“ (Langer 2017: 35).

Angesichts der offensichtlichen Defizite des bundesdeutschen Bildungssystems wurde die Bildungsforschung hier intensiviert, um nachhaltige, wissenschaftlich fundierte Verbesserungen einzuleiten (OECD 2004).

Zum Zusammenhang von PISA und frühkindlicher Bildung liegen u.a. folgende Studien vor:

Die Erkenntnisse aus den PISA-Studien führten wie bereits angeführt hierzulande zu einem Diskurs, in dessen Rahmen sehr schnell auch die Verbesserung der frühkindlichen Förderung thematisiert wurde. Die Schülerinnen- und Schülerleistungen wurden in Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen gebracht. Je früher kleine Kinder gefördert und gebildet werden, umso bessere Chancen haben sie auf ihrem schulischen Bildungsweg (Balluseck 2009; Fuchs-Rechlin & Bergmann, 2014: 95 ff.).

Inwieweit die Akademisierung der Frühpädagogik einen erfolgsversprechenden Lösungsansatz zur Verbesserung der frühen Förderung kleiner Kinder darstellt, wurde auch von der Universität Duisburg untersucht. Unter dem Thema „Akipäd – Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte“ (BMBF 2017: 12) wurden Konzeptionen von frühpädagogischen Bachelorstudiengängen an ausgewählten (Fach-)Hochschulen und dort u.a. auch die Erwartungen der Einrichtungen und Träger an Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge untersucht (BMBF 2017: 12 ff.).

Gleichzeitig nahm im Kontext der Einführung der frühpädagogischen Bachelorstudiengänge ab dem Jahr 2004 das wissenschaftliche Interesse an der frühkindlichen Bildung erheblich zu. In den Fokus rückten vor allem die Fragen und Forderungen nach der „*Akademisierung*“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 9) und „*Professionalisierung*“ (Smidt & Burkhardt 2018: 463) der Frühpädagogik (Pasternack 2020). Einzelne Projekte wurden auch durch die finanzielle Unterstützung von privaten Akteurinnen und Akteuren realisiert. Als Beispiel ist unter anderem die „PiK – Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung zu nennen (Bosch-Stiftung 2011).

König und Pasternack (2008) diskutierten in ihrem Arbeitsbericht die Professionalisierung in Bezug auf die Akademisierung der Frühpädagogik sowie die deutsche Erzieherinnen- und Erzieherausbildung im europäischen Vergleich. Relevante Schwerpunkte ihrer Untersuchung waren das Ausmaß sowie die Gestaltung des professionellen Kerns in der Ausbildung, ein Vergleich der Erzieherinnen- und Erzieherausbildungen an den Fach- und Fachhochschulen sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis bei den Studieninhalten. Im Rahmen dieser Studie kamen verschiedene wissenschaftliche Methoden zum Einsatz: z.B. eine Auswertung von Praktikumsberichten und Fachschulabschlussarbeiten sowie eine Befragung von Studiengangsbeweisweise Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern (König & Pasternack 2008: 5).

Neben den Untersuchungen zur Akademisierung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs standen Studien, die sich auf die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung konzentrierten:

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) des Bundesministeriums für Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts beschäftigte sich mit den Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik (König, Kratz, Stadtler, & Uihlein 2018: 8). Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der Analyse der Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula. In dieser Studie werden die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten der verschiedenen Bundesländer erörtert und dargestellt. Die praxisintegrierte Ausbildung PIA wird hier als eine weitere Ausbildungsform beschrieben, die das Spektrum an Ausbildungsformen sowohl in den Ländern als auch bundesweit erweitert (König et al. 2018: 12). Die Ergebnisse belegen, dass aktuell neben einer höheren Pluralisierung der Ausbildungsformen der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung auch eine stärkere inhaltliche wie formelle Vereinheitlichung der Fachschulausbildung bundesweit zu beobachten ist (König et al., 2018: 49 f.).

Kirschner (2014) behandelte das Thema der Kopplung von Theorie und Praxis im Rahmen der erzieherischen Tätigkeiten unter den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten. Öffentliche Kindertagesbetreuung in Deutschland stehe demnach vor zwei großen Herausforderungen: Einerseits erhöht sich durch den rechtlichen Anspruch auf einen Krippenplatz ab dem ersten Lebensjahr der quantitative Betreuungsbedarf. Andererseits wird auf der qualitativen Ebene durch

die Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer eine Vielzahl an ausdifferenzierten Bildungskonzepten eingeführt. Beide Entwicklungen führen dazu, dass es zu einem Personalmangel in der Kindertagesbetreuung kommen kann (Kirschner 2014: 395).

Einige Studien beschäftigen sich mit einer Bestandsaufnahme der aktuellen Ausbildungsformen und damit verbundenen Professionsprofilen:

Ein Projekt wurde unter dem Titel „Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder – Projektergebnisse“ federführend vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München von der Firma Seeepro durchgeführt. Es umfasst u.a. eine Datenanalyse, die in Zusammenhang mit dem landesspezifischen Kontext gebracht wurde (IFP 2009: 5). Dazu wurden die Systeme der Elementarerziehung und ihrer Professionalisierung sowie Professionsprofile von Erzieherinnen und Erziehern in ausgewählten europäischen Ländern analysiert. (IFP 2009: 5).

Müller-Neundorf, Schulleiter, Fachlehrer und Qualitätsbeauftragter des Erzbischöflichen Berufskollegs in Köln, forschte zur Zukunftsfähigkeit der aktuellen Erzieherinnen- und Erzieherausbildung an den Fachschulen beziehungsweise an den Fachakademien für Sozialpädagogik. Er kam zu dem Ergebnis: „*Die Qualität der Ausbildung und der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte ist die Voraussetzung für die Qualität in den Kindertageseinrichtungen.*“ (Müller-Neundorf 2009: 118)

In einer Studie aus dem Jahr 2011 des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und hier der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) wurde in mehreren Einzelstudien die aktuelle Situation der Erzieher*innen im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland untersucht. Dazu wurden unter anderem Lehrkräfte und Schulleitungen an Fachschulen sowie Studierende und Studiengangsleitende an Hochschulen befragt. Das Ziel der Studie war eine flächendeckende Bestandsaufnahme der Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften (DJI 2011: 3). Untersuchungen zur Bedeutung von Governance im Bildungssystem gibt es bisher wenige.

Eine relevante wissenschaftliche Veröffentlichung zu dieser Thematik, die darüber hinaus als zentrale theoretische Grundlage für diese Ausarbeitung dient, befasst sich mit den Governance-

Dynamiken in Bildungssystemen. In seiner Habilitationsschrift untersucht Langer (2017) zwei von ihm identifizierte komplexe Governance-Dynamiken: zum einen die seit den 1990er-Jahren durchgeführten Schul- und Hochschulsystemreformen in der westlichen Welt, zum anderen das als „Erstarrungsdynamik“ bezeichnete Phänomen der stabilen Reproduktionsprozesse der Bildungsungleichheit in Deutschland. Er stellt fest, dass trotz diverser Reformprozesse, die unter anderem zu mehr Wettbewerb und Wahlmöglichkeiten im deutschen Bildungssystem geführt haben, kein Abbau der strukturell ungleichen Verteilung der Bildungschancen erfolgte. Des Weiteren werden die Gründe für diese Ungleichheitsreproduktion bei gleichzeitig relativer Wirksamkeit der durchgeführten Reformen untersucht (Langer 2017: 7). Diese Dynamiken lassen sich ohne eine ausreichende Berücksichtigung der Wechselbeziehungen zwischen dem Bildungswesen und der Gesellschaft und vor allem der Beziehungen des Bildungssystems mit Wirtschaft und Politik nicht hinreichend erklären. Deshalb müssen die internen informellen (Entscheidungs-)Prozesse sowie die Wirkungen von externen Strategien der transnationalen Organisationen und Behörden im Bildungsbereich analysiert werden, da sie aufgrund ihrer Machtposition die bildungsbezogenen Dynamiken nicht unerheblich beeinflussen (Langer 2017: 229).

Wie noch zu erläutern ist, finden sich diese Mechanismen in ausgeprägter Form auch im Prozess der Etablierung der PIA im System der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung.

Forschungsarbeiten, die sich explizit mit der Rekonstruktion der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung PIA in Baden-Württemberg befassen, liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nicht vor.

2.1.3 Ertrag der Ergebnisse der Governance-Forschung für den Reformprozess der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung PIA

Die oben skizzierten Forschungsergebnisse im Bereich der Governance, im Bereich der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie die der qualitativen Erwartungen an frühkindliche Bildung lassen sich nicht passgenau und unmittelbar auf das Thema der vorliegenden Arbeit übertragen. Zwar ergeben sich Parallelen zwischen den im Reformprozess der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung und den in der sonstigen Governance-Forschung behandelten Sachverhalten (z.B. Informationsasymmetrien oder miteinander konkurrierende Interessen zwischen

verschiedenen Parteien). Jedoch beziehen sich diese nicht spezifisch auf die Untersuchung der Durchsetzungsmechanismen der Bildungsreform PIA.

Im Bereich der Ausbildungs- und Bildungsreformen liegen bereits deutlich passgenauere Ergebnisse vor, welche zu einem höheren Grad genutzt werden können, um einen direkten Bezug zum Forschungsgegenstand dieser Arbeit herzustellen. Hier sind beispielsweise die von Langer (2017) aufgeführten Ergebnisse zu nennen. Hier werden jedoch primär die Auswirkungen vergangener Reformprozesse von Bildungsinstitutionen im Kontext von Governance-Dynamiken und nicht deren Entstehungs- und Etablierungsprozesse untersucht.

Abweichend davon, befasst sich die vorliegende Arbeit primär mit der Rekonstruktion eines solchen politischen Reformprozesses der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung und nur sekundär mit den entsprechenden Auswirkungen.

Deshalb liegt in dieser Arbeit eine andere inhaltliche Untersuchungsrichtung vor. Das Zustandekommen eines solchen Reformprozesses eines Ausbildungsgangs – hier der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung – wurde demnach bislang nicht in der Forschungsliteratur thematisiert. Eine direkte Übertragung der bisherigen Ergebnisse der Governance-Forschung auf das Thema dieser Arbeit ist demnach nur unter erschwerten Bedingungen möglich und es muss auf andere Konzepte zurückgegriffen werden.

2.2 Eingrenzung der Forschungsfragen

Im Folgenden wird die Eingrenzung der Forschungsfragen und deren Begründung vorgenommen.

Mithilfe des Governance-Konzeptes soll in dieser Arbeit der Prozess der Einführung der PIA untersucht werden. Governance verweist auf die Art und Weise, wie politische Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden. Tanja Börzel versteht unter dem Begriff Governance eine „neue Form“ des kooperativen Regierens, indem private Akteurinnen und Akteure systematisch

einbezogen werden. Öffentliche Akteurinnen und Akteure agieren also gemeinsam mit Privaten. Dieses miteinander Agieren setzt bestimmte Strukturen voraus. Es bestehen Hierarchien, Kooperationen und auch Wettbewerbssysteme (Börzel 2006).

Durch Governance kann erklärt werden, wie bildungspolitische Entscheidungen generiert wurden und in welcher Form sich Akteurinnen und Akteure beteiligt haben, bzw. wie deren Partizipation zustande kam.

Mit der Einführung der PIA hat die Politik auf aktuelle Probleme, hier den Fachkräftemangel und die zunehmende Bedeutung der frühkindlichen Bildung, steuernd eingewirkt. Die Einführung der PIA ist als Maßnahme der politischen Steuerung zu bezeichnen, die in erster Linie eingesetzt wurde, um dem Fachkräftemangel zu begegnen, da sich dieser durch den Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz zusätzlich verschärft hatte. Die tatsächlichen Gründe für die Etablierung der PIA für die Erzieher*innen sind durch die Analyse der beeinflussenden Faktoren herauszuarbeiten.

Im Einzelnen ist in dieser Untersuchung zu klären, welche Personen zu welchem Zeitpunkt in welcher Phase des Implementierungsprozesses aus welchen Gründen spezifische Entscheidungen getroffen haben.

Mit dieser Forschungsarbeit soll zum einen untersucht werden, welche Akteurinnen und Akteure aus welchen Interessen und mit welchen Zielen PIA konzipiert, entwickelt, eingeführt und somit in das Bildungssystem installiert haben. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, mit welchen Mechanismen, Strategien und Methoden diese Reform in der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung schließlich durchgesetzt wurde. Es geht also um die *Reproduktion einer Dynamik*, weniger um ihre Wirkung auf das Bildungssystem.

Basierend auf den bisher genannten Problemstellungen werden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Wie wurde die Reformidee PIA realisiert bzw. im Bildungssystem der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg etabliert?

2. Welche Ursachen, Interessen, Ziele und Entscheidungen führten zur Einführung der PIA in Baden-Württemberg?
3. Welche Durchsetzungsmechanismen wurden von den Akteurinnen/Akteuren genutzt, um PIA als festen Bestandteil der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher zu etablieren?
4. Welche Rollen haben die einzelnen Akteurinnen/Akteure bei der Etablierung der PIA eingenommen?
5. Welche Befugnisse und Handlungsspielräume sowie Netzwerke haben sie in diesen Prozess eingebracht?
6. Waren die Akteurinnen/Akteure vor der Reform involviert oder kamen sie aufgrund bestimmter Gründe erst im Laufe des Prozesses hinzu?

2.3 Ziele der Arbeit

Die vorliegende Arbeit zielt auf eine Rekonstruktion der Entstehung von PIA und des damit verbundenen Reformprozesses in Baden-Württemberg, bei dem unterschiedliche Akteurinnen/Akteure der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung, der Kommunen und der Bildungspolitik auf Landesebene beteiligt waren. Es sollen mithilfe von theoretischen Erklärungsansätzen die komplexen Durchsetzungsmechanismen analysiert werden.

Im Zentrum stehen die Durchsetzungsmechanismen und dynamischen Prozesse der Governance auf der Ebene der Bildungspolitik und der Bildungssysteme, die schließlich zur Etablierung dieses Ausbildungsganges in Baden-Württemberg geführt haben. Zur Untersuchung dieser Zusammenhänge wird hier auf die auch kritisch zu betrachtende Educational Governance-Forschung zurückgegriffen. Die bildungspolitischen Mechanismen, die zur Konzeptionierung und Etablierung der PIA geführt haben, werden mit der wissenschaftlichen Perspektive des theoretischen Erklärungsansatzes als „typische weiche Reform-Durchsetzungsmechanismen“ (Langer 2017: 112) bezeichnet.

Durch die Rekonstruktion dieses Prozesses und die damit verbundenen ermittelten Mechanismen, die zur Installation des Bildungsganges geführt haben, schließt die vorliegende Arbeit an

dem bestehenden Diskurs zu den eingangs erwähnten strukturellen Defiziten der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung an.

2.4 Methodik

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei methodischen Teilen:

Zunächst werden auf der Basis der Fachliteratur die theoretischen Erkenntnisse zur Governance im Bildungssystem und zur Entwicklung und Organisation der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Deutschland und den Bundesländern erläutert.

Der zentrale methodische Teil der Arbeit umfasst eine qualitativ-empirische Untersuchung anhand einer leitfadengestützten Befragung der handelnden Akteurinnen und Akteure zum Etablierungsprozess der PIA in Baden-Württemberg im Jahr 2013. Diese Akteurinnen/Akteure werden hier als Expertinnen/Experten des Reformprozesses und der Etablierung eines neuen Berufsausbildungsganges verstanden.

Neue Erkenntnisse ergeben sich durch die Erhebung der Handlungen, Beobachtungen und des Wissens sowie des Erfahrungshintergrunds der involvierten Expertinnen und Experten, die an der Entstehung der PIA in Baden-Württemberg beteiligt waren. Um einen Sachverhalt nachvollziehbar rekonstruieren zu können, ist es erforderlich, alle Informationen zusammenzutragen, um ihn zu verstehen und zu erklären (Gläser & Laudel 2010: 37).

Die qualitativ erhobenen Daten stellen die Grundlage der rekonstruierenden Untersuchungen auf der Grundlage des Governance-Konzepts zum Etablierungsprozess der PIA dar (Gläser & Laudel 2010: 40).

2.5 Aufbau

Um die oben gestellten Forschungsfragen dieser Arbeit beantworten zu können, wird der nachfolgende Aufbau der Arbeit erläutert.

Zunächst werden im dritten Kapitel dieser Arbeit die theoretischen Grundlagen gelegt, indem der Governance-Ansatz sowie seine Anwendung zur Beschreibung von Reformprozessen im Bildungswesen erläutert werden. Es wird versucht, den Governance-Ansatz auf eine kleine Anzahl von Eigenschaften zu reduzieren, welche in politischen Systemen beschrieben werden. Darüber hinaus soll die Steuerung mittels Instrumenten der Governance in direkte (Hard Governance) und indirekte (Soft Governance) Steuerung unterteilt werden. Um diesen Sachverhalt auf das Bildungswesen zu übertragen, wird in diesem Zuge die Aufbaustruktur des Bildungssystems, sowie die daraus resultierenden Anforderungen an die Governance in einem mehrstufigen System vorgestellt.

Das vierte Kapitel hat eine ausführliche Analyse der Historie und der (aktuellen) Strukturen der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Deutschland zum Gegenstand. Dazu werden zunächst die historische Genese der Ausbildung seit dem frühen 19. Jahrhundert sowie der formale Aufbau der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung erörtert. Anschließend werden die Sonderformen der Ausbildung sowie alternative Bildungsmöglichkeiten vorgestellt. Abgerundet wird das Kapitel mit einem Vergleich der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung verschiedener Bundesländer.

Im fünften Kapitel wird das Forschungsdesign der Arbeit erläutert. Zunächst erfolgt eine Vorstellung der befragten Expertinnen und Experten. Als Erhebungsinstrument der qualitativ erhobenen Daten wird das Instrument eines Interviewleitfadens erläutert. Schließlich wird die hier angewandte Auswertungsmethode, die dokumentarische Methode, und ihr Potential für diese Arbeit dargestellt.

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse und die Rekonstruktion des Entstehungsprozesses der PIA anhand des Governance-Ansatzes dargelegt. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Handlungslogiken der beteiligten Akteurinnen und Akteure diskutiert.

Im siebten Kapitel werden die einzelnen Durchsetzungsfaktoren und -mechanismen, die letztlich zur Etablierung der PIA geführt haben, erörtert.

Der Ertrag der Erkenntnisse wird in Kapitel acht dargestellt und diskutiert. Hier werden zentrale Maßnahmen der Hard- und Soft-Governance für den Reformprozess zusammengefasst, neue Erkenntnisse für zukünftige Bildungsreformen behandelt und Empfehlungen für weiterführende Forschung gegeben.

Ein kurzes Fazit und ein Ausblick runden die Arbeit mit dem neunten Kapitel ab.

3 Theoretischer Rahmen

3.1 Governance-Ansatz

Um den Governance-Ansatz darzulegen, müssen zunächst grundlegende Begriffe geklärt werden. Des Weiteren werden Schwerpunkte des Governance-Ansatzes wie die Bedeutung der Enthierarchisierung, Kooperation und der Akteurinnen/Akteure charakterisiert.

3.1.1 Begriffsklärungen

In der Folge werden die zentralen Begriffe, Konzepte und Analyseansätze der Governance, die für die nachfolgende Beschreibung und Analyse von Reformprozessen in Bildungssystemen bedeutsam sind, erläutert.

Eine Arbeitsdefinition der Governance liefern Brozus, Take & Wolf (2003):

„Governance beschreibt die sozio-technische Kooperation von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren in verschiedenen Ausprägungen (gesteuerte einseitige Lenkung über Verhandlungen bis zu einer gesellschaftlichen Selbststeuerung) mit dem Ziel, staatliches Handeln und gesellschaftliche Partizipation zum Zwecke einer Erhöhung der Effektivität und Effizienz im Allgemeinen oder bezogen auf ein konkretes Projekt zu verbessern“ (Brozus et al. 2003: 24).

Das Governance-Konzept lässt sich anhand der Merkmale der Interdependenz, der Komplexität sowie der Kooperation und Koordination charakterisieren (Grande 2013: 566).

Diese Merkmale lassen sich folgendermaßen beschreiben:

Interdependenz: Mit dem Wandel der makroökonomischen Strukturen, der durch die Zunahme von internationalen Kooperationen entstanden ist, erhalten neben dem institutionellen Kontext auch die nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteure politische Entscheidungsmacht zugesprochen. Dadurch wird die gegenseitige Abhängigkeit zwischen staatlichen Institutionen und nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteuren verstärkt. Der Begriff der Interdependenz als zentrales Merkmal der politischen Steuerung meint diese Angewiesenheit: Nachteile innerhalb eines bestimmten Bereichs wirken sich auf politische Reformprozesse aus (Grande 2013: 566).

Dadurch nehmen die Notwendigkeit und die Bedeutung von Kooperation und Koordination zwischen den Akteurinnen und Akteuren in solchen Prozessen zu.

Komplexität: Indem nun eine wesentlich größere Zahl an sozialen Akteurinnen und Akteuren an der politischen Steuerung von Reformprozessen beteiligt sind, nimmt gleichermaßen deren Komplexität zu. Damit die Wechselwirkungen zwischen allen Akteurinnen und Akteuren und Institutionen in diesem Kontext erfasst werden können, ist eine Erweiterung des traditionellen Ansatzes zur theoretischen Erklärung von politischer Steuerung notwendig. Da die Möglichkeit zur eindeutigen Zuordnung von Funktionen nicht möglich ist, bleibt eine konkrete Abgrenzung der untereinander interagierenden Strukturen ausgeschlossen. Insgesamt werden die gegenseitigen Machteinflüsse und -wirkungen diffuser, wodurch deren Regulation eine erhebliche Herausforderung darstellt (Grande 2013: 566).

Kooperation und Koordination: Eine Lösungsoption, um den daraus resultierenden Entwicklungsrisiken effektiv zu begegnen, eröffnet sich durch die verstärkte Kooperation und Koordination der Akteurinnen und Akteure. Entsprechend sind geeignete Maßnahmen einzuleiten, mit denen die bestehenden gesellschaftlichen Herausforderungen in Zusammenarbeit mit den verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren bewältigt werden können (Grande 2012: 566).

Durch diese Veränderungen entstehen zum Teil neue Zielsetzungen eines Reformprozesses: Enthierarchisierung und Kooperationen nehmen zu. Solche Zielsetzungen sollen in Folge kurz erläutert werden. Ebenfalls soll die Bedeutung der Akteurinnen und Akteure der Governance hervorgehoben werden, da sie spezifische Funktionen und Rollen im hier dargestellten Reformprozess der PIA besitzen.

3.1.2 Tendenz zur Enthierarchisierung aufgrund zunehmenden Einflusses von internationalen Strukturen

Weil Institutionen mit dem zunehmenden Einfluss von internationalen Strukturen (z.B. PISA-Studien der OECD) die Entscheidungsmacht tendenziell häufiger an soziale Akteurinnen und Akteure abgeben, trifft die These der hierarchischen Organisation politischer Steuerung eines politisch-gesellschaftlichen Reformprozesses nicht mehr zu. Fortschritte können hier nur eingeleitet werden, wenn von staatlicher Seite ein Perspektivwechsel erfolgt: Um das methodische Vorgehen über die Kooperation effizient zu gestalten, wird eine Entbürokratisierung des Reformprozesses direkt eingefordert (Grande 2012: 566).

Angesichts des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung stellt sich deshalb die zentrale Frage, wie die nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteure in Reformprozesse einbezogen werden können. In diesem Zusammenhang wird die Forderung zur Mitsprache von nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteuren erhoben. Als prägnantes Beispiel sind unter anderem Nichtregierungsorganisationen zu nennen, die sich in Ländern mit einer instabilen politischen Lage für die Rechte der Bevölkerung einsetzen. Gleichzeitig werden in solchen Fällen, mit der Befreiung der wirtschaftlichen Kräfte von staatlicher Herrschaft, die Unternehmen mit einer Handlungsmacht ausgestattet (Brozus et al. 2003: 58).

Diese Tendenz zur Enthierarchisierung der staatlichen Verwaltung wurde auch in den 1980er Jahren in Reformvorhaben des New Public Management deutlich. Ein zentrales Ziel dieser Reform war es, neben unternehmerischen Ansätzen und Steuerungsinstrumenten auch nichtstaatlichen Akteurinnen und Akteuren im öffentlichen Verwaltungshandeln mehr Bedeutung zu geben. Die Reform sah vor, „*die Staatsausgaben deutlich zu reduzieren, öffentliche Aufgabenbereiche zu privatisieren, öffentliche Leistungserbringungen mit betriebswirtschaftlichen Messinstrumenten zu kondolieren [...]*“ (Langer 2017: 17).

3.1.3 Zunahme der Kooperation durch Globalisierungsprozesse

Die Globalisierung wirkt sich auf Politik und Gesellschaft aus. Die OECD hat zwar zunächst nur eine schulische Vergleichsstudie (PISA) initiiert, aber durch PISA wurde die frühkindliche Bildung von der OECD in den Fokus gerückt. Somit hat eine internationale Organisation die

Debatte um die Qualität in der frühkindlichen Bildung angestoßen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass im Zuge der Globalisierung die Kooperationen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren eines politisch-gesellschaftlichen Reformprozesses unabdingbar werden. Durch den direkten Wissenstransfer sind vorhandene Defizite zu erheben, damit eine nachhaltige Entwicklung gesichert werden kann (Brozus et al. 2003: 58).

Des Weiteren wird die Handlungsmacht des Staates in politisch-gesellschaftlichen Reformprozessen zunehmend begrenzt, da diese auch von internationalen und globalen Einflüssen mitbestimmt werden. Deshalb stellt sich die Frage, wie Regulationsmechanismen (wieder) herzustellen sind, damit politisch-gesellschaftliche Reformprozesse wirksam umgesetzt werden können. Es handelt sich hier um ein Problem von politischer Relevanz, welches über den nationalen Kontext hinausgeht. Die Suche nach Lösungsansätzen, mit denen die beteiligten Akteurinnen und Akteure in die Lage versetzt werden sich optimal aufeinander abzustimmen, begründet das Feld der Governance-Forschung (Brozus et al. 2003: 567).

Zukünftig werden horizontale bzw. vertikale Politikverflechtungen auf verschiedenen Ebenen der öffentlichen Verwaltungen, die auf der Abstimmung durch Bund, Ländern und Kommunen beruhen, durch komplexe Politiknetzwerke abgelöst, die beispielsweise den Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und anderer privater Akteurinnen und Akteure mehr Beachtung schenken (Brozus et al. 2003: 567).

Durch diesen komplexen systemischen Kontext geht die politische Steuerung nun von allen Ebenen aus und wird nicht mehr von oben nach unten – z.B. von übergeordneten staatlichen Institutionen in Bildungsinstitutionen – verwirklicht. Während die staatlichen Institutionen den Handlungsrahmen festlegen und beispielsweise das Vorgehen im Bildungsbereich zur Umsetzung von Inklusion vorgeben, sind die sozialen (nichtstaatlichen) Akteurinnen und Akteure für die Generierung erfolgversprechender Konzepte in der Praxis verantwortlich. Durch den prozesshaften Ablauf der Entwicklung müssen diese den veränderten Bedingungen wiederholt angepasst werden. Insgesamt kann die Methodik deshalb nur mit flexiblen Strukturen effektiv zum Einsatz kommen (Brozus, et al, 2003: 25).

Zusammenfassend betont der Governance-Ansatz die zentrale Forderung, dass sich sowohl internationale als auch nationale Organisationen sowie gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure in Netzwerken zusammenschließen, um für notwendige Reformprozesse Druck auf staatliche Institutionen auszuüben oder auf anderen Wegen eine politische Reaktion von staatlicher Seite einzufordern (Brozus et al. 2003: 65).

3.1.4 Bedeutung von Global Governance im Bildungssystem

Im Kontext des Governance-Ansatzes ist auf das Konzept des „Global Governance“ hinzuweisen. Wie bereits erwähnt, hat eine international durchgeführte Vergleichsstudie (PISA) eine Bildungsdebatte in Deutschland ausgelöst.

Weil das grenzüberschreitende Regieren zukünftig immer wichtiger wird, ist die zunehmende Komplexität der notwendigen Mechanismen zu berücksichtigen (Botzem, Hofmann, Quack, Schuppert, Folke, Straßheim 2009: 50). Globale Funktionen können nur über flexible Strukturen erfolgversprechend reguliert werden, deshalb müssen bürokratische Strukturen zwingend aufgebrochen werden, damit sich der Fortschritt langfristig entwickeln und zeigen kann (Botzem, Hofmann, Quack, Schuppert, Folke, Straßheim 2009: 50).

Das Konzept „Global Governance“ betrachtet internationale Verwaltungen als eine gesonderte Form der Steuerung, da die Möglichkeit zur Einflussnahme von staatlicher Seite zunehmend wegfällt. Dadurch wird aber auch die Legitimation, die durch die demokratische Organisation in Form der Wählerschaft gegeben ist, in Frage gestellt (Grimm 2009: 201):

„Dabei haben die Entscheidungsbetroffenen keinen Einfluss auf die Auswahl der Entscheidungsträger, auf den Prozess oder die Ergebnisse der Entscheidungsfindung.“
(Grimm 2009: 201)

Da es keine gewählte Weltregierung geben kann und auch kein internationales Parlament vorhanden ist, rücken wirtschaftliche Interessen in den Vordergrund. Die politische Steuerung wird über internationale und supranationale Institutionen realisiert, die versuchen, eine globale Perspektive einzunehmen. Als übergeordnete Entscheidungsinstanzen sind in diesem Zusammen-

hang der Sicherheitsrat der Vereinten Nationen, die Weltbank, der Internationale Währungsfonds, die Welthandelsorganisation sowie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zu nennen (Ruffert 2009: 60). Governance wird in diesem Zusammenhang als Lösungsansatz für globale Problemlagen verstanden. Der Anspruch an Forschungsbemühungen ergibt sich mit der Untersuchung von Wirkungsbedingungen international agierender Mechanismen in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt, Sicherheit, Kommunikation sowie Kultur und Gesellschaft (Brozus, Take, Wolf 2003: 49f.).

Von dieser Entwicklung hin zur internationalen Verwaltung im Rahmen einer Global Governance ist auch das deutsche Schul- und Bildungssystem betroffen. Im Bereich der Bildungspolitik sind globale Organisationen zu den entscheidenden Akteurinnen /Akteuren geworden. Die wichtigste Rolle nehmen die sogenannten PISA-Studien der OECD ein, mit denen in regelmäßigen Abständen nationale Schulleistungen beurteilt und verglichen werden. Traditionell fällt die Verantwortung für die Kernaufgabe der Steuerung den Nationalstaaten zu. Die Übertragung auf die internationale Ebene stellt einen maßgeblichen Eingriff in die Kulturhoheit dar, zumal die OECD keine rechtliche Zuständigkeit besitzt (Martens, Wolf 2009: 357).

Es gibt in diesem Zusammenhang auch kaum vertraglich verbindliche Vereinbarungen, wodurch nicht von einer effektiven politischen Steuerungsfunktion zu sprechen ist, da kaum genügend Machtpotenzial vorhanden ist, um Entscheidungen wirklich erfolversprechend durchsetzen zu können. Zudem nimmt der Bildungsbereich, im Vergleich zu anderen Feldern, in denen die OECD aktiv mitwirkt, nur einen untergeordneten Stellenwert ein. Trotzdem übt die beratende Funktion aber einen erheblichen Einfluss aus (Martens, Wolf 2009: 357): *„Ihre international vergleichenden und häufig unangenehme Wahrheiten über Missstände zutage fördernden Rankings der Stärken und Schwächen nationaler Bildungssysteme beherrschen die bildungspolitischen Debatten in vielen Länder.“* (Martens, Wolf 2009: 364)

Da die wichtigste Zielsetzung der OECD in der Förderung der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und Entwicklung liegt, findet eine Fokussierung auf das Humankapital statt. Die Bildungspolitik dient dementsprechend in erster Linie als Instrument zur besseren Versorgung des Arbeitsmarkts (Martens, Wolf 2009: 364). Der Aufstieg der OECD zur internationalen Bildungsorganisation erklärt sich dadurch, dass Bildung im Verständnis der OECD elementar für die

zukünftigen (ökonomischen und marktwirtschaftlichen) Bedürfnisse der Mitgliedstaaten ist (Martens, Wolf 2009: 364).

Die Ergebnisse der PISA Studien haben dazu geführt, dass in Deutschland der frühkindlichen Erziehung und damit den Kindertagesstätten als Sozialisationsinstanz eine wesentliche Bedeutung zukommt. Abgeleitet daraus wird der Professionalisierung der beruflichen Rolle ein großer Stellenwert zugeschrieben. In der praktischen Umsetzung war jedoch ein erklärtes Ziel der PIA eine möglichst zeitnahe Behebung des Fachkräftemangels, die Bedeutung der sozialen Qualität wurde vernachlässigt.

3.1.5 Zunahme der Relevanz des Handelns der Akteurinnen und Akteure

Governance-Theorien betonen die Bedeutung des Handelns der Akteurinnen und Akteure in einem politisch-gesellschaftlichen Reformprozess. Für die Rekonstruktion der Etablierung der PIA sind deshalb die beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihr Handeln im Reformprozess von zentralem Interesse.

Zum Begriff der Akteurinnen/Akteure ist in der Literatur bisher wenig zu finden. Es wird zwar zwischen nichtstaatlichen und staatlichen Akteurinnen/Akteuren unterschieden, aber eine vertiefte Definition des Begriffes ist kaum vorhanden. Deshalb soll hier ein Versuch der Definition und der Rolle von Akteurinnen/Akteuren vorgenommen werden.

3.1.5.1 Definition Akteurinnen/Akteure

Langer hat im Rahmen des Educational Governance-Ansatzes den Begriff der Akteurinnen/Akteure vom Begriff der Gruppe und „anderen energetischen Einheiten“ (Langer 2017: 135) abgegrenzt. Er unterscheidet z.B. zwischen Akteurinnen/Akteuren und sozialen Kategorien. „Soziale Kategorien“ (Langer 2017: 135) sind z.B. Auszubildende, Lehrkräfte oder Erzieher*innen. Sie teilen zwar alle ein gemeinsames Merkmal (z.B. den gleichen Beruf), aber weder interagieren sie direkt miteinander noch sind sie organisiert und handeln gemeinsam als Gruppe (z.B. in einem Berufsverband). Diese Personen, verstanden als soziale Kategorien, sind eher passiv, nehmen bildungspolitische Gegebenheiten hin, konsumieren und werden eher in ihrem

Handeln gesteuert. Akteurinnen/Akteure hingegen sind „organisierte Entitäten“ (Langer 2017: 135), die gemeinsam handlungsfähig sind und miteinander in einem gemeinsamen Prozess der Kommunikation stehen und organisiert sind. Sie handeln aktiv und greifen in ihre Umwelt ein, sie steuern selbst einen Prozess (z.B. einen Reformprozess in der Bildungspolitik) (Langer 2017: 135 ff.).

Die Literatur spricht auch von sogenannten organisationalen Akteurinnen/Akteuren. Diese werden strategisch gegründet oder gestärkt, um ein bestimmtes Politikvorhaben oder eine konkrete Umgestaltung des Bildungswesens durchzusetzen (Langer 2019: 78). Im Falle der Einführung der PIA führte die normative Vorgabe - dass private Schulen nicht autonom einen neuen Bildungsgang installieren dürfen - dazu, dass eine staatliche Akteurin/ein staatlicher Akteur zwingend Teil der Gruppe der Akteurinnen/Akteure werden musste. Ähnlich ist es bei den Trägern von Kindertagesstätten: Sie müssen die Kosten für die Etablierung der PIA in ihrer Einrichtung finanzieren und haben schon deshalb einen anderen strategischen Stellenwert, als zum Beispiel die Schulleitung einer privaten Schule.

Ein Beispiel für solche Prozesse, in denen Akteurinnen/Akteure eines Reformvorhabens strategisch etabliert werden, ist die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Deutschland. Seine Gründung war eine Reaktion auf die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studien. Im Zuge dessen wurden eine Reihe von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen eingeführt. Das IQB nahm im Dezember 2004 seine Arbeit auf.

Auch die OECD, eine Organisation zur internationalen Zusammenarbeit in Wirtschafts- und Entwicklungsfragen, wurde im Laufe der Zeit zu einer bildungspolitischen Akteurin aufgewertet. Diese Aufwertung bedeutete aber auf der anderen Seite, dass andere Akteurinnen/Akteure mit anderen Bildungsauffassungen geschwächt wurden (z.B. die UNESCO, universitäre Selbstverwaltungsgremien, Lehrkräfte) (Langer 2017: 137). Es kann durch bildungspolitische Prozesse demnach zu einer Verschiebung von Steuerungsmacht in Bildungssystemen und deren Entwicklungsprozessen kommen, sodass sich die Frage nach den dahinterstehenden Akteurinnen/Akteuren stellt.

3.1.5.2 Die Rolle von Akteurinnen/Akteuren

Wenn man diese Abgrenzung zu Grunde legt, bedeutet es nicht, dass Akteurinnen/Akteure immer in einer festen Rolle bleiben. Es ist denkbar, dass Akteurinnen/Akteure am Anfang von Reformprozessen aktiv agieren, aber im Laufe der Prozesse eher eine passive Rolle übernehmen. Deshalb kommt beim Governance-Ansatz der Untersuchung eine große Bedeutung zu, welche Beteiligten in bildungspolitischen Reformprozessen unter welchen Bedingungen zu Akteurinnen/Akteuren und unter welchen anderen Bedingungen zu Zuschauerinnen/Zuschauern (also passiven Subjekten) werden.

„Akteure entstehen und werden erzeugt, verändern und stabilisieren sich über die Dauer ihres Existierens, verschwinden aber auch wieder, und die relativen Macht- und Einflusspotenziale verschieben sich“ (Langer 2017: 137).

Bei Akteurinnen/Akteuren sind außerdem deren Handlungsmotive zu berücksichtigen. Sie können trotz gleicher Ziele in verschiedener Weise handeln. Dies ist ihrer unterschiedlichen Macht bzw. ihrem normativen Einfluss geschuldet. Es gibt Akteurinnen/Akteure mit schwächerem und stärkerem Einfluss. Deshalb muss immer die Frage gestellt werden, welche Akteurinnen/welcher Akteur über welche Macht und Bedeutung verfügt und wie er oder sie diese im Reformprozess einsetzen kann. Akteurinnen/Akteure verfügen trotz gleichem Interesse oder Ziel über verschiedene Instrumente und Möglichkeiten, steuernd in solche Prozesse einzugreifen.

Die Interaktionen und Handlungen von Akteurinnen und Akteuren in bildungspolitischen Reformprozessen sind demnach gerichtet und orientieren sich an einem bestimmten Ziel oder Interesse. Sie sind nie völlig richtungslos und zufällig. Deshalb müssen die Akteurinnen und Akteure nach ihren konkreten Interessen für eine Bildungsreform (hier: PIA) gefragt werden. Diese Prozesse, in denen Akteurinnen und Akteure eine zentrale Relevanz haben, haben einen großen Einfluss auf die Steuerung und die damit verbundene Lösung der gestellten Reformaufgabe.

3.2 Anwendung des Governance-Konzepts auf Reformprozesse im Bildungssystem

Nachdem in den vorherigen Abschnitten dieser Arbeit auf die theoretischen Grundlagen zur Governance eingegangen wurde, gilt es nun, sie unter dem Gesichtspunkt der Reformprozesse im Allgemeinen sowie der Reformprozesse im Hinblick auf das Bildungswesen (Educational Governance) zu beleuchten. Dazu werden die staatlichen Institutionen sowie ihre Steuerungsinstrumente im Bildungssystem dargestellt, indem auf die Aufbaustruktur sowie die Steuerungsstruktur im deutschen Bildungssystem eingegangen wird.

Das nachfolgende Kapitel bildet die Grundlage zu den Ausführungen zur Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher in Kap. 4 und den entsprechenden Reformbemühungen.

3.2.1 Aufbaustruktur des Bildungssystems in Deutschland

Bei staatlichen Institutionen muss zwischen Aufbaustruktur und Steuerungsstruktur unterschieden werden. Das Bildungssystem in Deutschland wie auch in den EU-Ländern ist durch einen hierarchischen Aufbau gekennzeichnet, wobei die einzelnen Elemente oder Bereiche aufeinander aufbauen: Hierbei lässt sich einerseits die Aufbaustruktur im Hinblick auf die zu durchlaufenden Bereiche bzw. Etappen des Bildungssystems und andererseits der Aufbau des Bildungssystems im Hinblick auf die jeweiligen Akteurinnen und Akteure unterscheiden. Beide Formen von Aufbaustrukturen sollen nachfolgend in Kürze dargestellt werden.

3.2.1.1 Strukturen des Bildungssystems in Deutschland

Eine aktuelle Zusammenfassung der Aufbaustruktur des Bildungssystems in EU-Ländern respektive Deutschlands wird von der Europäischen Kommission folgendermaßen dargelegt. Bezogen auf Deutschland unterteilt sich das Bildungswesen insgesamt in fünf Bereiche (Europäische Kommission 2019):

Der Elementarbereich: Dieser umfasst die Einrichtungen für Kinder bis zum Schuleintritt. Die Zuordnung der Einrichtungen zum Elementarbereich ist von den Bundesländern unterschiedlich geregelt und kann ebenfalls Einrichtungen umfassen, die zurückgestellte Kinder (z.B. in

Folge von Entwicklungsverzögerungen) nach Schuleintritt aufnehmen. Beispiele hierfür sind etwa Schulkindergärten, Vorklassen oder Grundschulförderklassen.

Der Primarbereich: Für Kinder, die mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres schulpflichtig werden, beginnt der Eintritt in die Schullaufbahn über die Grundschule. Dazu kommen je nach Förderbedarf sonderpädagogische Förderschulen und -zentren.

Der Sekundarbereich (Sekundarstufe I und II): Dieser Bereich ist für die Zeit nach der Absolvierung der Grundschule von Bedeutung und umfasst weiterführende Bildungsgänge in unterschiedlichen Schularten. Traditionell gehören Hauptschulen, Realschulen sowie Gymnasien zum Sekundarbereich des Bildungssystems. Analog zum Primarbereich werden Schüler*innen mit entsprechendem Förderbedarf in sonderpädagogischen Förderschulen und -zentren ebenfalls im Rahmen des Sekundarbereichs beschult. Eine weitere Unterscheidung besteht zwischen allgemeinbildenden Schulen (z.B. Gymnasien oder Schularten mit drei Bildungsgängen sowie gymnasialer Oberstufe) und beruflichen Schulen (Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen oder berufliche Gymnasien).

Der tertiäre Bereich: Hochschulen sowie vergleichbare Einrichtungen gehören zum tertiären Bereich. Voraussetzungen, um ein Studium aufzunehmen, sind erfolgreiche Abschlüsse und Berechtigungen, die in Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs erworben wurden. In der Bundesrepublik sind damit Universitäten sowie (Fach-) Hochschulen und Akademien gemeint. Ebenfalls umfasst der tertiäre Bereich Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, welche grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie ggf. Berufserfahrung voraussetzen (d.h. einen Abschluss des sekundären Bereichs).

Der Bereich der Weiterbildung: Die berufliche Weiterbildung ermöglicht im Sinne des lebenslangen Lernens den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen auch nach Abschluss des tertiären Bereichs. Auch dieser Bereich ist institutionalisiert und umfasst die Bereiche der allgemeinen, beruflichen, wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Weiterbildung. Die jeweiligen Institutionen in diesem Bereich sind unter anderem Volkshochschulen, private Träger, Einrichtungen der Kirchen, Gewerkschaften und (Fern-)Lehrinstitute.

Jede Stufe des Bildungssystems umfasst verschiedene Institutionen, welche ihre Legitimierung entweder durch Gesetze oder durch finanzielle Mittel (private Legitimierung) erhalten. Eine staatliche Legitimation bzw. Anerkennung wird bei Vorliegen genauer Voraussetzungen erteilt, z.B. einer Mindestquote an zu betreuenden, zu erziehenden oder auszubildenden Personen (Backhaus-Knocke 2020: 13). Bildungsinstitutionen, die gesetzlich legitimiert bzw. staatlich anerkannt sind und aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, weisen eine gravierende Abhängigkeit von strukturpolitischen Vorgaben und den auf Landesebene getroffenen Weiterbildungsgesetzen auf.

Beispiele dieser staatlichen Vorgaben sind neben den bereits erwähnten Sollquoten an Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch die staatliche Anerkennung des jeweiligen Status (öffentliche oder freie Trägerschaft) sowie eine ausdifferenzierte Bildungsprogrammatisik bzw. inhaltliche Bildungskonzepte (Hirschmann & Löffler 2016: 316). Da gesetzliche Vorschriften für die Bildungsinstitutionen auf Landesebene erhoben werden, bestehen Differenzen in der Ausgestaltung der Bildungsinstitutionen zwischen den Bundesländern (Philipps 2019: 74). Im Gegensatz zu einer staatlich anerkannten Bildungsinstitution (öffentliche Bildungseinrichtung) wird eine Bildungseinrichtung als privat angesehen, „[...] wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer Behörde ernannt wurden“ (OECD 2001: 428).

Des Weiteren gilt es zu erörtern, welche Aspekte der Governance bei der Koordination jener Strukturen eines Bildungssystems Anwendung finden.

3.2.1.2 Akteurs-bezogene Hierarchie der Aufbaustruktur des Bildungssystems

Die Aufbaustruktur eines Bildungssystems ist ein hierarchisches Mehrebenen-System. Während das fünfstufige Modell des deutschen Bildungssystems lediglich Auskunft über die jeweiligen Etappen des Bildungswegs ermöglicht, werden keine inhaltlichen Informationen zur Struktur und Organisation der entsprechenden Akteurinnen und Akteure vorgelegt. Die Auf-

baustruktur des Bildungssystems beinhaltet (mit Fokus auf die privaten oder öffentlichen Akteurinnen/Akteure) eine Makroebene, eine intermediäre Ebene und eine Meso- sowie eine Mikro-Ebene (Ridderbusch 2019: 51).

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Zuordnung der Akteurinnen und Akteure (z.B. OECD, Bund, Landesministerien, Städte, Kommunen und Schulleitungen) zu den jeweiligen Ebenen der Aufbaustruktur.

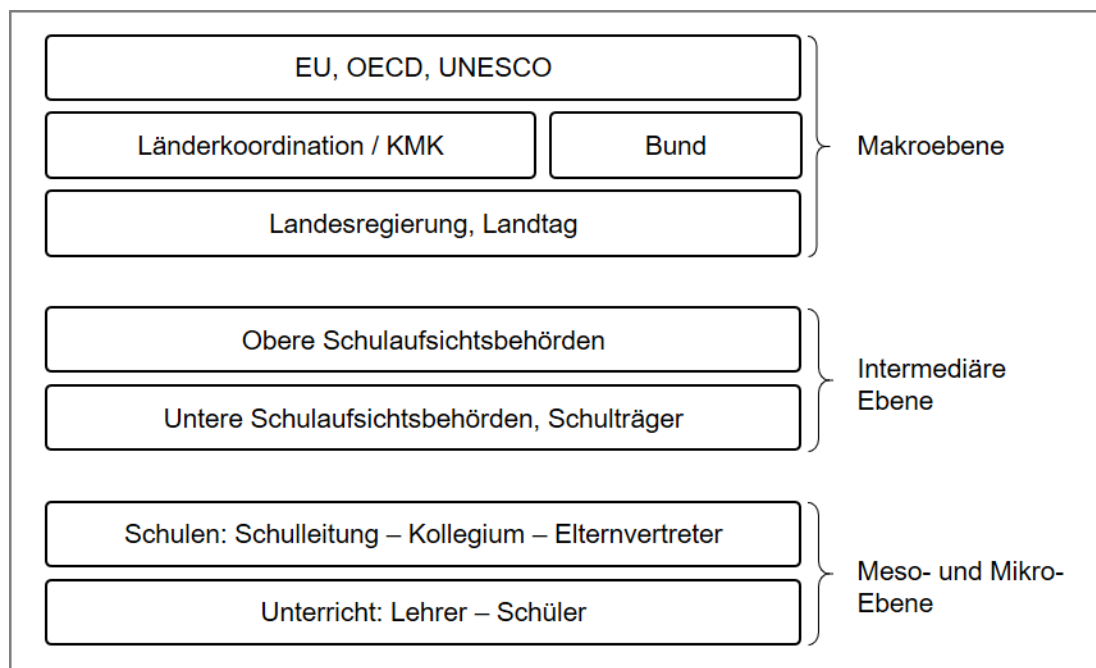


Abbildung 4: Mehrebenen-System der Akteurinnen und Akteure im deutschen Bildungssystem

Quelle: Eigene Darstellung nach Ridderbusch 2019: 51

Aus Sicht der Governance (d.h. der Gesamtheit aller bestehenden kollektiven Regelungen zur Koordinierung bildungspolitischer Sachverhalte) stellt sich in Anbetracht der Hierarchie bzw. Aufbaustruktur insbesondere die Frage, welche Mechanismen zur Selbstregulierung und zur kollektiven Handlungskoordination in der obigen Struktur Anwendung finden. Im Mehrebenen-System wird gesteuert, deshalb kann man hier auch von Steuerungsstruktur sprechen.

Im deutschen Bildungssystem bestimmen die Akteurinnen und Akteure der oberen Strukturebenen maßgeblich über die bildungspolitischen Entscheidungen der unteren Ebenen. Die Bundesländer bestimmen im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben und Entscheidungen des Bundes (Makroebene) beispielsweise über die jeweiligen Bildungsvorschriften ihres Landes und deren

Umsetzung. Allerdings versuchen auch internationale Organisationen an der Spitze der Makroebene auf die bildungspolitische Agenda der Akteurinnen und Akteure auf den unteren Ebenen Einfluss zu nehmen, indem sie etwa Maßnahmen wie Bildungsberichterstattungen, Bildungsforschung (z.B. die PISA-Studien) oder finanzielle Förderprogramme etablieren (Ridderbusch 2019: 48).

Eine genauere Darstellung der Governance-Instrumente wird im nachfolgenden Abschnitt vorgenommen.

3.2.1.3 Die Aufbaustruktur des Bildungssystems als Auslöser für Konflikte der Governance

Konflikte der Governance im Bildungssystem können ihren Ursprung in der Steuerungsstruktur haben. Ein plakatives Beispiel ist die gesetzliche Verankerung eines Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz in einer Kita oder in der Kindertagespflege (§ 24 SGB VIII).

Seit dem 1. August 2013 besteht dieser Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für jedes Kind mit der Vollendung des ersten Lebensjahres, was auf einen Beschluss auf Bundesebene zurückzuführen ist (Hübner, Eurich, Honecker, Jähnichen, Kulesa, & Renz 2016: 458). Sollte seitens der Kommune kein Betreuungsplatz zur Verfügung gestellt werden, kann eine entsprechende Klage eingereicht und es können sogar Mehrkosten für die Inanspruchnahme eines außerhalb der Kommune liegenden Betreuungsplatzes gegenüber der Kommune geltend gemacht werden (Frankfurter Neue Presse 2020). Demnach liegt die Entscheidungsgewalt auf Bundesebene qua Verabschiedung des Bundesgesetzes; die Verantwortung für die Umsetzung des Rechtsanspruchs wird jedoch auf die kommunale Ebene übertragen.

Diese Trennung einzelner Hierarchieebenen der Aufbaustruktur des Bildungssystems sowie die damit verbundene Trennung entsprechender Verantwortlichkeiten bildet eine Parallele zu der in der Governance häufig thematisierten Prinzipal-Agenten-Theorie (siehe Abschnitt 2.1.1. „Hauptthemen der Governance-Forschung“), welche die Trennung zwischen Macht und Verantwortung (bzw. Eigentum) als Auslöser für mangelhafte und ggf. sogar schädigende Anreizstrukturen innerhalb eines Kollektivs versteht (Bellamy 2017: 346; Oritani 2019: 204). In der

Tat beflügelt eine hierarchische Anordnung wie die bestehende Unterteilung der Aufbaustruktur in Makro-, Meso-, Mikro- und intermediäre Ebene eine solche Problematik, da die Entscheidungsgewalt und die Verantwortlichkeit für die Umsetzung (hier am Beispiel des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz) nicht vollständig kongruent sind.

Die Governance-Forschung beschäftigt sich mit den Dynamiken innerhalb sog. „Multilevel Systems“ (Altrichter 2015: 29 f.). Damit sind jene Systeme mit einer mehrstufigen Hierarchie gemeint, aus denen sich spezifische Anforderungen an die Koordination und Kommunikation zwischen den Hierarchieebenen ergeben. Wilkoszewski und Sundby (2016) unterteilen die Herausforderungen der Governance in einem Multi-Level-Bildungssystem in sechs Kategorien (sog. ‚Gaps‘, zu Deutsch: Lücken) und bieten damit einen wissenschaftlichen Rahmen für die Einordnung der Governance-Praktiken in dem hier beleuchteten Kontext.

Die einzelnen Kategorien sind (Wilkoszewski & Sundby 2016: 450):

„*Information Gap*“: Die für die Governance verantwortliche Position der oberen Hierarchieebene verfügt meist über bessere (Meta-)Informationen als die weiter unten angesiedelten Ebenen des Bildungssystems, wie z.B. Informationen über die Schulperformance verschiedener Regionen. Die unteren Ebenen der Hierarchie verfügen jedoch über bessere Kenntnisse darüber, wie sich Regularien seitens der Governance im tatsächlichen Schulalltag auswirken. Dies stellt eine Informationsasymmetrie dar.

„*Capacity Gap*“: Damit sind mangelnde Ressourcen, wie z.B. finanzielle Mittel oder fehlendes Humankapital gemeint, um die einzelnen Ebenen des mehrstufigen Bildungssystems zu versorgen. Dies kann dazu führen, dass eine entsprechende Form der Governance nur eingeschränkt praktiziert werden kann.

„*Fiscal Gap*“: Bei dieser Lücke liegt eine nicht proportionale Zuweisung von Steuergeldern vor, von der meist obere Hierarchieebenen durch ihre Regierungsnähe überproportional profitieren, während die unteren Ebenen des mehrstufigen Bildungssystems zu geringe finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt bekommen. Dies kann zu einem Abhängigkeitsverhältnis der Schulen von den staatlichen Akteurinnen/Akteuren führen und negative Anreize für eine funktionierende Governance setzen.

„*Policy Gap*“: Diese ‚Gap‘ umfasst Widersprüche in der Gesetzgebung auf den verschiedenen Ebenen des mehrstufigen Bildungssystems. Sie hängt stark mit der Information Gap zusammen, da eine sich widersprechende Gesetzgebung meist mit einer Informationsasymmetrie der einzelnen Ebenen einhergeht.

„*Objective Gap*“: Eine effiziente Governance kann durch unterschiedliche Zielsetzungen auf den verschiedenen Ebenen der Bildungshierarchie verhindert werden. Um diesem Problem entgegenzutreten, ist eine Abstimmung der jeweiligen Ebenen hinsichtlich ihrer Ziele notwendig.

„*Accountability Gap*“: Dieser Begriff bezeichnet das Problem, dass Praktiken der Governance nicht ordnungsgemäß bewertet werden können, wenn keine geeigneten Methoden zur Bewertung der Effektivität bzw. Qualität jener Praktiken vorliegen. Im Falle des Bildungssystems wäre dies etwa dann der Fall, wenn den unteren Instanzen der Bildungsstruktur (Intermediäre, Mikro- und Mesoebene) die Verantwortung für gewisse Handlungen zugeschrieben wird, welche jedoch durch gesetzliche Rahmenbedingungen höherer Instanzen vorgegeben wurden. Dieser Sachverhalt ist eng verknüpft mit der zuvor thematisierten Problematik der Trennung zwischen Verantwortungs- und Entscheidungsgewalt.

Eine solche Klassifizierung der Hindernisse effektiver bzw. effizienter Governance im Bildungssystem ist für wissenschaftliche Untersuchungen von Wert, da Probleme (z.B. Hindernisse in einem Reformprozess) in der Governance einer bestimmten Kategorie zugewiesen werden können. Die Ergebnisse dieser Zuordnung können wiederum eine Grundlage für eine Lösung des Problems darstellen.

Diese Kategorien der Governance-Praktiken werden im späteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen, um Beobachtungen in der zu rekonstruierenden Etablierung der PIA im System der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung entsprechend zuzuordnen.

3.2.1.4 Hindernisse für Reformprozesse im deutschen Bildungssystem aufgrund seiner Aufbaustruktur

Für Reformprozesse im deutschen Bildungssystem entstehen durch seine spezifische Aufbaustruktur Hindernisse:

Ein (bildungspolitischer) Reformprozess erfordert nach Raymond (2002) zwei Elemente: die Kommunikation („Conversation“) sowie die Teilnahme („Participation“) der entsprechenden Akteurinnen/Akteure (Raymond 2002: 136 f.). Beide Aspekte stehen im Kontext von Multilevel Systemen vor bestimmten Herausforderungen. Einerseits erfordert die Kommunikation zwischen den Akteurinnen/Akteuren wie auch die Teilnahme der Akteurinnen/Akteure am Reformprozess eine grenz- bzw. hierarchieüberschreitende Koordination (Altrichter 2015: 30). Andererseits ist auf etwaige Konstellationen Rücksicht zu nehmen, die innerhalb eines solchen Systems besonderen Anforderungen unterliegen, welche in dieser Form nicht im restlichen Kollektiv auftauchen (Altrichter 2015: 29 f.).

Bei Reformprozessen in einem solchen mehrstufigen System wird die Lösung etwaiger Koordinationsprobleme zusätzlich durch die Komplexität der großen Anzahl an zu berücksichtigenden Faktoren des Kollektivs, die emotionale Aufladung bestimmter Sachverhalte und den Einfluss politischer Absichten erschwert (Raymond 2002: 136).

Im Kontext der oben dargestellten Klassifikation der Gaps des Multi-Level-Bildungssystems von Wilkoszewski und Sundby (2016) werden Hindernisse eines Reformprozesses im Bildungswesen ersichtlich. Die Problematik eines „Objective Gap“ (d.h. unterschiedliche Zielsetzungen einzelner Ebenen der Aufbaustruktur) erschwert z.B. einen Reformprozess, da unterschiedliche Anreize bzw. Motive der einzelnen Akteurinnen und Akteure bestehen, um eine potenzielle Reform zu unterstützen. Auch der „Capacity Gap“ (d.h. nicht über alle Ebenen hinweg ausreichende Versorgung mit finanziellen oder humanen Ressourcen) kann dazu führen, dass Reformprozesse in Folge einer Geld- oder Personalknappheit frühzeitig beendet werden. Die hier aufgezeigte mehrstufige Hierarchie des Bildungssystems bietet somit eine nicht zu vernachlässigende Grundlage für eine Reihe von Hindernissen, die den Reformprozess vereiteln können.

Dennoch kann die Aufbaustruktur eines Bildungssystems konstruktiv genutzt werden, indem die beteiligten Akteurinnen und Akteure auf den verschiedenen Systemebenen miteinander in Kommunikation treten und gemeinsam eine innovative, hierarchieüberschreitende Koordination und Kooperation entwickeln. Ein solches Multi-Level-System ist trotz aller Begrenzungen durchlässig. Diese Durchlässigkeit kann für das Handeln der Akteurinnen und Akteure konstruktiv genutzt werden.

Nach der Darstellung der Aufbaustruktur sowie ihrer Implikationen für die Reformprozesse im Bildungssystem sollen nun die konkreten Steuerungsinstrumente erläutert werden. Dabei soll verdeutlicht werden, inwiefern diese die Reformierung oder Gestaltung von Bildungsgängen verändern können.

3.2.2 Steuerungsstruktur des Bildungssystems

Um die Steuerungsstruktur im Bildungssystem darzulegen, wird nachfolgend zwischen der *a) Hard Governance* und *b) Soft Governance* unterschieden. Eine entsprechende Erläuterung der jeweiligen Begriffe und der *Bezug beider Steuerungsstrukturen zum Bildungssystem* wird untenstehend vorgenommen.

3.2.2.1 Definition der Hard Governance

Unter dem Begriff der Hard Governance wird im Allgemeinen die Gesamtheit aller direkten Formen der staatlichen Kontrolle, wie beispielsweise vertragliche Vereinbarungen und Abkommen, gesetzliche Regulierungen sowie sonstige explizite Vorschriften bzw. Richtlinien verstanden (Maggetti 2015: 252).

Beispiele für die Hard Governance im Bereich des Bildungswesens sind etwa die gesetzlich vorgeschriebene Anzahl an zu betreuenden Mindestquoten, der zuvor thematisierte gesetzliche Anspruch auf einen Betreuungsplatz oder gesetzlich vorgeschriebene Klassenbildungswerte (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2020). Private Schulen benötigen trotz ihrer privaten Trägerschaft meist eine Form der Genehmigung bzw. Anerkennung seitens der staatlichen Schulaufsichtsbehörde (Rausch 2009: 66).

Ein weiteres Element der Hard Governance kann die Bereitstellung von finanziellen Mitteln sein. Zwar bestehen hier keine gesetzlichen Rahmenbedingungen in Form von Regularien oder Vorschriften, jedoch ist die Finanzierung einer Bildungseinrichtung vom Nachweis entsprechender Ziele abhängig (Wilkożzewski & Sundby 2016: 450 f.). Diese Form der bedingten Finanzierung von Bildungseinrichtungen kann als Hard Governance angesehen werden, da die Grundlage ein vertragliches Abkommen zwischen den jeweiligen Akteurinnen und Akteuren ist und die Absprache verbindlich sein muss.

Der Grad der Kontrolle, der seitens der kapitalgebenden Ebene gegenüber den kapitalnehmenden Instanzen (z.B. einer Bildungseinrichtung) ausgeübt wird, kann durch die Form der Finanzierung gesteuert werden. So ist es häufig in der Praxis anzutreffen, dass Finanzierungen in einmalig großen Mengen (sog. „Block Grants“, welche nur einmalig ausbezahlt werden und ein hohes Gesamtvolumen besitzen) (Wilkożzewski & Sundby 2016: 450), ausbezahlt werden. Diese Form der Finanzierung besitzt zwar die Eigenschaft einer Hard Governance, da die Auszahlung jener *Block Grants* an entsprechende Voraussetzungen gebunden ist. Jedoch kann durch die einmalige Bereitstellung des gesamten Kapitals die Handlungsfreiheit der unteren Instanzen im System erhöht werden, da sie dann auf keine weiteren Etappen der Finanzierung angewiesen sind und sämtliche (oder zumindest ein Großteil) der finanziellen Bedürfnisse zum gegenwärtigen Zeitpunkt erfüllt werden können (Wilkożzewski & Sundby 2016: 450 f.).

Bei einer solchen Form der Finanzierung büßen die kapitalgebenden Instanzen zu einem gewissen Grad ihre Kontrollfähigkeit gegenüber den unteren Instanzen ein. Es verdeutlicht, dass Maßnahmen der Hard Governance durchaus etwas weicher gestaltet werden können. Dies stimmt mit der in der Governance-Forschung vorherrschenden Meinung überein, dass eine absolute Trennung zwischen Hard Governance und Soft Governance meist nicht idealtypisch vorgenommen werden kann, da die entsprechenden Praktiken häufig Eigenschaften beider Kontrollweisen und Lenkungsformen verbinden. Hard Governance und Soft Governance sind demnach eher als unterschiedliche Ausprägungen eines Spektrums anzusehen, auf dem entsprechende Maßnahmen entlang ihrer jeweiligen Charakteristika platziert werden können (Wilkożzewski & Sundby 2016: 449).

Die damit einhergehende unklare Trennschärfe zwischen Hard und Soft Governance ermöglicht für die Finanzierung von unteren Instanzen verschiedene Zuordnungen und Zugangswege. Wie den vorigen Ausführungen zu entnehmen ist, kann die Gewährung einer Finanzierung sowohl dem Bereich der Hard Governance als auch der Soft Governance unterliegen. Das wesentliche Unterscheidungskriterium ist, ob eine Finanzierung seitens des Staates (meist unter Einhaltung strikter gesetzlicher Vorschriften) oder seitens einer nichtstaatlichen Akteurin/eines nichtstaatlichen Akteurs (meist mit dem Ziel der Umsetzung eines Anreizsystems) gewährt wird. Um dieses Problem zu präzisieren, sind nachfolgend verschiedene exemplarische Finanzierungsformen aufgeführt, die entweder der Soft Governance, der Hard Governance oder einer Mischform zugeordnet werden.

| Finanzierungsform | Zuordnung | Erläuterung |
|---|-----------------|--|
| Verteilung von Steuern durch Staat | Hard Governance | Staat ist alleiniger Akteur bei Verteilung von Steuern. Verteilungsvorgaben sind gesetzlich geregelt und bindend. |
| Auslobung eines finanziellen Schulpreises | Soft Governance | Staat ist nicht an Auslobung des Schulpreises beteiligt. Es bestehen keine strikten gesetzlichen Vorgaben/Richtlinien. Auslobungsform ist somit nicht gesetzlich verankert. |
| Finanzierung von Forschungsprogrammen | Mischform | Staat ist nebst anderen Institutionen beteiligter Akteur bei Finanzierungsprogrammen dieser Art. Rahmenbedingungen sind nicht zwingend gesetzlich vorgegeben bzw. durch Richtlinien vorgegeben. Es besteht „softer“ Spielraum für Gestaltung des Finanzierungsprogramms. |

Tabelle 2: Beispielhafte Ausprägungen der Finanzierungsform

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2.2.2 Bezug der Hard Governance zu Bildungsreformen

Für die Durchführung von Reformen des Bildungssystems sind die Eignung und Anwendungsmöglichkeiten von Hard Governance Praktiken zu untersuchen.

Es zeigt sich, dass in der gegenwärtig verfügbaren Fachliteratur keine nennenswerten Untersuchungen vorgenommen wurden, um abzuschätzen, inwiefern die zuvor benannten Maßnahmen der (gesetzlichen) Regularien und vorgeschriebenen Finanzierungsoptionen einen relevanten Einfluss auf das Zustandekommen und den Erfolg von Reformen besitzen.

Farazmand (2009: 12) unterscheidet bezüglich der Wirkungsrichtung einer Reform zwischen sogenannten Top-Down- und Bottom-Up-Reformen. Top-Down-Reformen werden von den kontrollierenden Akteurinnen und Akteuren (sog. „Center“) initiiert, indem diese einen Änderungsbedarf äußern, der für das gesamte Kollektiv Anwendung finden soll. Die Motive für eine solche Reform können sowohl ökonomischer, sozialer, politischer als auch kultureller Natur sein, wobei die am häufigsten zugrundeliegende Ursache eine Reform zum Zwecke der Systeminstandhaltung ist (Farazmand 2009: 12). Eine Bottom-Up-Reform wird hingegen von den Akteurinnen und Akteuren der kontrollierten Instanzen initiiert. Motive für eine solche Reform sind meist Repression, Korruption oder die schlichte Ineffizienz in einem bestehenden System (Farazmand 2009: 12).

Übertragen auf das Bildungssystem in Deutschland wäre etwa der Fachkräftemangel im erzieherischen Bereich als eine entsprechende Ineffizienz anzusehen, welche eine solche Bottom-Up-Reform für die Akteurinnen und Akteure der intermediären Mikro- oder Mesoebene rechtfertigt und z.B. zu einer Konzeption wie der PIA geführt hat.

Bei einer Übertragung der Lücken der Governance nach Wilkoszewski und Sundby (2016) auf den hier diskutierten Sachverhalt sind auch negative Auswirkungen der Hard Governance auf den Erfolg eines solchen Bottom-Up-Reformprozesses denkbar. Bestehende Informations-Asymmetrien (im Sinne der Information Gap) können etwa dazu führen, dass wesentliche Informationen von den kontrollierenden Instanzen für die Bewilligung einer solchen Bottom-Up-Reform z.B. nicht wahrgenommen werden, sodass der Reformprozess verhindert wird.

Werden nun Praktiken der Hard Governance (in dem Fall die Vorgabe von Regularien oder die an Bedingungen geknüpfte Finanzierung) auf Basis fehlender Informationen ausgeführt, so ist es denkbar, dass die Weiterentwicklung des Reformprozesses zunehmend durch jene Praktiken abgeschwächt wird. Auch setzt ein Bottom-Up-Prozess ausreichende finanzielle und personale Ressourcen in den unteren Instanzen voraus, um die Initiierung der Reform zu ermöglichen, was Wilkoszewski und Sundby (2016: 450) durch den Aspekt des „Capacity Gap“ berücksichtigen. Insbesondere eine durch die Hard Governance geregelte Kapitalbereitstellung kann einen maßgeblichen Einfluss auf die Initiierung oder den Erfolg einer Reform haben, wenn z.B. die

an die Kapitelbereitstellung geknüpften Bedingungen dem eigentlichen Reformzweck widersprechen. Dies würde aufgrund von Interessenskonflikten eine vorzeitige Beendigung bzw. Verhinderung einer Reform beflügeln.

Die etablierten Maßnahmen der Hard Governance können einen signifikanten Einfluss auf das Zustandekommen und den Erfolg von Reformprozessen haben. Etwaige Parallelen zur Etablierung der PIA werden ebenfalls untenstehend in dieser Arbeit herausgearbeitet. Insbesondere müssen die Aspekte der Hard Governance bei der Durchsetzung der PIA identifiziert werden.

3.2.2.3 Definition der Soft Governance

Unter Soft Governance sind nichtverbindliche Regelungen (d.h. Regelungen, deren Einhaltung nicht verpflichtend sind, bzw. deren Einhaltung nicht auf Basis einer rechtlichen Grundlage gefordert werden kann) zu verstehen, die aber nichtsdestotrotz einen Einfluss auf das Verhalten der Mitglieder eines Kollektivs erwarten lassen (Maggetti 2015: 252). Im Allgemeinen lässt sich behaupten, dass die meisten Formen der Soft Governance auf einem Mechanismus der freiwilligen Kommunikation und des Informationsaustauschs beruhen (Dobbins & Knill 2017: 68).

Im Bereich des Bildungswesens ist die reflexive Form der Soft Governance verbreitet: Verschiedene Länder und Akteurinnen/Akteure versuchen sich gegenseitig zu inspirieren, indem Peer Reviews (z.B. in Form von länderübergreifenden Studien) durchgeführt und durch deren Ergebnisse Best Practices seitens der Akteurinnen/Akteure der Länder implementiert werden (Paulsen & Moss 2014: 167). Die von Ridderbusch (2019: 48) benannte Bildungsberichterstattung stellt eine solche Form der Soft Governance dar. Tatsächlich dient eine solche Form der Berichterstattung als Instrument der Überwachung, welches in soziale Aushandlungsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren des Bildungssystems münden kann (Michel 2018: 25).

Das Beispiel der PISA-Studien verdeutlicht, wie internationale Akteurinnen und Akteure auch ohne verbindliche Maßnahmen der Hard Governance Einfluss auf die Schulpolitik in den ein-

zelen Ländern nehmen können. Der springende Punkt dieses Phänomens der sanften Steuerung ist, dass durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien Impulse und Diskussionen über neue Themen, erfolgversprechende Reformprinzipien und Standards für Evaluation, Qualität und Chancengleichheit im jeweiligen Bildungswesen der Staaten eingebracht werden (Popp, Akbik, de Olano & Martens 2012: 228).

Um im nachfolgenden Verlauf eine Identifizierung der angewandten Elemente einer Soft Governance für die PIA zu ermöglichen, soll an dieser Stelle eine Klassifikation der gängigen weichen Steuerungsinstrumente vorgestellt werden. Ein umfassendes Schema wird hierzu von Popp et al. (2012) auf Basis der Arbeiten von Martens, Nagel, Windzio und Weymann (2010) formuliert. Dazu unterscheiden die Autorinnen/Autoren zwischen fünf Klassen der weichen Steuerung (Popp et al. 2012: 231):

Normsetzung: Damit sind sämtliche Aktivitäten gemeint, die darauf abzielen, einen Standard zu setzen (in Form von Normen), der für die Evaluierung und Bewertung der zu kontrollierenden Sachverhalte herangezogen wird. Als Mittel der Soft Governance bedeutet dies, dass solche Normen nicht als verbindlicher Standard zu interpretieren sind, sondern lediglich eine Messung bzw. Bewertung eines Sachverhalts anbieten, welche eine entsprechende Verhaltensweise bei der zu kontrollierenden Instanz erwirken kann.

Meinungsformierung: Dies umfasst sämtliche Aktivitäten, welche zur Stimulierung und Inspiration der Debatten innerhalb des zu kontrollierenden bzw. zu steuernden Kollektivs dienen, indem etwa Ideen, Konzepte und Modelle von den steuernden Akteurinnen/Akteuren geliefert werden. Die zuvor erwähnten Effekte der PISA-Studien sind dieser Form der Soft Governance zuzuordnen.

Finanzanreize: Wie bereits zur Hard Governance angemerkt wurde, können finanzielle Anreize sowohl der harten als auch der weichen Steuerung zugeordnet werden. Wesentlich sind dabei die (un-)verbindlichen Rahmenbedingungen, an welche die Finanzierung geknüpft ist. Eine weiche Steuerung würde etwa dann vorliegen, wenn Finanzmittel nicht an (stark restriktive)

Bedingungen geknüpft sind, aber nur sehr spezifischen und ausgewählten Akteurinnen/Akteuren zur Verfügung gestellt werden. Dadurch können befürwortete Projekte auf diese Weise gefördert werden, während andere Projekte keine derartige Förderung erhalten.

Koordinationsaktivitäten: Damit sind die Fähigkeiten der steuernden Akteurinnen/Akteure gemeint, welche dazu dienen, die wesentlichen Beteiligten und Entscheidungsträger*innen in einem Prozess zusammenzuführen. Beispiele hierfür sind das Festlegen von Tagesordnungen oder die Festsetzung des inhaltlichen Ablaufs von Entscheidungsprozessen.

Beratungsdienste: Beratung hat im Allgemeinen einen unterstützenden und nichtverbindlichen Charakter. Demnach sind Dienste dieser Art als Elemente der Soft Governance zu verstehen, da sie keine Handlung seitens der zu steuernden Akteurinnen/Akteure erzwingen können, jedoch in maßgeblicher Weise auf deren Handlungen Einfluss nehmen können.

3.2.2.4 Einflussmöglichkeiten der Soft Governance auf Bildungsreformen

Bezogen auf Reformprozesse im Bildungswesen stellt sich die Frage, auf welche Weise durch Formen der Soft Governance Einfluss auf den Erfolg eines solchen Prozesses genommen wird. Dazu ist es sinnvoll, sich zuerst die gängigen (Miss-)Erfolgsfaktoren von Reformprozessen vor Augen zu führen, um dann wirksame Umsetzungsmöglichkeiten durch weiche Steuerungselemente zu erfassen.

Gervais und Pierru (2018) heben Beratungsdienste im Kontext von Reformprozessen als wesentliches Instrument der weichen Steuerung hervor. Empirische Befunde belegen die Notwendigkeit von Beratungsdiensten aufgrund von gewissen Umständen (z.B. Zeitdruck) bis zur Durchsetzung einer Reform oder als Ausgleich eines potenziellen Defizits in der Fach- bzw. Sachkompetenz der am Reformprozess beteiligten Akteurinnen/Akteure (Gervais und Pierru 2018: 196).

Auch Mickelson (1996) verweist auf historische Beispiele, in denen ein Reformprozess im Bildungswesen maßgeblich von Beraterinnen und Beratern vorangetrieben wurde. So beschreibt er eine ‚*Infiltration*‘ der Meinungen und Positionen im Bildungswesen durch Beraterinnen/Be-

rater, sodass Entscheidungen der Schulen auf kommunaler Ebene kaum noch von der eigentlichen Schulleitung, sondern vermehrt von (externen) Beraterinnen und Beratern mit betrieblichen Interessen getroffen wurden (Mickelson 1996: 256).

Insgesamt zeigt sich somit, dass die hier vorgestellten Elemente der weichen Steuerung bereits im Bildungswesen Anwendung finden und auch im Kontext von Reformprozessen relevant sind. Im vorliegenden Fall der PIA soll im Rahmen der späteren Analyse aufgezeigt werden, bis zu welchem Grad die hier präsentierten Instrumente der Soft Governance Einsatz gefunden haben.

4 Grundlagen der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Deutschland

Um die Forschungsfragen zu beantworten und auf die komplexen Governance- und Steuerungsdynamiken eingehen zu können, ist zunächst die Entstehung und die Entwicklung der Debatte um die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zu erläutern. Um dies wiederum zu erreichen, muss im Vorfeld die historische Entwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Deutschland betrachtet werden:

„Dies bedeutet nicht nur Analyse der geschichtlichen Realität und Bestimmung des Standortes in der Gegenwart, sondern vermag darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur zielgerichteten Entwicklung von Zukunftsperspektiven innerhalb dieses Bereiches zu leisten.“ (Metzinger 2013: 396)

Die Entstehung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung ist im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung im 18. Jahrhundert zu sehen. Ab diesem Zeitraum -Zeitalter der Aufklärung- wurde die Kindheit zunehmend als eigenständige Lebensphase verstanden, die eine angemessene und kindgerechte Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen erforderlich macht. Dieser Wandel ging mit einer Zunahme an außerfamiliärer Betreuung, Erziehung und Bildung nicht nur kleiner Kinder einher (Nagel 2000).

Damit rückte die Frage der Professionalisierung sowie die Notwendigkeit eines fachgeleiteten Handelns derjenigen Akteurinnen und Akteure in den Vordergrund, die im Auftrag außerfamiliärer Institutionen einen Teil der Kindererziehung und Frühförderung übernahmen. Nicht nur deren theoretische Ausbildung, sondern vor allem auch deren Ausbildung in der Praxis gewann an Bedeutung, weil ein professionelles Agieren mit den betreffenden Kindern gewährleistet werden musste. Erst ab den 1960er Jahren nahm das Interesse zu, die institutionelle Betreuung und Erziehung von Kindern vor Schuleintritt zu optimieren. Die heutige PIA ist somit ein Element in einer langen Kette von Bemühungen zur Verbesserung der Früh- und Elementarpädagogik und ihren Einrichtungen geworden: *„Zum Verständnis und zur Verortung von sozialen Qualifizierungswegen ist zudem ein Blick auf die Organisation und die Struktur des beruflichen Bildungsweges aufschlussreich“* (Rauschenbach, Beher, & Knauer 1996: 135).

Der Schwerpunkt der folgenden historischen Betrachtung liegt auf Deutschland und insbesondere auf Baden-Württemberg.

4.1 Historische Entwicklung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs in Deutschland bis zu den 1980er-Jahren

Um die historische Entwicklung des Erzieherinnen- und Erzieherberufs systematisch darzustellen, soll nachfolgend zwischen den Entwicklungen des 19. Jahrhunderts und des 20. Jahrhunderts unterschieden werden.

4.1.1 Entwicklungen des 19. Jahrhunderts

Etwa seit dem Jahr 1800 existierten in Deutschland erste Angebote für die außerfamiliäre Versorgung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter. Für diese Betreuung existierten unterschiedliche Begriffe, wie zum Beispiel Spielschulen, Warteschulen, Bewahranstalten, Hüte-, Kleinkinder-, Verwahr – und Sitzschulen (Erning, Neumann, Reyer 1987a: 16 ff. und 1987 b: 18 f.).

Parallel zum Ausbau dieser Einrichtungen erkannten die Verantwortlichen, dass die dort beschäftigten Frauen qualifiziert werden mussten, um sich mit den Kindern sinnvoll beschäftigen zu können. Es reichte nicht aus, die Kleinen nur zu beaufsichtigen. Auch Kompetenzen für ein angemessenes und erzieherisches Handeln beim Auftreten disziplinärer Probleme wurden als notwendig erkannt.

Der Erzieherinnen-/Erzieherberuf weist nach Amthor die längste geschichtliche Entwicklungstradition auf. Dies zeigt, dass die Notwendigkeit einer fachlich fundierten und an der Praxis orientierten Ausbildung sowie Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher kleiner Kinder früh erkannt wurde. Die Aufgabe Kinder zu fördern wurde nicht unterschätzt, auch wenn es bereits in früheren Zeiten nicht immer einfach gewesen sein dürfte, geeignetes Personal zu finden (Amthor 2003: 545). Beher, Hoffmann und Rauschenbach bezeichnen den Beruf der Erzieherin/des Erziehers als das „*historische Flaggschiff sozialpädagogischer Ausbildungen in Deutschland*“ (Beher, Hoffmann & Rauschenbach 1999: 5).

Derschau (1987), der in seinem Werk die Entwicklung, Situation und Reformen bei der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen sowie an den Fachakademien für Sozialpädagogik beschreibt, datiert die Anfänge der institutionellen Früherziehung auf das frühe 19. Jahrhundert. So wurde in Detmold eine der ersten deutschen Kinderbewahranstalten durch Fürstin Pauline von Lippe-Detmold (1769 – 1820) gegründet. Gleichzeitig begannen Bemühungen, die Wärterinnen auf die Tätigkeit mit den Kindern vorzubereiten. Von den Detmolder Bewahranstalten ist bekannt, dass sozial engagierte Damen die Wartefrauen beaufsichtigt und teilweise angeleitet haben (Derschau 1987: 67).

Schon damals änderten sich die gesellschaftlichen Erwartungen an das Berufsbild der Wärterinnen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich die Einrichtungen zunehmend von reinen „Bewahranstalten“ (Derschau 1987: 68) in Richtung einer Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Nicht nur die *„geistige, körperliche und seelische Vorbereitung auf die Schule“* wurde angestrebt, sondern auch die *„Entfaltung der Persönlichkeit“* (Derschau 1987: 68). Doch reichten die Erfahrungen der betreuenden Frauen nicht aus. Die Frage nach einer *„angemessenen Qualifizierung und vorbereitenden Ausbildung des Personals“* (Derschau 1987: 68) nahm an Relevanz zu (Nagel 2000). Damit ergab sich die Notwendigkeit einer ausreichenden theoretischen Qualifizierung der künftigen Betreuerinnen und die praktische Ausbildung durch Anleitung vor Ort.

In den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts sind allerdings nur vereinzelte Versuche bekannt, die Wärterinnen auf ihre Aufgaben vorzubereiten, beispielsweise von Friedrich Wadzeck (1762-1823) in Berlin oder Pastor Viebig in Sachsen (Nagel 2000; Amthor 2003: 545).

Nahezu zeitgleich gründete Pastor Theodor Fliedner (1800–1864) das Kleinkinder-Lehrerinnen-Seminar ab 1836 in Kaiserswerth. Fliedner erkannte schon früh, dass die Anforderungen an das Personal und die Komplexität der Aufgaben zunahmen. Im Jahr 1848 dauerte die Ausbildung noch vier Monate, ab 1850 verlängerte sie sich auf sechs Monate und ab dem Jahr 1854 wurde die Ausbildung auf ein Jahr verlängert (Metzinger 2013: 390). Fliedners Ausbildungsinhalte wurden damals von religiösen Unterweisungen dominiert (Derschau 1987: 69).

Parallel gründete Friedrich Fröbel (1782-1852) um das Jahr 1840 in Blankenloch mit einigen seiner Mitarbeiterinnen sowie Schülerinnen die erste Bildungsanstalt für „Kindergärtnerinnen“ (Mayer 1996). Pädagogische Konzepte waren Gegenstand der Ausbildung (Derschau 1987: 69).

Bis zum Ende des Deutschen Kaiserreichs im Jahr 1918 gab es Qualifizierungsmöglichkeiten für Kindergärtnerinnen fast ausschließlich durch evangelische Träger bzw. durch Fröbelsche Einrichtungen. Der Lehrer Julius Fölsing (1818-1882) gründete in Darmstadt eine weitere Schule für Kindergärtnerinnen. Im Jahr 1844 führte Fölsing eine einjährige Ausbildung für Frauen ein. Ihm war bewusst, dass eine gute Kinderschule nur dann gewährleistet werden kann, wenn die „Kindergärtnerinnen“ angemessen ausgebildet werden (Gehring 1929). Parallel dazu wurde von den katholischen „*Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau*“ in München eine Ausbildung zur „Bewahranstaltsschwester“ angeboten (Amthor 2003: 546).

Es zeigte sich bereits zu Zeiten von Fröbel und Fliedner die Tendenz zur Professionalisierung des Erzieherinnenberufs für kleine Kinder. Die Einrichtungen waren allerdings nicht Bestandteil des Bildungssystems, sondern wurden dem sozialpflegerischen Bereich zugeordnet (Mayer 1996). Fröbel wird auch zugeschrieben, als erster pädagogischer Vertreter den Begriff „Kindergärtnerin“ verwendet zu haben. Schon damals legte er großen Wert darauf, dass die Kindergärtnerinnen eine gute Allgemeinbildung erlangten. Die Fachkräfte sollten umfassend „*mit den Gesetzen der Natur vertraut sein, pädagogische und psychologische Grundkenntnisse erwerben, sie reflektieren und in praktisches meist spielendes Tun übertragen, in der Beobachtung der kindlichen Entwicklung geschult sowie methodisch und musisch gewandt und einfühlsam sein*“ (Metzinger 2013: 390). Sowohl bei Fölsing als auch bei Fröbel bestand bereits eine Verzahnung zwischen theoretischer Unterweisung und praktischem Tun (Metzinger 2013: 390).

4.1.2 Entwicklungen des 20. Jahrhunderts

Die Entwicklungen des 20. Jahrhunderts sind im Wesentlichen durch die Neuordnung des Bildungswesens und dem Zustandekommen von Rahmenverträgen geprägt. Diese Neuordnungen und vertraglichen Vereinbarungen, die die Entstehung des modernen Erzieherinnen- und Erzieherberufs ermöglicht haben, werden nachfolgend getrennt vorgestellt.

4.1.2.1 Neuordnung des Bildungswesens

Ab dem Jahr 1908 kam es zu einer Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens und die Ausbildung zur „Kindergärtnerin“ wurde neu organisiert. Die bis dahin existierenden Seminare wurden zum Teil in die neuen Frauenschulen integriert (Nagel 2000). Im Jahr 1911 kam es erstmals in der Geschichte des heutigen Erzieherinnen- und Erzieherberufs mit dem Erlass der *„Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen“* und der *„Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen“* (Amthor 2003: 546) zu einer Ausbildungs- und Prüfungsordnung für soziale Berufe.

„[...] die – wenn auch nicht ohne Widerstand und nur zögernd – im weiteren Verlauf von den freien Trägern übernommen wurde und eine grundlegende Vereinheitlichung der unterschiedlichen Ausbildungsstandards einleitete [...]“ (Amthor 2003: 546).

Der Beruf der Kindergärtnerin war allerdings allein Frauen vorbehalten und wurde deshalb auch dem höheren Mädchenschulwesen zugeordnet. Fröbel bevorzugte fast ausschließlich Frauen für die Arbeit im Kindergarten. Sein Kindergarten orientierte sich am mütterlichen Umgang mit den Kindern. Er rechtfertigte diese Haltung vor allem durch sein Bestreben, dass die jungen Frauen, die seine Ausbildung durchliefen, auch auf ihre zukünftige Rolle als Mutter vorbereitet werden. Diese historische Verortung des Berufsbilds der Erzieherin im Bild der typischen Hausfrau erklärt auch, warum bis heute die pädagogischen Fachschulen fast ausschließlich an hauswirtschaftlichen Schulen verortet sind (Derschau 1987: 69). Gleichzeitig bestand früh der Ansatz, sich auf die konkrete Praxis und den Umgang mit den Kindern und damit auf den pädagogischen Bezug vorzubereiten. Auch dies kann, jenseits der Gewinnung von Fachkräften, als ein wichtiges Kennzeichen und Anliegen der PIA gesehen werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 1).

Henriette Schrader-Breyman wollte mit ihrem „Volkskindergarten“ (gegründet 1873/74) ganz im Geiste Fröbels eine Institution schaffen, die für Kinder aller sozialer Schichten bestimmt sein sollte und zudem die bestehende Differenzierung zwischen dem Betreuen bzw. Bewahren und dem Erziehen beziehungsweise Bilden überwinden sollte (Aden-Grossmann 2002: 46 ff.). Jedoch sollte bis zur staatlich eingerichteten Ausbildung für Fachkräfte im Vorschulbereich noch einige Zeit vergehen. Erst als die Zahl der öffentlichen Einrichtungen deutlich stieg und man erkannte, dass Kindergärten auch eine Bedeutung für das „vaterländische Bewusstsein“

sowie die „Kaisertreue“ hatten, begann Preußen ab 1908 die Kindergärtnerinnenausbildung staatlich zu regeln. Auch diese Regelungen fanden im Rahmen einer Neuordnung des Mädchenschulwesens statt (Derschau 1987: 72).

Mittlerweile in staatliche Obhut überführt, absolvierten 1908 die ersten weiblichen Fachkräfte die Berufsausbildung zur Kindergärtnerin. *„Die Bestimmungen für eine staatliche Ausbildung sahen einen einjährigen Fachkurs an einer allgemeinen Frauenschule vor; als Zugangsvoraussetzung mindestens einen einjährigen Besuch einer staatlichen Frauenschule“* (Derschau 1987: 72). Durch das Festlegen von Zugangsvoraussetzungen und die Anordnung, einen einjährigen Fachkurs zu besuchen, wird das Bemühen erkennbar, diese Ausbildung zu professionalisieren und dadurch für ein theoretisches Fundament mit Hilfe der Ausbildung zu sorgen.

Die Ausbildung zur Erzieherin erlebte in der Weimarer Republik eine Veränderung. Im Jahr 1928 wurde eine zweijährige Ausbildung gemeinsam für Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen eingeführt (Derschau 1987: 72). Das Abschlusszeugnis berechtigte die Schülerinnen, in Familien und Kindergärten sowie in Horten und Kinderheimen zu arbeiten (Amthor 2003: 313). Diese Zusammenlegung ist heute noch in der Breitbandausbildung³ der Erzieherinnen und Erzieher sichtbar. In den 1920er Jahren prägte nicht mehr nur die Pädagogik Friedrich Fröbels, sondern vor allem die reformpädagogische Bewegung die praktische Arbeit in den Einrichtungen.

Von der italienischen Pädagogin Maria Montessori (1870–1952) kamen wesentliche Anstöße zur Erziehung von Vorschulkindern und damit verbunden zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Montessori sah die Rolle der Kindergärtnerin als die einer *„Erzieherin“*, deren Ziel die Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen und freien Persönlichkeit sei (Metzinger 1993: 123). Aber auch die Ideen Rudolf Steiners (1861-1925) und fortschreitende Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse und der wissenschaftlichen Pädagogik beeinflussten die Inhalte der damaligen Erzieherinnenausbildung (Amthor 2001: 315). Mit diesen

³ Die Fachschulausbildung ist eine Breitbandausbildung. Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher können in allen Arbeitsfeldern tätig werden, z.B. in Tageseinrichtungen für Kinder, bei der stationären Jugendhilfe, in der Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit. Dagegen zielen die neuen Bachelor-of-education-Studiengänge auf die Professionalisierung bzw. Spezialisierung im Praxisfeld der Tageseinrichtungen für Kinder, z.B. für die Übernahme von Leitungsaufgaben oder die Begleitung von Bildungsprozessen von 0 bis 6, bzw. 0 bis 12-jährigen Kindern.

neuen Ansätzen kam es gleichzeitig zu einer Rückbesinnung auf die Lehre von Fröbel, die mehr von einer intuitiven (Mütterlichkeit) und somit praktisch geleiteten Arbeit ausging, sowie zu einer Überbetonung der Praxis und zu einer gewissen Theoriefeindlichkeit, wie von der Ausbildungsstätte Pestalozzi-Fröbel-Haus berichtet wurde (Amthor 2003: 315).

Es lassen sich hier ebenfalls Analogien zum Konzept der PIA erkennen, denn auch dieses Ausbildungskonzept ist deutlich praxisorientiert. Gleichzeitig sollen den Auszubildenden für den Beruf notwendige Theorien vermittelt werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a: 2).

Der Schwerpunkt der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung während des Nationalsozialismus (1933 – 1945) lag in der Umsetzung der NS-Ideologien, die bereits den Kindern im Kindergarten vermittelt werden sollten: *„Schon im Kindergarten sollten die Mädchen auf ihre Mutterrolle vorbereitet und die Jungen zu Kämpfern für das Volk erzogen werden“* (Metzinger 2013: 393). Dementsprechend war die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher auf dieses Ziel hin ausgerichtet. Fächer wie Erb- und Rassenlehre, Erdkunde, Familienkunde und Bevölkerungspolitik standen im Zentrum der Ausbildung (Metzinger 2013: 23).

Die reformpädagogischen Bewegungen, wie zum Beispiel die Montessori-Pädagogik, wurden mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft verboten (Nagel 2000). Bis zum Kriegsende im Jahr 1945 diente die Erziehung im Kindergarten und die damit verbundene Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher in erster Linie dem Zweck, die NS-Rassenideologie und Erblehre im Denken und Handeln der Kinder zu verankern. Die Vermittlung von pädagogischen Theorien stand beispielsweise hinter praktischen Handreichungen zurück (Metzinger 2013: 393).

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs 1945 wurde in der jungen Bundesrepublik an die Grundsätze der Erzieherinnenausbildung vor 1933 angeknüpft.

„In der Nachkriegszeit führen die Seminare für Kindergärtnerinnen und Jugendleiter – so die Terminologie der Statistik bis 1966 – die überkommenen Traditionen der Weimarer Zeit fort“ (Lundgreen 2011: 27).

Das Bundesland Baden-Württemberg übernahm zum Beispiel die alten Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen von Baden (1928) und Württemberg (1931). Baden-Württemberg forderte

als Zugangsvoraussetzung zur Erzieherinnen-/Erzieherausbildung die Mittlere Reife oder eine anerkannte Ersatzausbildung. Diese Voraussetzungen haben sich bis heute gehalten (Lundgreen 2011: 76).

Seit damals gibt es in Deutschland, aufgrund der föderalen Strukturen und Trägerautonomien der Bundesrepublik, in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Berufsbilder des Erzieherinnen-/Erzieherberufs. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Kulturhoheit und damit die Zuständigkeit für Schulen, schulische Ausbildung und Hochschulen den einzelnen Bundesländern übergeben. Die Bildungshoheit und Verantwortung sollte bewusst dezentralisiert werden. Im Hinblick darauf ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgelegt, dass die Zuständigkeit für das Bildungswesen und die Kultur im Wesentlichen bei den Ländern liegt (Lundgreen 2011: 76).

Entsprechend unterscheiden sich die Ausbildungsgänge zur Erzieherin/zum Erzieher in den verschiedenen Bundesländern in erheblichem Maße. Gravierende Unterschiede bestehen hinsichtlich der Ausbildungsdauer, der Ausbildungsvoraussetzungen und der Ziele der Ausbildung. Im Hinblick auf die vielfältigen Begriffe innerhalb des Berufsbildes werden die unterschiedlichen Konzeptionen der Länder in Bezug auf die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung deutlich. So „werden in der Berufssystematik für amtliche Statistiken über 200 Einzelnennungen bei den sozialpflegerischen Berufen aufgeführt“ (Rauschenbach 1995: 136). Die mit der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung befassten Akteurinnen und Akteure folgen deshalb der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer bzw. müssen sich an deren Vorgaben halten.

Aus dieser Vielfalt ergibt sich die Intransparenz, die für das Feld der sozialpflegerischen Berufe kennzeichnend war und ist. Sichtbar wird dies bei der strukturellen Beliebigkeit der Berufsbilder und den erforderlichen Zugangsvoraussetzungen im Sinne von Qualifikationen. Alle 16 Bundesländer haben für jeden einzelnen Ausbildungsgang eigene gesetzliche Regelungen, Ausbildungspläne, Prüfungsordnungen sowie Lehrpläne erstellt. Ein kurzer Überblick über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausbildung in den Bundesländern findet sich in Kapitel 4.5.

Der Bund versucht die Einheitlichkeit der Ausbildungsabschlüsse zu sichern, indem er deren gegenseitige Anerkennung zwischen den Bundesländern durchsetzt. Diese Vereinheitlichung

wird z.B. mithilfe von Rahmenvereinbarungen erzielt. Ausschüsse der Bund-Länder-Kommissionen (eine Einrichtung der Kultusministerkonferenz (KMK) der Länder) erarbeiten diese Rahmenvereinbarungen, die als Grundlage für die länderspezifischen Regelungen dienen. Kultusministerkonferenzen begreifen ihre Zuständigkeiten als „*Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung der Vertretung gemeinsamer Anliegen*“ (KMK o.J.). Die Zusammenarbeit der Länder wird direkt eingefordert, gleichzeitig soll das Prinzip der Vielfältigkeit und des Wettbewerbs erhalten bleiben. Allerdings muss ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit im Bildungswesen Deutschlands gewährleistet sein (KMK o.J.).

Dass Baden-Württemberg als zunächst einziges Bundesland eine vergütete Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher installieren konnte, ist auf diese Pluralität des Bildungswesens in Deutschland zurückzuführen.

4.1.2.2 Bezeichnungen der Schulen für angehende Erzieherinnen und Erzieher

Der Begriff „*Fachschulen*“ wurde mit dem Rahmenvertrag der Kultusministerkonferenz von 1967 in der Neufassung von 1969 eingebracht. Hier wurde zwischen den Begriffen „Berufsfachschule“ und „Fachschule“ unterschieden. Eine Berufsfachschule setzt keine praktische Berufserfahrung voraus, vielmehr bietet sie eine berufliche Erstausbildung für Absolventinnen und Absolventen von allgemeinbildenden Schulen an. Formal betrachtet sind Fachschulen hingegen Schulen der beruflichen Weiterbildung, das heißt, dass eine berufliche Erstausbildung vorausgesetzt wird. Wird das Kindergärtnerinnenseminar unter diesem Aspekt betrachtet, so war es eine Berufsfachschule (Lundgreen 2016:).

Da sich die Zugangsvoraussetzungen zwischenzeitlich geändert hatten, hießen die Seminare folgerichtig seit 1942 „Fachschulen für Kindergärtnerinnen“ (Neghabian 1993: 196). Die „Fachschule“ als Begriff begründet sich dadurch, dass die bisherige und somit herkömmliche Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher im Normalfall mit einem mittleren Bildungsabschluss, der nicht ohne Grund in vielen Bundesländern „Fachschulreife“ heißt, beginnt. Dann folgt eine praktische Berufsvorbildung oder -tätigkeit (Hauswirtschaft, Kinderpflege, sozialpädagogische Assistenz). Erst danach kann die zweijährige Fachschule für Sozialpädagogik besucht werden.

Diese zweijährige schulische Ausbildung endet mit einer Prüfung, die zum Abschluss „*staatlich geprüfte Erzieherin/staatlich geprüfter Erzieher*“ führt. Die staatliche Anerkennung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs und damit auch die Berufsbezeichnung „*staatlich anerkannte Erzieherin/ staatlich anerkannter Erzieher*“ erhalten die Absolventinnen und Absolventen nach dem Berufspraktikum, das sich an die Fachschule anschließt (Neghabian 1993: 196).

In dieser Bildungsinstitution – Fachschule – werden Theorie und Praxis der Frühpädagogik auf eine Art und Weise berücksichtigt, die neben theoretischen Kenntnissen auch eine hohe Handlungskompetenz und Eignung für die gewählte Tätigkeit in der Praxis gewährleisten soll. Gleichzeitig hat diese Art von Ausbildung aber den Nachteil, dass sie sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Daher stellt sich oftmals die Frage, ob der in Aussicht stehende Verdienst der Mühe lohnt. Besonders in Zeiten eines Fachkräftemangels ist zu berücksichtigen, dass es mindestens vier Jahre dauert, bis das erforderliche Personal nach der Ausbildungszeit vollumfänglich zur Verfügung steht – sofern die Schulabgänger*innen überhaupt in ausreichender Zahl gewillt sind, diese Ausbildung zu wählen. Deshalb wurde mit der PIA eine neue Ausbildungsform installiert, mit der vor allem Quereinsteiger*innen angelockt werden sollen und diese auch schneller in den Beruf einsteigen können.

4.2 Der formale Aufbau der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Deutschland und Baden-Württemberg ab den 1980er Jahren

Das folgende Kapitel befasst sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen und dem formalen Aufbau der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in der Bundesrepublik. In diesem Kontext wird zuerst auf rechtliche und dann auf strukturelle Rahmenbedingungen eingegangen.

4.2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in der heutigen Form gründet konzeptionell auf der Rahmenvereinbarung von 1967 in der Neufassung von 1969. (Rauschenbach et al. 1995: 213).

Mit dem „Rahmenvertrag für die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten“ der Kultusministerkonferenz wurde erstmals versucht, die sozialpädagogischen Bildungsgänge bundesweit zu vereinheitlichen. Mit diesem Rahmenvertrag wurde der Begriff „staatlich anerkannten Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher“ eingeführt und die Ausbildung nun an „Fachschulen für Sozialpädagogik“ statt wie bis dahin an „Seminaren“ durchgeführt. Diese Terminologie ist bis heute erhalten geblieben. Grundlage dieses Rahmenvertrages war die Zusammenlegung der Ausbildung zum Heimerzieher und der bereits seit 1928 vereinigten Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenausbildung (Prott 2006: 212; Derschau 1987: 70 ff.).

Der neue Rahmenvertrag von 1982 für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung verzichtete „auf einige bis dahin gültige Ausbildungsinhalte, beispielsweise auf die ‚Kultur- und Heimatkunde‘“ (Hederer 1989, S. 221, zit. n. Nagel 2000). Es wurden außerdem „neue Unterrichtsfächer wie Praxis- und Methodenlehre, Soziologie, Heim- und Heilpädagogik und Jugendpflege“ (Hederer 1989: 221, zit. n. Nagel 2000) eingeführt. Das damit verknüpfte Ausbildungsprofil bleibt (bis heute) der Fächertafel einer schulmäßigen Berufsausbildung zugewiesen (Derschau 1976: 120).

Erst 18 Jahre später, im Jahre 2000 wurde eine neue Rahmenvereinbarung verabschiedet. Innerhalb dieses Zeitraumes gab es zwar Versuche, die Rahmenvereinbarung von 1982 zu modernisieren, aber die teilnehmenden Länder konnten sich aus verschiedenen Gründen nicht einigen (Rauschenbach et al. 1995: 213).

Für den KMK-Beschluss wurde im Vorfeld eine Arbeitsgruppe eingesetzt und zahlreiche Stellungnahmen von Verbänden, Schulen und Kirchen miteinbezogen. Es gab Anhörungen, Fachtagungen sowie eine Expertise zum „Qualitätsprofil Erzieher*in – aus Sicht von Arbeitsmarkt und Beruf“. Als weitere Grundlage diente der Beschluss der Jugendministerkonferenz vom Juni 1998 zur „Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“. Die Jugendministerkonferenz stellt die Anforderungen des Berufes aus Sicht der Praxis dar und rückt die Mitverantwortung der Praxis für den Ausbildungserfolg in den Fokus (Rauschenbach, et al.: 213). Genau diesen Fokus wählten auch die Akteurinnen und Akteure der PIA, um Personal zu gewinnen.

In dieser Rahmenvereinbarung von 2000 wurde das Folgende festgelegt (Kagerer 2000: 44 f.):

Die Ausbildung ist eine Breitbandausbildung. Bis dahin hatten vor allem die neuen Bundesländer für einzelne Bereiche spezialisierte Erzieherinnen und Erzieher.

Der gesamte Ausbildungsweg dauert unter Einbeziehung der beruflichen Vorbildung in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre. Sie enthält in der Regel eine dreijährige, mindestens jedoch eine zweijährige Ausbildung an einer Fachschule. Eine Ausbildung in Teilzeitform ist möglich. Auf diese Weise können auch Quereinsteiger*innen in die Ausbildung eintreten, die noch einer anderen Tätigkeit nachgehen und Ausbildung sowie Beruf miteinander kombinieren.

Die Zulassungsvoraussetzungen wurden festgelegt. Erwartet werden der mittlere Schulabschluss und eine berufliche Vorbildung. Die Umschreibung „Vorbildung“ bedeutet in diesem Zusammenhang eine abgeschlossene, einschlägige Berufsausbildung oder eine - je nach Landesrecht - als gleichwertig anerkannte Qualifizierung.

Es werden didaktisch-methodische Grundsätze beschrieben. Es wird verdeutlicht, dass sich die berufliche Ausbildung an der Praxis orientieren muss, der Prozesshaftigkeit des Lernens und der Entwicklung der Berufsrolle im Verlauf der Ausbildung (die in der KMK aufgeführten didaktisch-methodischen Grundsätze werden hier nur exemplarisch und nicht abschließend aufgeführt) muss Rechnung getragen werden.

Die Abschlüsse werden gegenseitig anerkannt. Dadurch ist die bundesweite Anerkennung als pädagogische Fachkraft sichergestellt.

Kagerer sieht in dieser Rahmenvereinbarung von 2000 einen großen Erfolg, der dazu beitragen kann, wieder einen gemeinsamen Konsens für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Deutschland zu finden (Kagerer 2000: 44 f.).

Ausschlaggebend für eine Veränderung der bisherigen Ausbildung in Baden-Württemberg war der KMK-Beschluss vom 07.11.2002. Aufgrund dieses Beschlusses wurde das bis dahin neben dem Realschulabschluss als Zugangsvoraussetzung geforderte Vorpraktikum (das bisher ein volles Jahr ohne schulische Begleitung in einem Kindergarten vorsah) durch ein einjähriges Berufskolleg ersetzt. Dieser KMK-Beschluss begründete verschiedene Reformelemente der Ausbildung. So wurde zum Beispiel das Unterrichten in Lernfeldern eingeführt. Die Inhalte

zielten auf die Entwicklung von Kompetenzen bei den angehenden Erzieherinnen und Erziehern ab und der fragenentwickelnde Frontalunterricht wurde durch neue Konzepte, die das selbstständige Lernen betonen, ersetzt. Trotz dieser Reformen blieb und bleibt „*die traditionelle schulische Struktur der Erzieher/in-Ausbildung bestehen*“ (Wahle 2009: 86).

Hier kann die PIA als eine gute Kombination von Schule und Praxis bewertet werden. In den bisherigen Entwürfen zur Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung wurde durch ein Jahr Vorpraktikum (welches vor Beginn der schulischen Ausbildung absolviert werden musste) zwar sichergestellt, dass genügend Praxis vermittelt wurde, allerdings fand keine begleitende Theorievermittlung statt.

Das einjährige Berufskolleg (welches durch die Reform das Vorpraktikum ersetzte) hingegen, nimmt die Ausbildungskandidatinnen/-kandidaten zwar nicht ganz aus der praktischen Arbeit heraus, da der theoretische Teil (drei Tage pro Woche) überwiegt, dennoch liegt der Fokus auf der Theorie. Dies dürfte jedoch nur ein geringer Anreiz für Quereinsteiger*innen sein, die sich vor allem Praxiserfahrungen erhoffen. Beide Aspekte berücksichtigt die PIA: Die angeworbenen Quereinsteiger*innen stehen bereits im Beruf. Deshalb können und müssen sie ein entsprechendes Gehalt erhalten.

4.2.2 Strukturelle Rahmenbedingungen der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg

Als Veränderung in diesem Zusammenhang ist unbedingt zu erwähnen, dass die staatliche Berufsausbildung an sogenannten Berufsfachschulen seit 1988 „*überproportional ausgebaut wurde*“ (Feller 2009: 19). Strukturell zeigten sich die Berufsfachschulen für das Sozialwesen in Deutschland in den 1980er Jahren zwar noch als einheitliche Schulform, trotzdem bestanden bereits formale, inhaltliche, rechtliche als auch strukturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen (Feller 2009: 19). Sichtbar wurde der damalige Wandel des schulischen Ausbildungssystems für Erzieherinnen und Erzieher vor allem daran, dass es seitdem in jedem Bundesland verschiedene Zugangsvoraussetzungen, Lehrpläne und formale Kriterien gab z.B. die Dauer der Ausbildung (Feller 2009: 19).

Die offizielle Bezeichnung der Ausbildungsstätte für angehende Erzieherinnen und Erzieher in Baden-Württemberg lautet heute: „*Fachschule für Sozialpädagogik – Berufskolleg*“. Durch die Ergänzung „*Berufskolleg*“ wird die Problematik der „*unechten Fachschule*“ umgangen, denn Fachschulen sind nach dem International Standard der „*UNESCO Classification of Education*“ (ISCED), dem tertiären Bildungsgang zugeordnet und setzen eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus (KMK 2020: 21 ff.):

„Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten.“ (KMK 2011: 2)

In Baden-Württemberg ist der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, zusätzlich zum mittleren Bildungsabschluss, das einjährige Berufskolleg für Praktikantinnen/Praktikanten vorangestellt, das zwar zur Aufnahme an die Fachschule – Berufskolleg berechtigen kann, aber keinen Berufsabschluss darstellt. Dem mittleren Bildungsabschluss gleichgestellt sind auch diese Abschlüsse:

- Fachschulreife
- Versetzungszeugnis in die Klasse bzw. Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums
- Versetzungszeugnis in die Klasse 10 eines achtjährigen Gymnasiums
- Versetzungszeugnis in die gymnasiale Oberstufe einer Gemeinschaftsschule
- Nachweis eines gleichwertigen Bildungsstandes

Die Möglichkeit auf die Fachschule mithilfe eines einschlägigen abgeschlossenen Berufs zu wechseln ist dadurch gegeben, dass Schüler*innen mit einem Berufsabschluss als staatlich anerkannte Kinderpfleger*innen den Zugang zur Erzieherinnen-/Erzieherausbildung erhalten.

Insgesamt rückt das Thema der Durchlässigkeit und Anerkennung der Abschlüsse zwischen den Bundesländern heute zunehmend in den Fokus der politischen Steuerung. Mit der Verordnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs über die Ausbildung

und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg wurden die Aufnahmevoraussetzungen für das Land Baden-Württemberg als Reaktion auf den Beschluss der KMK im Jahr 2000 erweitert. Die Länder können seither die geforderte berufliche Vorbildung durch eine gleichwertige anerkannte Qualifikation ersetzen (ErzieherVO 2015).

Konkret hat Baden-Württemberg den Zugang zu dieser Ausbildung durch Nachweis der Erfüllung folgender alternativer Voraussetzungen erweitert:

- Mindestens zweijährige Vollzeittätigkeit mit Kindern in einer sozialpädagogischen Einrichtung – dies wird zum Beispiel durch ein zweijähriges freiwilliges soziales Jahr erreicht – oder
- Mindestens zweijährige, bei einer Teilzeittätigkeit entsprechend längere, kontinuierliche Tätigkeit als eine mit Pflegeurlaubnis zugelassene Tagesmutter mit mehreren Kindern oder
- Mindestens einjährige abgeschlossene Berufsausbildung im pflegerischen Bereich oder eine entsprechende Vollzeitschule, wenn ein mindestens zweistündiges Fach „Pädagogik und Psychologie“ besucht wurde, oder
- Mindestens einjährige abgeschlossene Berufsausbildung im sozialpädagogischen Bereich oder eine entsprechende Vollzeitschule oder
- Fachhochschulreife, die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife oder der schulische Teil der Fachhochschulreife eines beruflichen Gymnasiums der Fachrichtung Sozialpädagogik oder Sozialwissenschaft.

Sind diese Bedingungen erfüllt, beginnt die reguläre zweijährige Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in einer Fachschule für Sozialpädagogik. Die Schüler*innen verbringen vier Tage pro Woche in der Schule und einen Tag pro Woche in einer sozialpädagogischen Einrichtung (ErzieherVO 2015).

Das dritte Jahr der klassischen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung, das nach erfolgreichem Abschluss zur staatlichen Anerkennung führt, besteht aus einem Berufspraktikum, das ca. zehn Fortbildungstage enthält, die von der Schule gestaltet werden. Die restliche Zeit wird aber in den entsprechenden Einrichtungen verbracht (ErzieherVO 2015).

Für die klassische Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg waren bis zum Schuljahr 2014/15 die bis dahin abgebildeten Zugangsvoraussetzungen und somit die Ausbildungs- und Prüfungsordnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskolleg – Schulversuchsbestimmungen vom 09.03.2004, mit Änderungen vom 29.12.2010, gültig. Die seit dem Schuljahr 2014/15 erweiterten Zugangsvoraussetzungen sind nun durch die neu initiierte praxisintegrierte Ausbildung PIA begründet und sind deshalb der entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung der PIA zuzuschreiben. Die seit 2014/15 und aktuell gültigen rechtlichen Grundlagen, die auf die beiden Ausbildungsmöglichkeiten abgestimmt sind, erhöhen die Durchlässigkeit und lassen einen neuen Handlungsspielraum für den Zugang zur Ausbildung zu. Die eigentlichen Unterschiede zeigt die folgende Auflistung (ErzieherVO 2015):

- Fachschulreife oder Realschulabschluss oder
- Versetzungszeugnis in die Klasse bzw. Jahrgangsstufe 11 eines neunjährigen Gymnasiums oder
- Nachweis eines gleichwertigen Bildungsstandes oder
- Erfolgreicher Abschluss des Berufskollegs für Praktikantinnen/Praktikanten, wobei im Handlungsfeld Sozialpädagogisches Handeln mindestens die Note „ausreichend“ erreicht werden muss, oder
- Erfolgreicher Abschluss einer dem Berufskolleg für Praktikantinnen/Praktikanten vergleichbaren, auf die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung gezielt ausgerichteten schulischen Vorbereitung eines anderen Bundeslandes, sofern diese mit einer benoteten fachpraktischen Ausbildung verbunden ist und diese mindestens mit der Note „ausreichend“ bewertet wurde, oder
- Berufsabschluss als Kinderpfleger*in oder eine gleichwertige, im Hinblick auf die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik, einschlägige berufliche Qualifizierung.

Nachrangig werden auch Schülerinnen und Schüler zugelassen, die folgende Kriterien erfüllen (ErzieherVO 2015):

- Erfolgreicher Abschluss einer dem Berufskolleg für Praktikantinnen/Praktikanten vergleichbaren, auf die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung gezielt ausgerichteten schulischen Vorbereitung eines anderen Bundeslandes, soweit in diese eine fachpraktische Ausbildung einbezogen ist, die jedoch nicht benotet wird, oder

- Erfolgreicher Abschluss einer mindestens zweijährigen schulischen Ausbildung mit sozialpädagogischer Ausrichtung, mit einer im Rahmen dieser Ausbildung durchgeführten fachpraktischen Ausbildung in einer Kindertageseinrichtung, oder
- Fachhochschulreife, die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife oder den schulischen Teil der Fachhochschulreife eines beruflichen Gymnasiums der Fachrichtung Sozialpädagogik oder Sozialwissenschaft sowie jeweils eine praktische Tätigkeit von mindestens sechs Wochen, die zur Vorbereitung auf die nachfolgende Berufsausbildung geeignet ist.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die relativ vielseitigen und weit geöffneten Zulassungsvoraussetzungen des Modells der PIA einen Einfluss auf die klassische Ausbildung ausgeübt haben und dadurch die bis zu diesem Zeitpunkt gültigen, sehr eng gefassten Bedingungen gelockert und erweitert wurden (ErzieherVO 2015).

Aufgrund dieser Maßnahme wies die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Baden-Württemberg insgesamt eine steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern auf. Im Schuljahr 1998/99 war mit 6.027 Schülerinnen und Schülern ein Höhepunkt erreicht worden. Bis 2008/09 pendelte sich die Zahl der angehenden Erzieherinnen und Erzieher auf 5.200 und 6.000 ein. Doch wurden im Schuljahr 2011/12 bereits 6.678 Lernende an den 65 Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskollegs) ausgebildet. 2020 waren es schon knapp 11.500 Auszubildende (Statistisches Landesamt Baden -Württemberg 2020).

Damit dem Fachkräftemangel im erzieherischen Bereich begegnet werden kann, wurden die Ausbildungskapazitäten an den Fachschulen für Sozialpädagogik dem steigenden Bedarf angepasst und zusätzliche Klassen eingerichtet (ErzieherVO 2015). Für die Praxisanleitungen in den Einrichtungen bedeutet dies jedoch auch, dass zwar mehr Bewerberinnen und Bewerber vorhanden sind, diese aber in verstärktem Maße in den Einrichtungen eingearbeitet werden müssen.

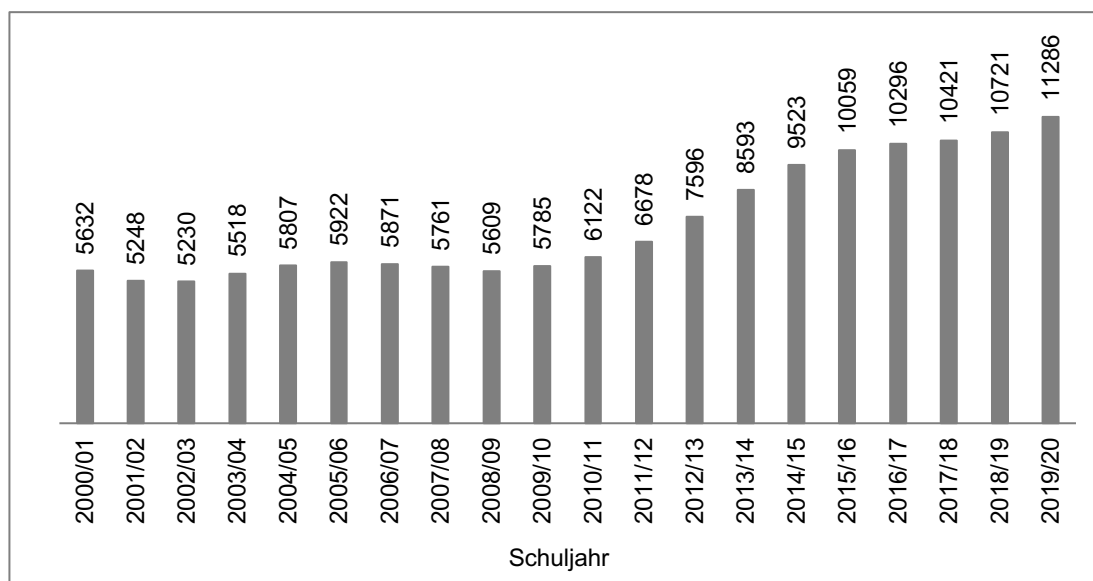


Abbildung 5: Entwicklung der Schüler*innen in der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung von 2000 bis 2020.

Quelle: Eigene Darstellung mit Daten des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg 2020, Datenquelle: Amtliche Schulstatistik.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die praxisintegrierte Ausbildung sehr erfolgreich und die Auswirkungen der Bildungsreform in Bezug auf den Fachkräftemangel deutlich spürbar ist.

4.3 Sonderformen der Ausbildung und alternative Bildungsmöglichkeiten

Angesichts des Fachkräftemangels bei Erzieherinnen und Erziehern in frühpädagogischen Einrichtungen wurde die Frage nach bereits vorhandenen Sondermöglichkeiten innerhalb der Ausbildung gestellt. Neben der bis hier skizzierten Regelausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher sieht die Ausbildungs- und Prüfungsordnung in Baden-Württemberg noch weitere Möglichkeiten vor, um die staatliche Anerkennung zu erlangen. Auf diese sogenannten „Zusatzausbildungen“ wird in der KMK-Vereinbarung nur hingewiesen. Die alternativen Bildungsmöglichkeiten beruhen auf eigenständigen rechtlichen Grundlagen der jeweiligen Bundesländer. Auch sie können Möglichkeiten darstellen, wenn es darum geht, zusätzliches qualifiziertes Personal zu gewinnen, sodass jederzeit auf sie zurückgegriffen werden kann, bevor eine neue Ausbildung konzipiert werden muss.

4.3.1 Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler

Laut KMK-Vereinbarung können nun auch Nichtschüler*innen die Prüfung zur Erzieherin und zum Erzieher ablegen. Unter Nichtschüler*innen werden Schülerinnen und Schüler verstanden, die keine zweijährige Fachschule durchlaufen haben.

*„Eine Prüfung für Nichtschüler*innen kann vorgesehen werden. Zur Prüfung wird zugelassen, wer die Voraussetzungen nach Ziffer 3 erfüllt. Darüber hinaus müssen Bildungsgang und Berufsweg erwarten lassen, dass die Qualifikationen erlangt wurden, wie sie an einer entsprechenden Fachschule erworben werden“* (Landesinstitut für Schulentwicklung 2013).

Die Voraussetzungen für die Zulassung nach Ziffer 3 besagen, dass die zu Prüfenden dieselben Voraussetzungen erfüllen müssen, die für die Aufnahme an einer sozialpädagogischen Fachschule notwendig sind. Als Ersatzleistung ist aber ein Nachweis über eine *„zusätzliche mindestens dreimonatige, bei Tagesmüttern mindestens zweimonatige, einschlägige praktische Tätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung unter Anleitung einer Fachkraft“* zu erbringen (ErzieherVO 2015).

Bei dieser Form der Prüfung wird in der Regel nur das schulische Wissen geprüft. Falls die Schülerin bzw. der Schüler die staatliche Anerkennung erlangen möchte, folgt der theoretischen Ausbildung ein Berufspraktikum.

Diese Form der Prüfung gewinnt seit Anfang der 1990er-Jahre zunehmend an Bedeutung. In Baden-Württemberg werden diesbezüglich von vielen privaten Anbietern Vorbereitungskurse auf die Nichtschüler*innen-Prüfung angeboten. Viele dieser Maßnahmen werden von der Bundesanstalt für Arbeit finanziell gefördert.

Bislang liegen keine offiziellen Statistiken zur Anzahl oder Durchfallquoten von Nichtschülerinnen und Nichtschülern vor.

4.3.2 Ermöglichung der Teilzeitausbildung

Um den Zugang zu erweitern, hat Baden-Württemberg die Möglichkeit einer Teilzeitausbildung entsprechend der KMK-Rahmenvereinbarung aus dem Jahr 2000 etabliert, in der explizit auf eine Ausbildung in Teilzeitform hingewiesen wird. Die Dauer beträgt in der Regel vier Jahre und gliedert sich in eine Ausbildung im Umfang von drei Schuljahren an der Fachschule für Sozialpädagogik (schulische Ausbildung mit Praktikumsphasen) und ein durch die Fachschule betreutes Berufspraktikum von einem Jahr in einer sozialpädagogischen Einrichtung (Landesinstitut für Schulentwicklung 2013: 128). Ziel dieser Teilzeit-Ausbildungsform ist es, die berufliche Nachqualifizierung sowie die Möglichkeit zur Weiterbildung eines Personenkreises zu erreichen, der bereits über Erfahrungen im sozialpflegerischen Bereich verfügt.

4.3.3 Alternative Ausbildungsmöglichkeiten

Weiterhin besteht in Baden-Württemberg eine Sonderregelung, um die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung auch außerhalb einer sozialpädagogischen Fachschule absolvieren zu können. Diese Regelung ist in der KMK-Verordnung nicht explizit erwähnt, rechtfertigt sich aber durch das im Jahr 1995 verabschiedete, aber 2005 aufgehobene „Gesetz über die Berufsakademien im Land Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz)“ (Juris GmbH 2005). Die in Baden-Württemberg angesiedelten Berufsakademien, die seit 1974 in das Bildungssystem involviert sind, sind neben den Hochschulen und Universitäten dem tertiären Bildungsbereich zuzuordnen und als duale Bildungssysteme ausgelegt. Die Ausbildung umfasst drei Jahre an staatlichen Berufsakademien sowie einer betrieblichen Ausbildungsstätte der Wirtschaft, beziehungsweise der öffentlichen oder privaten Wohlfahrtspflege. An Berufsakademien mit dem Ausbildungsbereich Sozialwesen kann der Abschluss Diplom (oder Master) –Sozialpädagogin/Sozialpädagoge (BA) erworben werden. In § 9 Absatz 5 BAG heißt es:

„(5) Auf Grund einer erfolgreich abgeschlossenen, mindestens zweijährigen Ausbildung an der Berufsakademie verleiht das Land Baden-Württemberg die Bezeichnung, Assistent‘ mit dem Zusatz, Berufsakademie (BA)‘ oder, Erzieher‘ mit dem Zusatz, Berufsakademie (BA)‘, jeweils mit Angabe der Fachrichtung.“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2013: 128)

Erteilt wird die staatliche Anerkennung als Erzieherin/Erzieher allerdings nur, wenn die Studierenden im Anschluss an die erfolgreich abgeschlossene Berufsakademie an einem einjährigen Berufspraktikum (das wiederum von sozialpädagogischen Fachschulen durchgeführt wird) teilnehmen und ein Kolloquium absolvieren (Landesinstitut für Schulentwicklung 2013: 128).

Auch hier bieten sich Möglichkeiten der Personalrekrutierung, sofern die Betreffenden noch einmal eine Berufsfachschule besuchen möchten. Problematisch an diesem Modell ist, dass die sozialpädagogische Ausbildung auch in anderen Bereichen absolviert werden kann. In Einrichtungen der Frühpädagogik muss aber dann eine Einarbeitung erfolgen, die wiederum vom Personal vor Ort in der Praxis geleistet werden muss.

4.4 Fazit zu den bisherigen Ausbildungsmöglichkeiten zum Erzieherinnen-/Erzieherberuf in Baden-Württemberg

Die bisherigen Ausführungen belegen, dass die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Baden-Württemberg mittlerweile ein komplexes Konstrukt ist. Ein Grund für diese Entwicklung sind die unterschiedlichen Interessen und Zielsetzungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie deren zum Teil widersprüchliche Erwartungen an diese Ausbildungsform.

Um den zukünftigen Herausforderungen gerecht zu werden, gehört es daher zwingend zum allgemeingültigen Prinzip der politischen Steuerung, dass Struktur und Inhalte der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung wiederholt von Wissenschaft und Forschung oder den Medien infrage gestellt werden. Diese Situation lässt sich vor allem damit begründen, dass es sehr viele Varianten in Deutschland gibt, die gewünschte Berufsausbildung zu erreichen.

Bei der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung entsteht jedoch für Beobachtende der Eindruck, dass die Notwendigkeit einer Reform der Ausbildung von vielen Beteiligten unterstützt wird. Wie oben skizziert wurde, hatte sich in Deutschland die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in den 30 Jahren bis zur Jahrtausendwende nicht wesentlich verändert. Inhalte, Ziele und Dauer der Ausbildung sind fast identisch geblieben (Beher et al. 1999: 5).

Die Motivation für einen Wandel ging seit der Jahrtausendwende von fast allen bildungspolitischen Akteurinnen und Akteuren aus: von den Jugend- und Familienministerien der Länder und

den Fachorganisationen, Berufsverbänden sowie Vertreterinnen/Vertretern der Wirtschaft. Sie sind gegenwärtig um eine weitere Veränderung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung bemüht und entwickeln deshalb verschiedene Qualifizierungskonzepte. Bekräftigt wurde die Forderung nach einer Ausbildungsreform noch durch eine umfangreiche Expertise zur Professionalisierung in der Frühpädagogik (Oberhuemer 2013: 41).

Es ist vor allem wichtig ein Ausbildungskonzept zu entwerfen, das den momentan stattfindenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und den hieraus entstehenden Bedarfen angepasst ist und trotzdem einen hohen fachlichen Standard bei ausgewiesenen Handlungskompetenzen in der frühpädagogischen Praxis gewährleistet (KMK 2017: 4 ff.). Denn die Forderung nach einer optimalen Qualität in den Kindertageseinrichtungen wird ebenfalls lauter. Hier geht es darum einen Spagat zu bewältigen: Auf der einen Seite müssen möglichst viele Interessierte gewonnen werden, auf der anderen Seite muss die Qualifikation der Fachkräfte berücksichtigt werden.

Bereits im Jahr 2004 wurden frühpädagogische Studiengänge mit einem Bachelorabschluss eingeführt, ein erstes Indiz für die Wende in der Ausbildungslandschaft des frühpädagogischen Personals. Die in diesem Zusammenhang entstandene Diskussion zur Qualifizierung von Fachkräften führte 2009 zur bundesweiten Weiterbildungsinitiative. Fortführend können zahlreiche Analysen und Studien zum Qualifizierungssystem für frühpädagogische Fachkräfte erhoben werden (Oberhuemer 2013: 41). Im internationalen Rahmen erklärte die OECD jedoch, „*dass das Ausbildungsniveau und die Investition in die Weiterbildung und in die professionellen Stützsysteme für das Fachpersonal hinter internationalen Standards zurückbleibt*“ (Oberhuemer 2013: 41).

Der Bologna-Prozess trug ebenfalls wesentlich mit dazu bei, dass zahlreiche Bachelorstudiengänge der Früh-, Kindheits- und Elementarpädagogik eingeführt wurden. Müller-Neundorf verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „*die Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik sicherlich gut beraten sind, wenn sie sich in der aktuellen Debatte um die Professionalisierung der Fachkräfte mit eigenen inhaltlichen Beiträgen zu Wort melden und sich der Diskussion stellen*“ (Müller-Neundorf 2009: 117).

Er verweist somit auf den zentralen Aspekt der Qualität der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung. Die seit der Jahrtausendwende stattfindenden Diskussionen zeigen eine Tendenz hin zu einer Akademisierung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs und somit zu einer Verlagerung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung an die Hochschulen. Baden-Württemberg hat dagegen mit der PIA den Versuch gestartet, die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu reformieren, wobei sie weiterhin an Fachschulen angesiedelt bleibt. (Müller-Neundorf 2009: 117).

Im Zusammenhang mit der Akademisierung der Frühpädagogik ergibt sich jedoch die Frage, wie viele Interessierte die Voraussetzungen erfüllen und inwieweit der Praxisbezug gewährleistet werden kann. Gerade mit der engen Verzahnung von Theorie und Praxis können Befürworter*innen und Vertreter*innen der Fachschulausbildung punkten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Notwendigkeit einer Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in jüngster Zeit durch die neuen Bildungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen (Bildungspläne) und die Tendenzen zur Akademisierung der Frühpädagogik stimuliert wurde.

4.5 Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ausbildung in den Bundesländern

Bildung ist Ländersache. Dies hat auch Folgen für Ausbildungsberufe. Deshalb wird in jedem Bundesland die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung unterschiedlich konzipiert, strukturiert und durchgeführt.

Zum Schuljahr 2012/13 wurde in Baden-Württemberg die Praxisintegrierte Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher eingeführt. Baden-Württemberg war das erste Bundesland, das diese Ausbildungsart, die auf einem „vergüteten“ Konzept beruht, anbot. Bis dahin wurde in allen Bundesländern die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung nicht vergütet und ihr lag auch kein Ausbildungsvertrag zugrunde.

In seinem Papier vom 22. Oktober 2019 deklarierte der wissenschaftliche Dienst des deutschen Bundestags die wesentlichen Aspekte, in denen sich die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in den jeweiligen Bundesländern unterscheidet bzw. übereinstimmt.

Dabei werden insbesondere die Aspekte der:

1. Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung,
2. Auswahlverfahren, Ausbildungsdauer und -abschluss
3. sowie rechtliche Regelungen bzw. übergreifende Rechtsvorschriften thematisiert,

die unter anderem Einfluss auf die Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung besitzen. Um Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesländern aufzuzeigen, wird nachfolgend diese Struktur beschrieben.

4.5.1 Zugangsvoraussetzungen und Auswahlverfahren

Im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen zeigt sich, dass die Anforderungen an die schulische oder berufliche Vorbildung zwischen den Ländern eine große Schnittmenge aufweisen. So werden in der Regel ein mittlerer Schulabschluss bzw. Realschulabschluss sowie der Nachweis einer beruflichen Vorbildung gefordert (z.B. Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg u.a.). Die genaue Ausformulierung dieser Voraussetzungen weist jedoch geringfügige Unterschiede auf und lässt sich meist durch alternative Formen der Vorbildung kompensieren. Beispielfhaft zu nennen ist die in Bayern erforderliche Absolvierung einer mindestens zweijährigen Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin/zum sozialpädagogischen Assistent oder alternativ die einschlägige berufliche Tätigkeit von mindestens vier Jahren (Deutscher Bundestag 2019: 6).

Weitere Unterschiede machen sich etwa in der Dauer der beruflichen Vorerfahrung (z.B. Forderung von fünf Jahren in Nordrhein-Westfalen, wohingegen nur vier Jahre in Ländern wie dem Saarland oder in Bayern gefordert werden) bemerkbar. Darüber hinaus unterliegt die PIA meist anderen Voraussetzungen und wurde als eigener Ausbildungsgang aufgeführt. Dies ist beispielsweise für Baden-Württemberg der Fall, wonach eine Hochschulreife sowie sechs Wochen Praktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung oder einer sonstigen alternativen Form der Vorbildung als zusätzliche Voraussetzung gelten (Deutscher Bundestag 2019: 5).

Die Zugangsvoraussetzungen werden von den Ländern meist noch durch separate Dokumente oder Atteste ergänzt, welche unter anderem ein Attest über die gesundheitliche Eignung, der

Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses sowie eventuelle Vorschriften zum Höchstalter oder den Nachweis über einen bereits abgeschlossenen Ausbildungsvertrag für die geplante Ausbildung beinhalten. Die Unterschiede zwischen den Ländern werden überdies im Hinblick auf spezifische Formen der Weiterbildung (z. B. staatlich geprüfte Fachkraft für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt oder Bayern) verstärkt hervorgehoben, da hier länderspezifische Regelungen getroffen werden (Deutscher Bundestag 2019: 6).

Eine große Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Zugangsvoraussetzungen gibt es im Hinblick auf die Auswahlverfahren. So wählen sämtliche Bildungseinrichtungen ihre Bewerber*innen nach eigenen Kriterien aus, wobei Art und Umfang der beruflichen Vorpraxis eine große Rolle spielen und einzelne Bildungsangebote sich gezielt an Personen mit einer mehrjährigen Berufserfahrung richten (Deutscher Bundestag 2019: 17).

4.5.2 Ausbildungsdauer und -abschluss

Im Hinblick auf Ausbildungsdauer und -abschluss wird in den Ländern zwischen verschiedenen Formen der Ausbildung und des Abschlusses unterschieden, da hier keine einheitliche Festlegung auf Bundesebene vorliegt. Die in den jeweiligen Ländern angebotenen Ausbildungsformen differenzieren zwischen Vollzeit- und Teilzeitausbildung sowie ausbildungsintegrierenden Bachelorstudiengängen. Auch werden Zusatzregelungen für Ausbildungen mit einem inklusiven Praxissemester getroffen. Erweiterte Abschlussangebote bestehen im Falle von kombinierten Ausbildungen (z.B. Erzieher*in und Jugendreferent*in im Bundesland Hessen) oder sonstigen Ausbildungsangeboten, die sich der länderrechtlichen Regelung entziehen. Die Ausbildungsdauer für Vollzeitauszubildende liegt meist im Bereich von zwei bis drei Jahren, während für Teilzeitauszubildende meist eine Ausbildungszeit von vier bis viereinhalb Jahren veranschlagt wird (Ausnahme ist u.a. Sachsen-Anhalt mit drei Jahren Teilzeitausbildung) (Deutscher Bundestag 2019: 17 ff.).

4.5.3 Rechtliche Regelungen auf Bundes- und Länderebene

Wie der Dokumentation des wissenschaftlichen Dienstes zu entnehmen ist, bestehen die meisten rechtlichen Regelungen auf Länderebene:

„Der Beschluss der Kultusministerkonferenz über die Weiterbildung an Fachschulen in Form einer Rahmenvereinbarung ist kein unmittelbar geltendes Recht. Die einzelnen Bundesländer regeln die Weiterbildung in ihren Schul- bzw. Fachschulordnungen auf Grundlage der Rahmenvereinbarung“ (Deutscher Bundestag 2019: 21).

Für die Aus- und Weiterbildung existieren somit diverse Regelungen, die nachfolgend exemplarisch für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Brandenburg aufgelistet sind (Deutscher Bundestag 2019: 22):

- Baden-Württemberg: Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (Erziehverordnung - ErzieherVO)
- Bayern: Schulordnung für die Fachakademien (Fachakademieordnung - FakO)
- Berlin: Verordnung über die Studiengänge und Prüfungen an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (Sozialpädagogikverordnung - SozpädVO)
- Brandenburg: Verordnung über die Feststellung gleichwertiger Fähigkeiten für Arbeitsfelder im Berufsfeld von staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern (Erzieher-Gleichwertigkeits-Verordnung - ErzGleichV)

Insgesamt zeigt sich, dass die Unterschiede auf Länderebene auf eben jene unterschiedlichen Vorschriften der gesetzlichen Regelwerke zurückzuführen sind.

4.5.4 Zusammenfassung: Darstellung der handelnden Akteurinnen und Akteure zu Reformbemühungen der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung

Zusammenfassend kann darauf hingewiesen werden, dass hier auf verschiedenen Ebenen mehrere Akteurinnen und Akteure beteiligt waren, die zum Teil schon längere Zeit die Diskussion um den Reformbedarf der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung mitbestimmt haben sowie Andere, die erst nachträglich hinzugekommen sind.

Die Interessenvertretungen des Erzieherinnen- und Erzieherberufs wollen seit geraumer Zeit die Ausbildung akademisieren, um eine höhere finanzielle Eingruppierung ihres Berufsstandes sowie ein höheres Image als Profession zu erreichen. Im Zuge der Bologna-Reform und der Angleichung der Studiengänge an diejenigen anderer Länder, werden auch Bachelorstudiengänge in Kindheits- und Frühpädagogik angeboten. Vor allem die Ergebnisse der PISA-Studien haben die Bedeutung der frühkindlichen Bildung deutlich in das öffentliche Blickfeld gerückt. Sie haben auch dazu beigetragen, dass der Kita-Ausbau vorangetrieben und gut qualifiziertes Personal gefordert wird.

Ein allgemeiner Fachkräftemangel, die zunehmende Berufstätigkeit von Müttern sowie die daraus folgende Notwendigkeit, Familie und Erwerbsleben miteinander vereinbaren zu können, trugen ebenfalls dazu bei, dass der Ruf nach guter Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren lauter wurde. Gerade auch der Fachkräftemangel machte es vonseiten der Politik erforderlich, Betreuungsformen anzubieten, die eine Berufstätigkeit beider Elternteile ermöglichen. Gleichzeitig haben Eltern hohe Ansprüche an die Qualität der Kitas.

Auch Impulse aus der Forschung tragen dazu bei, ständig an diesem Thema zu arbeiten, was die Darstellung des Forschungsstandes zeigt. Gleichzeitig wurde vonseiten der Politik ein Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz garantiert. Dies führte im Verbund mit anderen Faktoren zu einem massiven Fachkräftemangel in diesem Bereich. Da dieser aufgrund des demographischen Wandels weiterhin verstärkt wird, musste nach Wegen gesucht werden, um Personal zu gewinnen und gleichzeitig die Qualität der Ausbildung sicherstellen zu können. Dabei wirken vor allem auch die internationalen PISA-Schulleistungsvergleiche, die seit 2000 auch die frühkindliche Bildung beeinflussen, als ein starker Impuls für eine Bildungsreform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung. In dieser Situation wurde vonseiten der Politik ein Modell nach dem Vorbild der dualen Ausbildung entdeckt, wie es in Deutschland bereits in der Berufsausbildung üblich ist.

Damit handelt es sich um einen Reformprozess, in dessen Verlauf sich einige Akteurinnen und Akteure als solche erst konstituiert haben. Dies gilt auf internationaler Ebene für die Schulleistungstests sowie für die Studienreform. Auf nationaler Ebene standen Eltern vor Beginn des

PIA-Reformprozesses vor dem Problem, dass sie Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder benötigten und gleichzeitig sicher sein wollten, dass die Kinder auch eine gute Förderung erhalten. Dies führte dazu, dass die Politik unter Druck geriet. Schließlich hatte der allgemeine Fachkräftemangel im Elementarbereich zur Folge, dass die Schulabgänger*innen in verstärktem Maße die Möglichkeit erhielten, sich ihre Ausbildung nach der Attraktivität und den eigenen Interessen auszusuchen. Damit stand auch eine Neuregelung der Vergütung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zur Debatte.

5 Forschungsdesign der qualitativ-empirischen Untersuchung

Nachfolgend wird das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung vorgestellt. Um die prozentscheidenden Vorgänge der PIA-Reform zu analysieren, wurde auf die Befragung von Expertinnen und Experten mithilfe leitfadengestützter Interviews zurückgegriffen.

5.1 Vorstellung der befragten Expertinnen und Experten

Grundlage der Untersuchung sind sechs leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten, die am Entstehungsprozess der Reform beteiligt waren.

Die befragten Expertinnen und Experten sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen. Dabei wurde jedem Expertinnen-/Experteninterview ein Kürzel zugeordnet, welches die späteren Verweise im Text jeweils kennzeichnet. Die dazugehörigen Namen der Expertinnen/Experten⁴ lassen sich ebenfalls der Tabelle entnehmen.

Im Falle des Interviews mit dem Kultusministerium bzw. dessen Vertretung erfolgte keine namentliche Nennung. Unter „Funktion“ wird auf die Relevanz der jeweiligen Akteurin/des jeweiligen Akteurs innerhalb der Institution bzw. beruflichen Umgebung hingewiesen. Der Tabelle ist direkt zu entnehmen, aufgrund welcher Qualifikation bzw. aufgrund welcher Berufs- und Stellenerfahrung sich die ausgewählten Expertinnen und Experten zur Untersuchung der vorliegenden Forschungsgegenstände besonders eigneten. Die Rubrik der Institution gibt nähere Informationen zum Verantwortungsbereich bzw. der Tätigkeitsumgebung der jeweiligen Akteurin/des jeweiligen Akteurs bzw. der Expertin/des Experten.

⁴ Die Expertinnen und Experten haben im Vorfeld ihr Einverständnis zur Nutzung ihrer Daten (Namen, Rolle, Funktion etc.) und die Erlaubnis, ihre Aussagen in dieser Arbeit zu zitieren, erteilt.

| Kürzel | Name | Funktion | Institution |
|--------|---|--|--|
| E1 | Hr. Brust Hr. Durst | Geschäftsführer und Schulleiter Abteilungsleiter Fachschule für Sozialpädagogik | Institut für Soziale Berufe Ravensburg GmbH Ausbildungsstätte in katholischer Trägerschaft für: <ul style="list-style-type: none"> • Erzieher*innen • Jugend und Heimerzieher*innen • Heilerziehungspfleger*innen und Heilerziehungsassistent*innen • Altenpfleger*innen • Heilpädagog*innen |
| E2 | Herr Goller-Martin | Leiter des Amts für Soziales und Familie | Träger der kommunalen Kindertagesstätten und Schulen - Stadt Ravensburg Resort: Jugend und Familie, Sport, Senioren sowie ausländische Bürger |
| E3 | Frau Margarete Schaefer | Schulleiterin einer staatlichen Schule | Ausbildungsstätte in staatlicher Trägerschaft für: <ul style="list-style-type: none"> • Erzieher*innen • Kinderpfleger*innen • Altenpfleger*innen |
| E4 | Dr. Frank Mentrup | seit 2012 Oberbürgermeister Stadt Karlsruhe | Zum Zeitpunkt der Einführung der PIA Mitglied des Landtags: Parlamentarischer Staatssekretär im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport mit den Zuständigkeitsbereichen: Frühkindliche Bildung und Privatschulen |
| E5 | Frau Dr. Ulrike Kagerhuber | Schulreferentin mit Schwerpunkt Sozialpädagogische Fachschulen | Regierungspräsidium Karlsruhe. Referat 76 Berufliche Schulen |
| E6 | Vertretung des Kultusministeriums ⁵ (anonymisiert) | Referatsleiterin- Berufliche Schulen | Kultusministerium Baden-Württemberg |
| E7 | Frau König | Leiterin des Amts für Kindertagesstätten der Stadt Pforzheim | <ul style="list-style-type: none"> • Stadt Pforzheim Dezernat III • Amt für Bildung und Sport, dazu gehören alle staatlichen Schulen und alle kommunalen Kindertagesstätten |

Tabelle 3: Übersicht: Befragte Expertinnen und Experten

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Interviews wurden auf einen Datenträger aufgezeichnet und transkribiert. Zu jedem Interview liegt in der transkribierten Schriftform ein Zeitstempel vor, der bei entsprechenden Zitaten die Stelle innerhalb des Interviews belegt. Die jeweils zugeordneten Kürzel (siehe Tabelle) werden für die wörtliche Übernahme entsprechender Textstellen verwendet, sofern eine Interpretation des immanenten Sinngehalts erforderlich ist (siehe Anhang).

⁵ Expertin/Experte wird im Folgenden nicht zitiert, da keine Einwilligung vorliegt.

5.2 Methodik der Datenerhebung: Leitfadeninterview

Für die vorliegende Arbeit erscheint ein Leitfadeninterview als die zielführendste Methode. „Diese Form der Befragung erlaubt es, zu bestimmten Themen genauer nachzufragen, Sachverhalte intensiver oder mehr in die Tiefe gehend zu erfassen.“ (Kromrey 2006: 389). Die Methode des Leitfadeninterviews gilt für Expertinnen-/Experteninterviews als besonders geeignet (Flick 2006: 139).

Durch Nutzung eines Interviewleitfadens werden die methodologischen Prinzipien des theoriegeleiteten Vorgehens, der Offenheit, des Verstehens und des regelgeleiteten Vorgehens erfüllt. Dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens wird entsprochen, indem die in dem Leitfaden formulierten Fragen auf Basis der vorgestellten Theorien zur Erklärung des Untersuchungsgegenstands abgeleitet wurden. Dem Prinzip der Offenheit wird durch offene Fragestellungen, welche der Interviewpartnerin/dem Interviewpartner viel Spielraum für die Formulierung der Antworten geben, Rechnung getragen. Zusätzlich kann in der Interviewsituation jederzeit vom Leitfaden abgewichen werden.

Dem Prinzip des Verstehens wird dadurch nachgekommen, dass der Kontext der Interviewpartner*innen im ausreichenden Umfang erfasst wurde, denn nur mithilfe dieser Vorinformation ist eine Interpretation der Aussagen möglich. Der Leitfaden soll unterstützen, das Interview und seine Inhalte und den Ablauf übersichtlich zu strukturieren. Dafür werden die Reihenfolge sowie die Anzahl der Fragen im Vorfeld festgelegt. Die besten Ergebnisse in einem Interview können erreicht werden, wenn das Interview zwischen 90 und 120 Minuten dauert (Kaiser 2014: 52). Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Rekonstruktion handelt und die Befragten die Möglichkeiten haben sollen, umfangreich über ihre Erfahrungen zu berichten, wird die Anzahl der Fragen auf ein notwendiges Mindestmaß reduziert. Die Reihenfolge der Fragen soll für die Expertinnen und Experten nachvollziehbar und logisch sein. Es wird zunächst mit allgemeinen Fragen begonnen, die im weiteren Verlauf des Interviews spezieller werden. Der Leitfaden soll unterstützend für den Forscher dienen und deshalb nicht mehr als fünf allgemeingehaltene Fragen umfassen (Tabelle 4).

| Einleitungsfragen | Was wurde erwähnt? | Strukturierungsfragen direkte und indirekte Fragen | Mögliche Folgefragen, Nachhaken, Schweigen, Interpretationsfragen |
|--|--|--|---|
| <p>Sie sind am Institut XY beschäftigt. Was genau sind Ihre Aufgaben/ist Ihre Rolle? Welche Verantwortlichkeiten haben Sie?</p> <p>Als die PIA eingeführt wurde bzw. die ersten Vorüberlegungen stattfanden, was war da Ihre Funktion?</p> | <p>Position innerhalb der Organisation jetzt und zum Zeitpunkt der Einführung der PIA</p> | <p>Was machen Sie genau? Wofür sind Sie verantwortlich? An wen berichten Sie?</p> | <p>Interessant ... Da gab es Veränderungen? (nachdenklich, Ruhe einbringen, Zeit lassen mind. 10 Sek.)</p> |
| <p>Erinnern Sie sich noch, wer an der Idee, die PIA einzuführen, beteiligt war? Wer war alles an der konkreten Umsetzung beteiligt?</p> | <p>Namen der Akteurinnen/Akteure</p> <p>Funktionen/ Rollen der Akteurinnen/ Akteure</p> <p>Woher die Idee zu PIA kam</p> | <p>Wer hatte die Idee für die PIA bzw. wer gab den Anstoß? Wie ist denn die Idee zur PIA entstanden? Wer war alles beteiligt bei der Konkretisierung? Was war Ihre Funktion zu diesem Zeitpunkt? Welche Funktionen hatten die verschiedenen Beteiligten?</p> | <p>Wann war das erste Treffen der Beteiligten? (ungefähr) Wo war das erste Treffen? Können Sie das noch etwas ausführlicher beschreiben? Und dann? Herr/Frau X war in welcher Funktion an der Einführung der PIA beteiligt? Habe ich das richtig verstanden, dass ...</p> |
| <p>Was waren Ihre Ziele/Motive für die Einführung der PIA?</p> | <p>Ziele Motive</p> | <p>Warum sahen Sie eine Notwendigkeit, die bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten zur Erzieherin/zum Erzieher zu erweitern? Welches Ziel wollten Sie mit der PIA erreichen? Warum wollten Sie die PIA? Warum dachten Sie, dass die PIA benötigt wird?</p> | <p>Und dann ... Habe ich das richtig verstanden, Herr/Frau X war dafür/dagegen ... Was war denn der „ausschlaggebende/primäre“ Grund... Wenn sie gewichten müssten, welches war der wichtigste Grund/Auslöser?</p> |
| <p>Warum wird die PIA nicht konsequent verfolgt und die klassische Erzieherinnen-/Erzieherausbildung komplett abgelöst?</p> | <p>Pro klassische Erzieherinnen-/Erzieherausbildung Pro beide Formen Pro PIA</p> | <p>Was glauben Sie, werden beide Ausbildungsformen bestehen bleiben? Warum benötigen wir beide Ausbildungsformen? Was spricht Ihrer Meinung nach dafür/dagegen, die klassische Ausbildungsform auslaufen zu lassen?</p> | <p>Spielt das ... eine Rolle Können Sie mir dies noch etwas ausführlicher beschreiben? (nachdenklich, Ruhe einbringen, Zeit lassen mind. 10 Sek.)</p> |
| <p>Gibt es noch etwas, das Sie gerne zum Thema der PIA ansprechen würden?</p> | | | |

Tabelle 4: Aufbau des Interviewleitfadens

Quelle: Eigene Darstellung.

5.3 Methodik der Analyse: Dokumentarische Methode

Für die Analyse der qualitativ erhobenen Daten mithilfe von leitfadengestützten Expertinnen-/Experteninterviews wurde hier die dokumentarische Methode gewählt. Sie weist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein umfangreiches Anwendungsgebiet auf. Im Wesentlichen dient die dokumentarische Methode der Rekonstruktion von verbalen Inhalten, z.B. Gesprächen, Gruppendiskussionen oder biographischen Interviews (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013: 9).

Ziel ihrer Anwendung ist der Nachvollzug des immanenten Sinns der untersuchten Kommunikation sowie eine entsprechende Identifizierung des handlungsleitenden Wissens der befragten Akteurinnen und Akteure, welches zu deren Handlungspraxis (hier: die beobachtbaren Tätigkeiten und Handlungen während des Reformprozesses der PIA) beigetragen hat (Asbrand & Martens 2018: 12; Bohnsack et al. 2013: 9).

Da die vorliegende Arbeit auf die Rekonstruktion des Reformprozesses der PIA abzielt, nimmt die Identifizierung der handlungsleitenden Faktoren, welche durch Elemente der Soft Governance oder Hard Governance verursacht bzw. gefördert wurden, einen zentralen Stellenwert ein. Bohnsack et al. (2013) weisen der dokumentarischen Methode eine maßgebliche Bedeutung zur Rekonstruktion der Handlungspraxis zu:

„Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z. T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen. Dies unterscheidet die dokumentarische Methode von objektivistischen Zugängen, die nach Handlungsstrukturen ‚hinter den Rücken der Akteure‘ suchen.“ (Bohnsack et al. 2013: 9)

Somit ist die Vorgehensweise der dokumentarischen Methode als Verfahren für die vorliegende Arbeit in besonderem Maße geeignet, da mit ihrer Hilfe neben den objektiven Inhalten (d.h. direkt aus der Sprache der am Reformprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure) auch die zugrundeliegenden Motive erhoben werden können. Die Herausarbeitung dieser Motive ist besonders für die Identifizierung der Elemente der Soft Governance bzw. Hard Governance von Bedeutung.

In ihren Grundzügen wird in der dokumentarischen Methode zwischen zwei verschiedenen Sinnebenen differenziert, auf deren Basis die Inhalte von Gesprächen, Interviews oder Diskussionen untersucht werden können (Nohl 2009: 8):

Der immanente Sinn: Dieser umfasst die explizite wörtliche Formulierung von Erfahrungen, Berichten und Schilderungen der kommunizierenden Personen. Hier lässt sich zwischen dem intentionalen Ausdruckssinn und dem Objektsinn unterscheiden. Ersterer umfasst die Absichten und Motive des Erzählenden, während der Objektsinn die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung bezeichnet.

Der Dokumentsinn: Diese Sinnebene behandelt das Zustandekommen einer Erzählung, wie eine Erzählung strukturiert ist und in welchem Rahmen das jeweilige Thema (z.B. in Form einer Gruppendiskussion oder eines Leitfadeninterviews) abgehandelt wird. Es wird somit der Modus Operandi der Erzählung anstelle des eigentlichen Inhalts beachtet.

Die Unterscheidung der beiden Sinnebenen ist für die dokumentarische Methode relevant, da hiervon die entsprechende Form der Interpretation abhängig ist. In Abhängigkeit jener Sinnebenen lässt sich zwischen der formulierenden und reflektierenden Interpretation unterscheiden. Nohl (2009) unterscheidet beide Interpretationsweisen wie folgt:

„Die formulierende Interpretation verbleibt vollständig im Rahmen des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst. Demgegenüber wird in der Interpretation rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird.“ (Nohl 2009: 9)

Eine Zuordnung der jeweiligen Ebenen des Sinngehalts zu ihrem Interpretationsschritt ist von der empirischen Erfassbarkeit und dem analysierten Inhalt abhängig. Ist ein Inhalt thematisch zu identifizieren, wie etwa im Falle des objektiven Sinns einer Aussage, so kann die formulierende Interpretation Anwendung finden. Ist ein Inhalt anhand seines Zustandekommens zu rekonstruieren, wie etwa im Falle des dokumentarischen Sinngehalts, so ist die reflektierende

Interpretation anzuwenden. Der intentionale Sinngehalt als Element des immanenten Sinngehalts ist empirisch nicht erfassbar und kann demnach auch keinem der zuvor genannten Interpretationsschritte unterliegen.

Die nachfolgende Tabelle fasst diesen Zusammenhang zusammen:

| Sinngehalt | | Empirische Erfassbarkeit | Interpretationsschritt |
|-----------------------------|-----------------------------|--|-------------------------------|
| Immanenter Sinngehalt | intentionaler Ausdruckssinn | nicht erfassbar | - |
| | objektiver Sinn | thematisch zu identifizieren | formulierende Interpretation |
| Dokumentarischer Sinngehalt | | anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren | reflektierende Interpretation |

Tabelle 5: Anwendung der Interpretationsschritte in Abhängigkeit des Sinngehalts

Quelle: Nohl 2009: 9.

Nachdem das Ziel und die Grundzüge der dokumentarischen Methode sowie ihre Eignung für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand dargelegt wurden, wird die entsprechende Vorgehensweise vorgestellt.

Zunächst werden die geführten Interviews mithilfe einer Tonbandaufzeichnung dokumentiert. Die nun in digitaler Form vorliegenden Interviews werden anschließend in die Schriftform transkribiert. Jene verschriftlichte Form der Interviews stellt die Grundlage der analysierten Inhalte dar. Für die Analyse der Inhalte findet sowohl eine formulierende als auch eine reflektierende Interpretation statt. Dabei wird sich die formulierende Interpretation auf explizite Ausschnitte der Aussagen beziehen und diese in beinahe unveränderter Version wiedergeben, um einen Sachverhalt zu unterstreichen. Die zentrale Frage, der im Rahmen der formulierenden Interpretation nachgegangen wird, ist somit: Was wird seitens der Expertinnen und Experten geäußert? Hier soll insbesondere das nachfolgende Kodierungsschema Anwendung finden:

- Erste Kategorie des Gesagten: Auslöser des Reformprozesses. Welches Motiv wird seitens der Expertinnen und Experten als ausschlaggebend für die Initiierung der Bewegung benannt?
- Zweite Kategorie des Gesagten: Hindernisse und Herausforderungen des Reformprozesses.

- Dritte Kategorie des Gesagten: Unterstützende Faktoren des Reformprozesses und Lösungsansätze zu den Hindernissen.

Im Hinblick auf die formulierende Interpretation sollen nur diejenigen objektiven Sachverhalte wiedergegeben und interpretiert werden, welche sich in eine der obigen drei Kategorien einordnen lassen. Nachdem der wörtliche Gehalt der obigen Aussageninhalte deutlich geworden ist, lässt sich die nächste Ebene des Sinnverstehens sowie ggf. das Ableiten der Handlungsmotive einleiten.

Dazu soll die anschließende reflektierende Interpretation dienen, welche in Anlehnung an Przyborski (2004: 55) die nachfolgenden Fragen beantworten soll:

1. Welche Erkenntnisse ergeben sich aufgrund der Aussagen der Expertinnen und Experten zur PIA-Reform?
2. Welche Bestrebungen bzw. Abgrenzungen werden aus den Äußerungen der Expertinnen und Experten ersichtlich?
3. Welches Motiv kann der jeweiligen Äußerung zugrunde gelegt werden?

Parallel zur Interpretation soll insbesondere auf etwaige Schnittmengen bzw. Unterschiede in den Aussagen der Expertinnen und Experten eingegangen werden. Auf objektiver Ebene (d.h. auf Ebene der formulierenden Interpretation) lässt sich ein solcher Abgleich einfach gestalten, da sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten direkt aus einem ähnlichen oder gegensätzlichen Wortgebrauch ableiten lassen. Auf Ebene der reflektierenden Interpretation kann ein Vergleich lediglich auf Basis der identifizierten Motive einzelner Expertinnen und Experten durchgeführt werden.

Bei der nachfolgenden Auswertung der Expertinnen-/Experteninterviews wird immer dann eine Interpretation des immanenten Sinns vorgenommen, wenn entsprechende wörtliche Zitate der Expertinnen und Experten als exakte sprachliche Wiedergabe herangezogen werden. Die Interpretation auf Ebene des dokumentarischen Sinngehalts erfolgt dann in einem Transfer, der die Handlungsweise der Akteurinnen und Akteure in den jeweiligen Kontext setzt.

Hinsichtlich der Theoriebildung zeigt sich, dass in der Literatur häufig die ‚*Grounded Theory*‘ als Methode herangezogen wird, um auf Basis qualitativer Daten eine Theorie abzuleiten, die ein entsprechendes soziales Phänomen erklären kann. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch von dieser Methodik Abstand genommen. Dies liegt darin begründet, dass die vorliegende Arbeit mithilfe der rekonstruierten Inhalte versucht, eine bereits bestehende Theorie der (Bildungs-) Reformprozesse zu unterstützen. Hier soll in einem späteren Ansatz auf die ‚*Ebenen des Mobilisierungsprozesses*‘ nach Kern (2008: 142 ff.) als entsprechende Theorie zurückgegriffen werden. Darüber hinaus ist hier die Umsetzung der ‚*Grounded Theory*‘ auch aus methodischer Sicht erschwert. Denn ein wesentlicher Aspekt zur Umsetzung der ‚*Grounded Theory*‘ ist die Notwendigkeit, die auf Basis qualitativer Daten abgeleitete Theorie auf eine Vielzahl von realweltlichen Phänomenen zu übertragen und dann deren Eignung bzw. Passgenauigkeit zu vergleichen und somit zu entscheiden, wie zuverlässig das erarbeitete Theoriegebilde ist (Dorsey & Collier 2018: 167).

Im Kontext von Bildungsreformen (insbesondere der PIA) ist ein solcher Vergleich allerdings kaum durchzuführen, da keine ausreichende Menge an Bildungsreformen, deren Zustandekommen über einen derart detailgetreuen Rekonstruktionsprozess abgebildet wurden wie im Falle der PIA, für einen solchen Vergleich zur Verfügung stehen.

6 Zur Entstehung der praxisintegrierten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Baden-Württemberg

6.1 Rekonstruktion der neuen Ausbildungsform PIA

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Rekonstruktion präsentiert. Um die Präsentation übersichtlich und sinnvoll zu gestalten, wird separat auf die Motive sowie die resultierenden Handlungsschritte der Akteurinnen und Akteure eingegangen.

Vorab wird kurz auf eine zentrale Erkenntnis der Untersuchung eingegangen: Im Rahmen dieser rekonstruierenden Untersuchung wurde deutlich, dass der Impuls zur PIA von der katholischen Berufsschule mit Sitz in Ravensburg ausging.

Diese Berufsschule fungiert als Zentrum für die Aus- und Weiterbildung in sozialen Berufen. Als Ausbildungsstätte unterliegt sie der katholischen Trägerschaft und ist an fünf Standorten in den Städten Ravensburg, Wangen, Bad Wurzach und Ulm vertreten. Darüber hinaus besteht die Ausbildungsstätte aus sieben Fachschulen und der Akademie für Fort- und Weiterbildung. In den sieben Fachschulen werden derzeit ca. 1.800 Ausbildungsplätze angeboten (Institut für Soziale Berufe gemeinnützige GmbH 2021). Das Institut bildet neben Erzieherinnen/Erziehern auch Jugend- und Heimerzieher*innen, Heilerziehungspfleger*innen und Heilerziehungsassistentinnen/-assistenten, Pflegefachfrauen, Altenpfleger*innen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aus. Der Schulleiter des Standorts Ravensburg ist gleichzeitig Geschäftsführer des Instituts und verfügt somit über den nötigen Handlungsspielraum sowie die entsprechenden Fachkenntnisse zur konzeptionellen Arbeit sowie der Voranbringung der Schule hinsichtlich ihrer Entwicklung. Aus dem Interview mit den Repräsentanten jener Berufsschule lassen sich verschiedene Motive der Akteure für die Notwendigkeit der PIA-Reform erkennen.

Im Zuge der Expertinnen-/Experteninterviews wurden verschiedene Motive für die Installation der neuen Ausbildungsform ausgemacht. Hierbei handelt es sich um folgende:

1. Die Klassische Form der Ausbildung beinhaltet keine vertraglich zugesicherte Ausbildungsvergütung.
2. Es wurden Synergien erkannt, die die Integration von Migrantinnen und Migranten sowie den Fachkräftemangel betreffen.

6.1.1 Motiv: Keine vertraglich zugesicherte Ausbildungsvergütung

Es war der Schulleitung dieser Berufsschule bereits seit einiger Zeit bekannt, dass alle sozialpädagogischen Berufsausbildungen, mit Ausnahme der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung, über einen Ausbildungsvertrag als Grundlage verfügen. Dieser sichert den Auszubildenden eine Vergütung zu. Die Auswirkungen eines fehlenden Vertrages für die angehenden Erzieher*innen sind einerseits eine geringere Attraktivität des erzieherischen Bildungswegs im Vergleich zur Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin/zum Jugend- und Heimerzieher und andererseits eine geringere Bereitschaft zur Zahlung des Schulgelds, welches an einer privaten Schule für die Ausbildung erhoben wird.

Nach Aussagen der Schulleitung wurden pro Jahr ca. 30 bis 40 Anträge auf Schulgelderlass gestellt. Auch wurde von der Schulleitung angegeben, dass sich Interessentinnen und Interessenten im Vorfeld gegen den erzieherischen Ausbildungsweg entschieden, da es ihnen nicht möglich war „zwei Jahre ohne einen Pfennig“ (E1 2020: #03:45#.) auszukommen. Die Schulleitung hatte sogar eine Umfrage zur Erzieherinnen-/Erzieherausbildung bei der Gruppe von Personen mit Kindern, Interessentinnen/Interessenten mit einer abgeschlossenen Ausbildung sowie Studierenden mit einem Wunsch zur Umorientierung durchgeführt. In der Wahrnehmung des Schulleitungsteams (Schulleiter und Fachabteilungsleitung des Bereichs „*Fachschule für Sozialpädagogik*“) waren diese Personengruppen für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung nicht nur geeignet, sondern sie hätten eine wertvolle Bereicherung für das gesamte Team dargestellt. Allerdings hatten sich Personen aus diesen Gruppen meist aus monetären Gründen gegen den Weg der erzieherischen Ausbildung entschieden. Aus diesem Grund hegte das Schulleitungsteam der Ravensburger Schule bereits seit einiger Zeit den Wunsch, die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher - ähnlich wie die Ausbildungen in den anderen angebotenen Berufen des Instituts - zu vergüten.

Besonders muss hier darauf hingewiesen werden, dass an der Schule ein Honorar Dozent für das Themengebiet Recht beschäftigt wurde, der im Hauptberuf Amtsleiter des Amtes für Soziales und Familie in der Stadtverwaltung der Stadt Ravensburg war. Als solcher war er der Vertreter des Trägers der kommunalen Kindertagesstätten. Die Doppelfunktion dieses Akteurs spielte im Reformprozess, der letztlich zur PIA-Etablierung führte, eine nicht unerhebliche Rolle.

6.1.2 Motiv: Synergie zwischen der PIA, Integration und Fachkräftemangel

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher umfasst unter anderem die Themenbereiche des Arbeitsrechts, des Familienrechts, der Trägerstrukturen und des Kommunalverbands für Jugend und Soziales (KVJS). Für die Unterrichtung dieser Themenbereiche hatte die Schule den oben genannten Dozenten auf Honorarbasis angestellt, der hauptberuflich Leiter des Amts für Soziales und Familie der Stadt Ravensburg war. Das Amt für Soziales und Familie in der Stadtverwaltung ist neben der Abwicklung der Sozialhilfe, des Wohngelds, der Beratung für Senioren, der Familienförderung und Kindertagesstätten auch für die Beratung ausländischer Mitbürger*innen verantwortlich.

Das Ressort dieses Amtsleiters arbeitete damals mit elf freien Trägern zusammen, die insgesamt 38 Kitas in Ravensburg betreiben. Die Stadt Ravensburg betreibt aufgrund des Subsidiaritätsprinzips keine eigene Kita und beschäftigt deshalb auch keine Erzieher*innen. Sie stand als Behörde in enger Abstimmung mit den elf freien Trägern, denn die Kommunen sind primär für die Bereitstellung von Kinderbetreuungsangeboten zuständig, ebenfalls fungieren sie als Aufsichtsbehörden für die Umsetzung der entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen im Zusammenhang mit der Kinderbetreuung. Die Kommunen sind gleichzeitig auch an den Betriebskosten der Kindertagesstätten beteiligt. Als Folge dessen war der Leiter des Ressorts mit der Arbeitsmarktsituation in Bezug auf Erzieher*innen vertraut.

Der Leiter des Amtes sah sich auch stark in der Verantwortung, die ausländischen Mitbürger*innen in Ravensburg zu integrieren. Um deren Bedürfnissen gerecht zu werden, wurde mithilfe von Befragungen eruiert, dass diese Personengruppe besonders auf ein Einkommen aus einem Ausbildungsgehalt angewiesen ist. Demnach konnte diese Gruppe nur dann eine Ausbildung in Betracht ziehen, wenn dafür eine Vergütung gezahlt wird. Aus Sicht der Amtsleitung war das Integrationskonzept der Stadt Ravensburg aus dem Jahr 2007 der Anstoß für die Entwicklung und Etablierung des PIA Konzepts. Dieses Konzept sollte als Grundlage für die Fortsetzung erfolgreicher Integration dienen. Darüber hinaus berichtete die Amtsleitung, dass eingehende Untersuchungen zu der inzwischen über 30-jährigen Integrationsarbeit der Stadt Ravensburg vorgenommen wurden. In diesem Kontext wurde auch die Einbindung von Migrantinnen und Migranten in sozialpflegerische Berufe diskutiert.

Die Amtsleitung erachtete dabei die Einbindung von Migrantinnen und Migranten in sozialpflegerische Berufe als höchst relevant. „*Aus anderen Ländern kommendes Fachpersonal*“ (E2 2020: #00:05:44-6#) wäre im Kontext der Pflege bestens zur Betreuung von erkrankten Migrantinnen und Migranten geeignet, da hier eine nichtdeutsche Betreuung von Nöten wäre. Darüber hinaus wurden im Kontext der Erziehung seitens der Amtsleitung die „*interkulturelle Kompetenz von Erziehern*“ (E2 2020: #00:05:44-6#) sowie die „*Doppelsprachlichkeit*“ (E2 2020: #00:05:44-6#) als wesentliche Kernkompetenzen zur Integration von Kindern hervorgehoben.

Hinsichtlich der Einbindung von Migrantinnen und Migranten in sozialpflegerische Berufe wurden von der Amtsleitung eine Reihe von Hindernissen benannt, die sich in diesem Kontext bemerkbar machen. So wurde einerseits der Punkt der Familienbildung und andererseits der Aspekt der mangelnden finanziellen Unterstützung während der Ausbildung erwähnt. Insbesondere der letzte Punkt diente zum Anlass einer näheren Betrachtung der bestehenden Ausbildungsform, wie den Aussagen der Amtsleitung zu entnehmen ist. Eine Behebung dieser Problematik könnte laut der Amtsleitung dazu führen, dass eine Bereicherung des Teams und eine Besetzung der „*frei werdenden Stellen*“ durch diese Personengruppe (E2 2020: #00:05:44-6#) im Bereich der Kindertagesstätten erfolgen kann. Diese Grundlagendiskussion war demnach der Anlass und somit der Beginn der in Ravensburg geführten Sozialplanung. Die Entstehung der PIA ist auf diese Grundlagendiskussion zurückzuführen.

Als verantwortlicher Akteur für die Kindertagesstätten benannte die Amtsleitung ebenfalls den Fachkräftemangel bei Erzieherinnen und Erziehern, der unter anderem auf den eingeführten Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zurückzuführen ist. Dieser Umstand förderte ebenfalls die Motivation zur Erstellung eines Konzeptes zur Gewinnung von Fachkräften.

Dabei kam die Verbindung der Amtsleitung zur Fachschule (im Rahmen der Dozententätigkeit bzw. des Lehrauftrags) zum Tragen. Diese Verbindung führte dazu, dass das Konzept für die Integration von Migrantinnen und Migranten den schulischen Kontext in den Blick genommen hat. Wäre der Leiter des Amtes für Soziales und Familie hingegen Dozent an einer Hochschule gewesen, so wäre das Konzept nach eigenen Aussagen eventuell in Richtung eines dualen Studiums (welches auch vergütet wird) ausgelegt worden. Die Entscheidung für die PIA lag darin

begründet, dass das Institut in Ravensburg verortet ist. Dieses Institut ist eine Fachschule für die örtliche Erzieherinnen-/Erzieherausbildung.

6.1.3 Umsetzungsmaßnahmen der PIA: Überblick über die Handlungsschritte bis zur Realisierung

Insgesamt wurden vier Handlungsschritte ausgemacht, bis die neue Ausbildungsform PIA im Schuljahr 2012/13 starten konnte.

1. Vorlage eines fertigen Konzepts der Ausbildungsform – *Praxisintegrierte Ausbildung*.
2. Kooperation mit Finanzierungspartnern als Kickstarter für das PIA-Konzept
3. Umgehung von Entscheidungsinstanzen sowie Kooperation mit politischen Akteurinnen/Akteuren als Erfolgsfaktor
4. Kooperation mit einer staatlichen Schule zur Vermeidung von rechtlichen Konflikten und Verabschiedung des Konzepts

Um die Umsetzungsmaßnahmen der PIA darzustellen, wird nachfolgend ein Überblick über die Handlungsschritte bis zur letztendlichen Verabschiedung des PIA-Konzeptes präsentiert. Dabei wird auf die verschiedenen Akteurinnen/Akteure und deren Handlungen in den jeweiligen Etappen Bezug genommen.

6.1.3.1 Vorlage eines fertigen Konzepts zur Ausbildungsform – *Praxisintegrierte Ausbildung*

Seit 2008 arbeitete das Institut für Sozialberufe mit der Stadt Ravensburg an einem detaillierten Konzept zu einer vergüteten Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Nach eigenen Aussagen existierte bereits in der Vergangenheit ein Konzept, welches auf den bisherigen Erfahrungen mit bereits vergüteten sozialen Ausbildungsberufen basiert, die an privaten Schulen angeboten wurden. Dieses Konzept diente als Grundlage des weiterentwickelten PIA-Konzeptes.

Da die angehenden Erzieherinnen bzw. Erzieher in der PIA nun nicht mehr als Schüler*innen angesehen werden konnten und stattdessen einen Auszubildendenstatus erhalten mussten, musste im Rahmen des Konzeptes auch deren Einsatz in der Praxis geplant werden. Diese neuen

Planungen hatten Auswirkungen auf die zeitliche Struktur der Ausbildung, die Verteilung der Lehrplaninhalte, die gesamte Ausbildungsdauer sowie auf die Rechtsstellung der Auszubildenden innerhalb der Einrichtungen. In den anderen Ausbildungsangeboten der Schule (z.B. Heilerziehungspflege) war und ist es üblich, dass die Auszubildenden zwei Tage pro Woche in der Praxis in einer Einrichtung eingesetzt werden, das Berufspraktikum in die Ausbildung integriert wird, ein Anspruch auf gesetzlichen Urlaub anstelle der Schulferien besteht und eine Vergütung ausbezahlt wird. Diese Konzeptionen der gängigen Ausbildungsangebote des Instituts für Sozialberufe Ravensburg dienten als Vorlage für die Konzeptionierung der neuen PIA-Ausbildungsform für Erzieherinnen und Erzieher.

Dabei fand der Konzeptionierungsprozess nicht nur ausschließlich in der Schule bzw. im Rathaus statt. Zusätzlich wurden bereits im Vorfeld Gespräche mit Trägern, den Leitungen von Einrichtungen und den Leiterinnen und Leitern der Ausbildungsprogramme geführt. So hatte die Schule im Jahr 2009 ca. 100 Träger eingeladen, um mit diesen das neue Konzept zu diskutieren. Im Rahmen dieser Gespräche wurde ein Eckpunktepapier formuliert. Laut Aussage des Schulleitungsteams wurden dabei seitens der Träger negative Rückmeldungen zum Konzept geäußert. So gäbe es *„keine Idee, wie das Gehalt refinanziert werden sollte“* (E1 2020: #30.32#).

Die Schulleitung vermutete im Rahmen des Interviews, dass diese Einstellung der damals eingeladenen Träger unter anderem darauf zurückzuführen sei, dass diese einen zu starken Fokus auf die Vollzeitausbildung sowie das Anerkennungsjahr im Berufspraktikum legten und dadurch die Einarbeitung in das neue Konzept sowie die Identifikation mit den neuen Strukturen dermaßen *„lange gedauert ha[be]“* (E1 2020: #30.32#).

Es wird im Rahmen des Interviews auch ersichtlich, dass die Träger sich zu diesem Zeitpunkt mit der Ungewissheit hinsichtlich der zukünftigen Kosten für das neue Ausbildungsprogramm konfrontiert sahen. Demnach sei der Finanzierungsaspekt der *„Hauptknackpunkt“* (E1 2020: #30.45#) der Konzeption gewesen.

6.1.3.2 Kooperation mit Finanzierungspartnern als Kickstarter für das PIA- Konzept

Schon bei der Erarbeitung des Konzeptes für die PIA war das Thema „Finanzierung“ präsent. Es war für diese Ravensburger Schule wichtig, frühzeitig mit der Stadtverwaltung zu kooperieren, damit die finanziellen Mittel für die Ausbildungsvergütung zumindest zu einem großen Teil bereitgestellt werden konnten. Private wie auch staatliche Kindertagesstätten werden von den Kommunen mit einem Satz von bis zu 85% für ihre Betriebskosten bezuschusst. Unter diese Betriebskosten fallen auch die Ausbildungsvergütungen. Hätte sich die Stadt Ravensburg einer Kooperation entgegengestellt, so wäre die konzeptionelle Planung einer vergüteten Ausbildung nicht möglich gewesen. Tatsächlich war es der Stellung des Amtsleiters der Stadt Ravensburg geschuldet, dass die Interessen durchgesetzt werden konnten, ein neues Konzept zu etablieren. Ausschlaggebend hierfür war die Ansicht der Amtsleitung, dass eine Ausbildung mit Vergütung ermöglicht werden sollte, damit den Migrantinnen und Migranten eine geeignete Ausbildungsform als Angebot unterbreitet werden kann.

Die staatliche Schule (die aus rechtlichen Gründen beteiligt werden musste) und später beim Installationsprozess der PIA involviert war, wie auch die private Schule in Ravensburg benötigten die Kommune als Träger und somit Mitstreiter für die Realisierung der Umsetzung der PIA. Die Träger (Städte und Kommunen) waren und sind wichtige Akteurinnen/Akteure der PIA, insbesondere weil sie die Ausbildung finanzieren. So nahm zum Zeitpunkt der Einbindung der staatlichen Schule Pforzheim in den Umsetzungsprozess der PIA, das Kultusministerium gemeinsam mit der staatlichen Schule Kontakt zur Stadt Pforzheim als Träger auf.

Der dortige Amtsleiter der Abteilung Familie und Soziales und damit auch für die Kindertagesstätten stand ebenfalls für ein Interview zur Verfügung. Nach den Aussagen dieses Amtsleiters wurde ohne Zögern positiv auf die Umsetzung des Projekts reagiert sowie der Übernahme der damit einhergehenden Kosten zugestimmt. Dies lag vor allem darin begründet, dass die Stadt dadurch die Weiterentwicklung der Schule aufgrund der neu etablierten Ausbildungsform fördern und zusätzlich der „*Argumentation des Fachkräftemangels*“ (E4 2020: #04:42#) begegnen konnte. Als Träger hatte man bereits erkannt, dass das Kostenrisiko bzw. das Finanzierungsrisiko der PIA ein kleineres Problem darstellt, als der zunehmende Fachkräftemangel. Diese Erkenntnis hatte ebenfalls zu einer schnelleren Entscheidung pro PIA geführt.

Tatsächlich wurde die Tatsache, dass es sich hierbei um die eigene Schule handelte (Träger der staatlichen Schule ist die Stadt Pforzheim), von der Schulleitung als wesentliches Argument benannt, dass sich die PIA als Lösung gegenüber anderen Möglichkeiten, wie etwa dem BA-Studium, durchsetzen konnte. So ging die schnelle Entscheidung zur Etablierung der PIA damit einher, dass die Schüler*innen ihre entsprechenden Ausbildungsplätze direkt von der Stadt Pforzheim erhalten mussten. Wenn keine Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt worden wären, „*hätte die Schule keine Schüler aufnehmen können*“ (E4, 2020, #10:34#) und „*hätte die Schule mit dem Schuljahrgang nicht starten können*“ (E4 2020: #10:34#). Diese Abhängigkeiten trugen somit zur schnelleren Durchführung des gesamten Prozesses der Etablierung der PIA an diesen Schulen bei.

Die organisationalen Abhängigkeiten bestanden darüber hinaus auch in der gleichzeitigen Vertretung der Rollen des Schulträgers, des Kita-Trägers sowie des Amtsträgers. Da Schule und Kita-Träger in einem Amt zusammengeführt waren, waren „*die Kooperations- und Kommunikationswege kurz*“ (E4 2020: #11:34#). Diese Verzahnung führte nach den Aussagen der Amtsleitung auch zu einer vereinfachten Konsensfindung zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Schulabteilung und der Kita-Abteilung.

6.1.3.3 Umgehung von Entscheidungsinstanzen sowie Kooperation mit politischen Akteurinnen und Akteuren als Erfolgsfaktor

Der vom Bund erlassene Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab 2013 wurde von Verantwortlichen seinerzeit als zentraler Auslöser eines kommenden großen Betreuungsdefizits für Kinder vor Schuleintritt erkannt. Es würde absehbar zu einem Mangel an Einrichtungen und an Fachkräften kommen. Der Bund, die Länder sowie die Kommunen hatten zu diesem Zeitpunkt jedoch bereits begonnen neue Kindergärten zu bauen, obwohl noch keine nachhaltige Lösung für das bestehende und kommende Problem des Fachkräftemangels vorlag.

Nach eigenen Aussagen hatte die Schulleitung nach der Fertigstellung des Konzeptes auf einen geeigneten Moment gewartet, um dieses Konzept den politischen Gremien sowie den entsprechenden Entscheidungsträgern vorzulegen. Laut Schulleitung und auch der Expertin des Kultusministeriums hatte es immer wieder Reformvorstöße gegeben, wobei auch schon in den vorangehenden Jahrzehnten versucht wurde, die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu vergüten.

Diese waren jedoch in Folge der bereits aufgezeigten Finanzierungsproblematik im Keim erstickt worden. So lag es nicht nur an der zunehmenden finanziellen Last für die Kommunen und Träger, die eine Finanzierung der neuen Ausbildung erschwerte. Es war auch der Paradigmenwechsel von einer bislang kostenfreien Ausbildung zu einer, die nun erhebliche Kosten mit sich bringen sollte. Aus ökonomischer Sicht stellte dies eine unvorteilhafte Umstrukturierung der vorliegenden Sachverhalte dar.

Im März 2011 konnte die Schulleitung im Rahmen der Landtagswahlen in Baden-Württemberg die Gelegenheit nutzen, einem einflussreichen Vertreter (Bildungsminister) ihre Interessen darzulegen. Das Ziel der Schulleitung bestand darin, gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Stadt Ravensburg mit den Verantwortlichen des Kultusministeriums über das Konzept ins Gespräch zu kommen. Dabei sollten die Kommunen, die auch Träger der kommunalen Kindertageseinrichtungen sind, als Finanzier des Vorhabens gemeinsam mit der Fachschule auftreten, was die Durchsetzungswahrscheinlichkeit des Vorhabens erhöhen sollte.

So wurde den Verantwortlichen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg ein Konzept präsentiert, das bereits in „*anderen Ausbildungsberufen*“ (E1 2020: #11:47#) erprobt sowie „*auf der Grundlage*“ (E1 2020: #11:47#) der bisherigen Praxiserfahrungen beruhte. Im Rahmen dieser Präsentation wurde auch explizit darauf hingewiesen, dass die Vertreter*innen der Stadt (die Träger der Einrichtungen ist und somit die Ausbildung mitfinanziert) anwesend seien, die die entsprechenden „*Praxisstellen zur Verfügung stellen*“ (E1 2020: #11:47#) würden.

Der Spitzenkandidat der SPD für das Ministeramt von Baden-Württemberg war zum damaligen Zeitpunkt parlamentarischer Sekretär im Ministerium für Kultur, Jugend und Sport mit den Zuständigkeitsbereichen der frühkindlichen Bildung und der Privatschulen. Im Rahmen seines Wahlkampfes kam er nach Ravensburg, zumal er dort mit einer Kindergartenleiterin in Verbindung stand, die gleichzeitig auch Landtagskandidatin für die SPD im Landkreis Ravensburg war. Das Schulleitungsteam wusste von diesem Kontakt und hatte über diesen Weg den Staatssekretär eingeladen.

Den Aussagen des Schulleitungsteams zufolge, diene diese Kindergartenleiterin als „*Brücke*“ (E1 2020: #14:43#) zu den politisch verantwortlichen Akteurinnen/Akteuren im Ministerium. Aufgrund seiner Zuständigkeiten im Ministerium lag es nahe, dass der Staatssekretär einen Besuch am Institut für Soziale Berufe absolvierte. Diesen Besuch nutzte die Schulleitung, um dem Staatssekretär das fertige PIA-Konzept vorzulegen. Dieser zeigte Interesse, da er das Potenzial des Konzeptes erkannte. Das neue Ausbildungskonzept der Erzieher*innen wurde zu einem seiner zentralen Wahlkampfthemen. In diesem Zuge wurde seitens des politischen Vertreters betont, dass dadurch dem Fachkräftemangel entgegengewirkt, die Attraktivität des Berufes gesteigert werde und der schon lange durch die PISA-Studien und ähnliche Erhebungen geforderten Betonung der Bedeutung der frühkindlichen Bildung qualitativ entsprochen werden könnte. Da das PIA-Konzept, das von den Beteiligten in drei Jahren (Zeitraum 2008 bis 2011) erarbeitet wurde, bereits fertig ausgearbeitet war, konnte es für die politischen Akteurinnen/Akteure als fundierte Grundlage dienen.

Diese Begegnung des Staatssekretärs mit der Schule führte dazu, dass die Stadt Ravensburg am 25.01.2011 ein Schreiben mit dem Vorschlag für die neue Vergütung für Erzieher*innen an den Gemeindegtag bzw. den Städtetag schickte. Die Stadt begründete in diesem Schreiben die vorgeschlagenen Maßnahmen mit der Notwendigkeit, mehr männliche Auszubildende sowie Menschen mit Migrationshintergrund für das Ausbildungsprogramm zu gewinnen. Mit diesem Schreiben unterbreitete die Stadt Ravensburg den Vorschlag, ab September 2012 eine befristete und als Erprobung definierte Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Teilzeit anzubieten. Seitens der Stadt umfasste der Entwurf auch eine Ausbildung in Teilzeitbeschäftigung mit einer entsprechenden Vergütung. Die Stadt Ravensburg umging bewusst den üblichen Dienstweg über das zuständige Regierungspräsidium Tübingen. Stattdessen wandte sich die Stadt direkt an den Staatssekretär und anschließend an den Städtetag, welche wiederum das Ministerium beauftragten. Die Schulleitung sah darin einen „*notwendigen Schachzug*“ (E1 2020: #41:49#), weil ansonsten die Gefahr bestand, dass das Konzept bzw. die Idee der PIA bereits auf der Ebene des Regierungspräsidiums abgeblockt und somit nicht den Entscheidungsträgern vorgelegt werden könnte.

Auch der Amtsleiter der Stadt Ravensburg sah darin die Herausforderung, dem bestehenden politischen Netzwerk zu vermitteln, dass die Umsetzung des neuen Ausbildungskonzeptes PIA

vorteilhaft sei. Aus seiner Sicht war es notwendig, weitere unterstützende Akteurinnen und Akteure für die Umsetzung des Konzeptes zu gewinnen. Das Miteinbeziehen von politischen Akteurinnen und Akteuren sowie von kommunalen Spitzenverbänden stellten hierfür den wesentlichen Schritt dar, um die notwendige Unterstützung „*einzusammeln*“ (E2 2020: #00:00:29-1#).

6.1.3.4 Kooperation mit einer staatlichen Schule zur Vermeidung von rechtlichen Konflikten und Verabschiedung des Konzeptes

Am 15.07.2011 lud das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg zur ersten Sitzung zum Thema der praxisintegrierten Ausbildung *PIA* für Erzieher*innen ein. Für eine private Schule ist es aus rechtlichen Gründen nicht möglich, eine neue Schulart im Alleingang zu initiieren. Hier schreibt der Gesetzgeber vor, dass eine private Schule erst dann eine neue Ausbildungsart gründen darf, wenn eine staatliche Schule das Angebot ebenfalls in vergleichbarer Weise anbietet. Im Falle der *PIA* bedeutete dies, dass die Stadt Ravensburg das neue Konzept nicht ohne eine staatliche Partnerschule umsetzen konnte.

Im Ministerium arbeitete zu diesem Zeitpunkt ein verantwortlicher Akteur, der an der Durchführung der Ausbildung für Erzieher*innen beteiligt war. Nachdem der Kontakt zwischen dem Institut in Ravensburg und dem Kultusministerium hergestellt worden war, empfahl dieser Mitarbeiter dem Ravensburger Institut (Berufsschule), sich mit seiner ehemaligen staatlichen Schule - einem Berufsschulzentrum - in Verbindung zu setzen und es als staatlichen Partner an diesem Projekt teilhaben zu lassen. In der Wahrnehmung der staatlichen Schulleitung konnte der Prozess daraufhin „*relativ schnell*“ (E3 2020: #03:05#) realisiert werden. Seitens der staatlichen Schulleitung wurde der Gedanke geäußert, es würde durch das Vorantreiben des Projekts durch private Träger - anstelle von öffentlichen Akteuren - schneller zu einem Ergebnis kommen, da das Projekt dadurch „*etwas ernster genommen w[erde]*“ (E3 2020: #03:05#).

Darauffolgend kam es zu einer Reihe von Sitzungen im Kultusministerium, wozu von allen „*Regierungspräsidien entsprechende Fachberater*innen eingeladen wurden*“ (E3 2020: #03:05#) und nunmehr ein festes Zeitfenster für die Durchsetzung des Projekts vorlag.

Die Auflistung dieser Sitzungen wird im Folgenden chronologisch dargestellt.

Am 15.07.2011 fand die erste Sitzung im Kultusministerium in Form einer Dienstbesprechung statt. Es wurde dann eine zweite Sitzung am 29.09.2011 sowie eine dritte Sitzung am 27.02.2012 einberufen, in der die finalen Eckpfeiler des Konzeptes festgelegt wurden. Teilnehmer*innen der Sitzungen waren die Fachberater*innen aller vier Regierungspräsidien, Vertreter*innen der Stadt Ravensburg, das Schulleitungsteam des Instituts für Soziale Berufe Ravensburg, die Schulleitung des Instituts für Soziale Berufe Schwäbisch Gmünd, Vertreter*innen der Stadt Pforzheim des Amtes für Bildung und Sport sowie die Abteilungsleiterin im Kultusministerium und deren Stellvertreterin.

In den Gesprächen wurde deutlich, dass die beteiligten Personen in diesen Dienstbesprechungen davon ausgingen, dass die PIA innerhalb von sechs Monaten vom Kultusministerium entwickelt und konstituiert worden war. Dass die Idee zur PIA von der Ravensburger Fachschule in kirchlicher Trägerschaft stammte, war den Akteurinnen und Akteuren damals nicht bekannt.

Wie bereits den vorigen Ausführungen zu entnehmen ist, kam dem Staatssekretär (der sich mitten im Wahlkampf befand) durch seine leitende Funktion im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport eine Schlüsselrolle bei der Realisierung der PIA zu. Während im Kultusministerium bereits die drei zuvor erwähnten Dienstbesprechungen stattfanden, führte der politische Vertreter vorrangig breite Diskussionen mit weiteren Akteurinnen und Akteuren.

So fand in Stuttgart ein Workshop mit diesem Staatssekretär und Schüler*innen einer evangelischen Fachschule für Erzieher*innen statt, in dessen Rahmen das neue Ausbildungsprogramm zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den hochrangigen Vertretern der Fachverbände diskutiert wurde. Insbesondere wurden im Zuge des Prozesses Gespräche mit den Gewerkschaften (insbesondere Ver.di) geführt, welche darauf abzielten, spezifische Fragen zum Konzept zu beantworten: zum Beispiel zur Anleitung der Schüler*innen im ersten Ausbildungsjahr sowie zur Gutschrift der geleisteten Arbeitszeit. Auch die Erlaubnis einer „*Anrechnung auf den Personalschlüssel*“ (E4 2020: #00:06:33-3#) wurde in diesem Kontext erörtert.

Die Schulleitung der staatlichen Schule bewertete das Kultusministerium als treibende Kraft, sah jedoch das Institut für Soziale Berufe als Ideengeber der Konzeption an. Insbesondere hob

die staatliche Schulleitung im Interview hervor, dass ein Treffen mit den Ravensburgern „*direkt auf Ebene des Kultusministeriums*“ (E3 2020: #05:55#) stattgefunden und ein Treffen abseits dieser Ebene nicht stattgefunden hatte. Die Organisation der Dienstbesprechungen sowie die Einladungen zu jenen Besprechungen wurden vom Kultusministerium umgesetzt.

6.2 Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure

Im Rahmen der Rekonstruktion wurden die jeweiligen Handlungen der Akteurinnen und Akteure, die unmittelbar am Reformprozess beteiligt waren sowie ihre zugrundeliegenden Motive untersucht.

Im vorliegenden Kapitel werden die jeweiligen Aktivitäten mit den entsprechenden Motiven verknüpft, sodass die Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure genauer nachvollziehbar werden. Die grundlegende Idee ist hierbei, dass die Ergebnisse der dokumentarischen Analyse, welche sowohl die Dokumentation der beobachtbaren Sachverhalte (d.h. der tatsächlichen Handlungen) und die nicht beobachtbaren Sachverhalte (d.h. die Motive der Akteurinnen und Akteure) umfasst, in entsprechenden Handlungslogiken zusammengeführt werden (Abbildung 6).

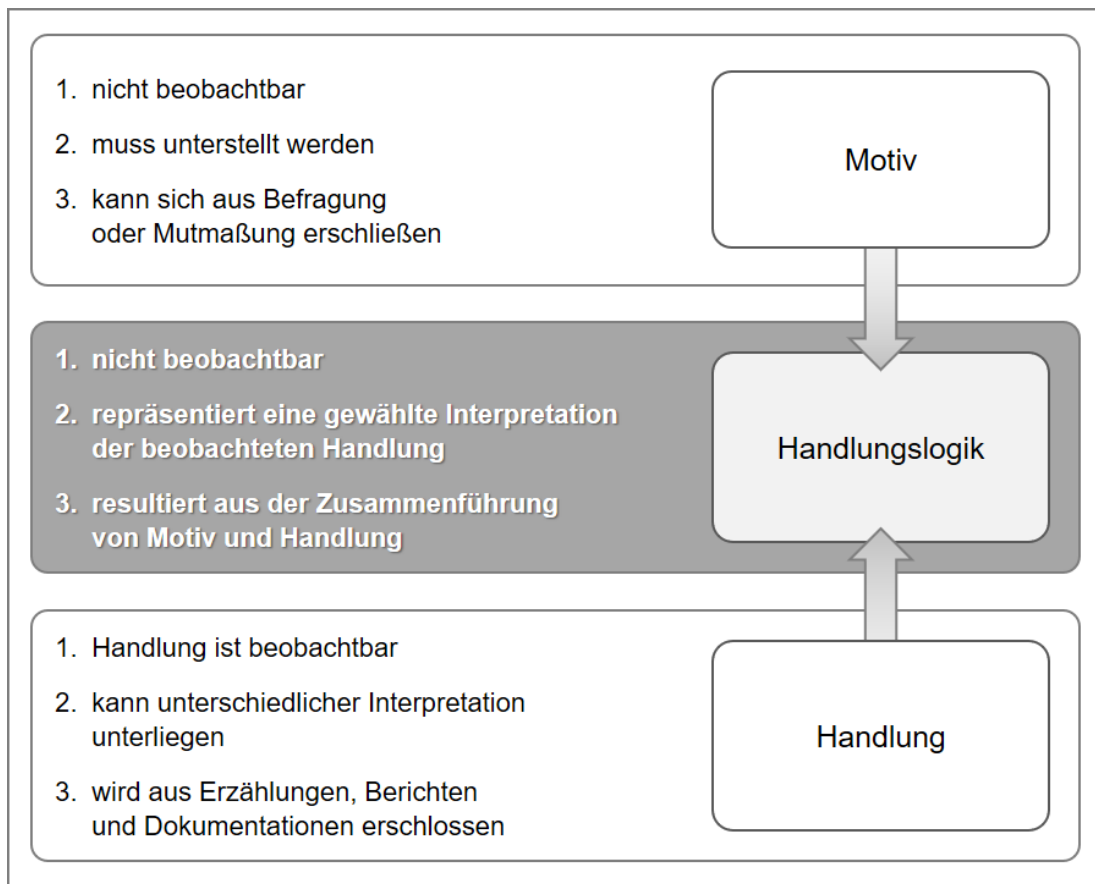


Abbildung 6: Aufbau von Handlungslogiken

Quelle: Eigene Darstellung.

Zu Beginn gilt es, die zuvor benannten Akteurinnen und Akteure E1 bis E7 anhand ihrer Funktionen zu differenzieren. Der Sinn einer solchen Unterteilung erklärt sich aus den folgenden Überlegungen: Es wird angenommen, dass die Funktion einer Akteurin/eines Akteurs auch mit ihren/seinen Interessen und demnach auch mit ihren/seinen (Handlungs-)Motiven korreliert. Eine Gruppe von Akteurinnen/Akteuren unterstützt somit im Rahmen ihrer Funktionen die anschließende Entwicklung von Handlungslogiken, indem die Gruppenidentität einer Akteurin/eines Akteurs als Indikator für ihr/sein Handeln herangezogen werden kann.

Dazu wird nachfolgend zwischen politischen, staatlichen und privaten Akteurinnen und Akteuren unterschieden. Anschließend werden die wesentlichen Motive bzw. Absichten der Akteurinnen und Akteure vorgestellt. Diese bilden die erste Komponente zur Herleitung der Handlungslogiken. Indem jene Motive mit den tatsächlichen Handlungen der Akteurinnen und Akteure zusammengeführt werden, entsteht auf diese Weise ein Überblick über die jeweiligen Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure, die an der Etablierung der PIA beteiligt waren.

6.2.1 Unterteilung der Akteurinnen und Akteure

Zu der Gruppe der politischen Akteurinnen/Akteure gehören sämtliche Handlungsträger, die auf politischer Ebene fungieren (z.B. Mitglied eines Landtags/Bundestags, politischer Sprecher einer Partei etc.), ohne der direkten Weisung einer (staatlichen) Organisation zu unterliegen.

Diese Bedingung wurde vom Interviewpartner E4 erfüllt. E4 nahm zum Zeitpunkt der Entstehung der PIA eine leitende Funktion im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg mit Sitz in Stuttgart ein und ist somit als ausführende Instanz dem politischen Kontext zuzuordnen, der für die Einführung der praxisintegrierten Ausbildung handlungsleitend war. Wie der vorigen Analyse der Reformprozesse zu entnehmen ist, wäre es ohne die politische Macht und den sich daraus ergebenden rechtlichen Befugnissen von E4 nicht möglich gewesen, die PIA auf diese Art und Weise einzuführen.

Die staatlichen Akteurinnen und Akteure waren bzw. sind Repräsentanten der Verwaltungsebene. Es bestehen Schnittmengen zwischen den Funktionen staatlicher und politischer Akteurinnen und Akteure, da staatliche Ämter damit beauftragt werden, die politischen Interessen der Regierung umzusetzen. Nichtsdestotrotz werden sie der Verwaltungsebene zugeordnet, da sie operativ für die Umsetzung der politischen Vorstellungen verantwortlich sind. Grundsätzlich kann dieser Personenkreis die Initiative ergreifen und eigenständige Vorschläge einbringen. Die letztliche Entscheidungsgewalt lag und liegt jedoch bei den Vorgesetzten.

E5 (Angehörige des Regierungspräsidiums) ist dieser Gruppe zuzuordnen. Sie trat als staatliche Akteurin auf, die eine zentrale Verantwortung für die effektive Gestaltung des methodischen Vorgehens zur Ausgestaltung der PIA trug.

Mit der Leitung einer staatlichen hauswirtschaftlichen Berufsschule sowie einem Berufskolleg für Sozialpädagogik und somit einer Abteilung für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung, gilt auch E3 als staatliche Akteurin. E3 war für die angemessene Wahrnehmung der Interessen der Ausbildungsstätten verantwortlich. Sie war somit als staatliche Akteurin direkt von der Entscheidung über die Einführung der PIA betroffen, hatte aber keinen wesentlichen Einfluss auf deren Organisation ausgeübt.

Als Amtsleiter*innen sind auch die Akteurinnen/Akteure E2 (Amt für Soziales und Familien Stadt Ravensburg, das per Definition für die Kindertagesstätten im Hinblick auf finanzielle Mittel, wie auch im personellen Sinne im Landkreis/Stadtkreis verantwortlich ist) und E7 (Amt für Kindertagesstätten der Stadt Pforzheim) als staatliche Akteurinnen/Akteure einzuordnen. Aufgrund dieser Positionen waren sie den staatlichen Interessen verpflichtet und für die Vertretung dieser verantwortlich.

Interviewpartner E2 war neben der Zuständigkeit für Kindertagesstätten auch noch verantwortlich für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Stadtkreis. E2 nahm eine Sonderstellung ein, da dieser Akteur auch den privaten Akteurinnen/Akteuren zugeordnet werden kann (siehe Abschnitt 6.2.3).

Auch E6 wäre als Vertretung bzw. Repräsentant des Kultusministeriums der Gruppe der staatlichen Akteurinnen/Akteure zuzuordnen. Da keine Erlaubnis zur Nutzung des gelieferten Interviewmaterials vorliegt, wurde E6 von der weiteren Betrachtung jedoch ausgeschlossen.

Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass auch private Akteurinnen/Akteure an der Entwicklung der PIA beteiligt waren. Die Interviewpartner des Interviews E1 nahmen die beruflichen Funktionen und Rollen der Leitung einer privaten Schule für sozialpädagogische Berufe ein. Sie traten als nichtstaatliche Akteure auf, die für die angemessene Wahrnehmung der Interessen ihrer privaten Ausbildungsstätte verantwortlich zu machen sind. Die Akteure des Interviews E1 lassen sich in die Akteure E1a (Hr. Brust) und E1b (Hr. Durst) unterteilen. E1a ist die Leitung der Schule und E1b die stellvertretende Leitung und der Abteilungsleiter der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung.

Interviewpartner E2 nimmt, wie bereits im Abschnitt 6.2.2 dargelegt, eine Sonderrolle ein. E2 ist Leiter des Amtes für Soziales und Familie (in der Stadt, in der sich auch die private Schule befindet) und wird deshalb dem staatlichen Sektor zugeordnet. Gleichzeitig fungierte er aber auch in der Rolle eines privaten Akteurs, da er als nebenberufliche Honorarkraft an einer privaten Schule dort unterrichtete. Somit vertrat dieser auch die Interessen der privaten Akteure E1a und E1b.

Nachfolgend wird die zusammenfassende Einordnung der Akteurinnen und Akteure dargestellt.

| Akteur*in | Politisch | Staatlich | Privat |
|-----------|-----------|-----------|--------|
| E1 | | | x |
| E2 | | x | x |
| E3 | | x | |
| E4 | x | | |
| E5 | | x | |
| E6 | | | |
| E7 | | x | |
| Gesamt | 1 | 4 | 2 |

Tabelle 6: Übersicht der Akteurinnen/Akteure

Quelle: Eigene Darstellung.

6.2.2 Grundlegende Motive und Absichten der Akteurinnen und Akteure

Mit der Einführung der PIA sind nach Aussagen der Interviewten folgende Absichten verbunden:

Die neue Ausbildung sollte eine höhere Durchlässigkeit gewährleisten, um mehr motivierte Bewerber*innen anzusprechen. Mit dieser Ausbildung wurde zum Teil darauf gehofft, Menschen im mittleren Alter zu erreichen, die möglicherweise sogar schon über ein Studium verfügen. Auch sollte die Attraktivität des Berufes für Männer gesteigert werden. Weiter sollte mit einer ausreichenden Menge an Fachkräften das System der frühkindlichen Bildung stabilisiert werden.

Im Folgenden wird eine multiperspektivische Sichtweise eingenommen, die die Bedürfnisse und Bedarfe aller Beteiligten an der Etablierung der PIA berücksichtigt.

Bei politischen Akteurinnen und Akteuren standen insbesondere auch Wiederwahlabsichten im Vordergrund. In diesem Kontext wurde auf die Bevölkerung mit Kindern und auf die Auszubildenden verwiesen. Private Akteurinnen und Akteure sollten die Möglichkeit haben, eigene Ideen aus der Praxis und aus der Theorie einzubringen. Darüber hinaus sollte ein Wettbewerb zwischen den einzelnen Ausbildungseinrichtungen entstehen, von dem alle profitieren können. Dem makroökonomischen Wandel sollte nicht nur Rechnung getragen werden, sondern auch

die Qualität der frühkindlichen Bildung sollte erhalten bleiben. Außerdem erhofften sie sich von der Ausbildung vor Ort einen höheren Personalschlüssel, der den Kindern zu Gute kommen würde. Diese Absicht wurde sowohl von den politischen als auch den privaten Akteurinnen und Akteuren benannt.

Tabelle 7 fasst die Motive der jeweiligen Gruppe von Akteurinnen/Akteuren zusammen.

| Gruppe von Akteurinnen/Akteuren | Absicht/Motive |
|--|---|
| Politische | <ul style="list-style-type: none">• Wiederwahl: Politische Prominenz durch öffentliche Wahrnehmung der PIA• Durchsetzung politischer Interessen/der Parteiideale• Entsprechung der Erwartungen von relevanten Stakeholdern |
| Staatliche | <ul style="list-style-type: none">• Gewinnung neuer Bewerber*innen bzw. Auszubildenden• Abwälzung der Kosten auf private Träger• Verfolgung staatlicher Interessen |
| Private | <ul style="list-style-type: none">• Gewinnung neuer Bewerber*innen bzw. Auszubildenden• Reduzierung der Kosten/Abwälzung der Kosten auf andere (staatliche) Träger insbesondere finanzielle Förderung von Staat bzw. staatlichen Akteurinnen und Akteuren• Kooperation mit staatlichem Partner• Unabhängigkeit und Möglichkeit zur Initiierung privater Vorhaben/Pläne |

Tabelle 7: Überblick über die Absichten/Motive der Akteurinnen und Akteure

Quelle: Eigene Darstellung.

Aus den Interviews mit diesen staatlichen und privaten Akteurinnen und Akteuren geht hervor, dass sich beide Gruppen eine für ihre Einrichtungen vorteilhafte Situation im Hinblick auf die finanzielle Trägerschaft erhofften. Nichtstaatliche Akteurinnen und Akteure bemängelten die fehlende Möglichkeit, ihre eigenen Ideen aus der Praxis und Theorie einzubringen, sodass ein zunehmendes Maß an Unabhängigkeit als Motiv für eben jene Gruppe hier festzuhalten ist.

6.2.3 Ableitung der Handlungslogiken der politischen Akteurinnen und Akteure

Es gilt zunächst festzuhalten, dass die maßgeblichen Prozesse, welche zur Etablierung der PIA führten, durch ein hohes Maß an Bürokratie geprägt waren. Dies wird durch die Rekonstruktion der verschiedenen Instanzen ersichtlich, welche bis zur Bewilligung der PIA durchlaufen werden mussten.

In Anbetracht dieser Bürokratie kommt der Rolle der obersten politischen Ebene (in diesem Fall des Staatssekretärs) eine hohe Stellung zu. Hier stellt sich die Frage, ob die Handlungen der einzelnen politischen Akteurinnen/Akteure auf abstrakter Ebene (d.h. unter eingeschränkter praktischer Arbeitserfahrung im Feld) speziell auf die Sicherung der Lebensqualität (u.a. von Auszubildenden, deren Lebensunterhalt sichergestellt werden muss) ausgerichtet waren oder nicht vielmehr durch die zuvor thematisierten Motive (Wiederwahl, Durchsetzung politischer Interessen und Erfüllung der Erwartung von relevanten Stakeholdern) beeinflusst wurden.

Was für das motivgeleitete Handeln spricht ist, dass der freie Wettbewerb von dieser Seite eine überaus positive Beurteilung erfuhr: Sie hob die Entstehungszeit der PIA als erinnerungswürdiges Ereignis hervor, durch welches die frühkindliche Bildung in Baden-Württemberg grundlegend reformiert und in Hinsicht auf den Bund eine Vorbildfunktion einnehmen würde.

Da das Innovationspotenzial der PIA sofort erkannt wurde, kann nur bedingt von einem Schulversuch die Rede sein. Über die Einfachheit der Umgangssprache als „*blödsinnige Formulierung*“ (E4, 2020, #00:04:21-2#) verweist dieser Staatssekretär darauf, dass die Praxistauglichkeit des theoretischen Konzeptes belegt wäre und der Erfolg für ihn schon beim Lesen des Antrages festgestanden hätte. Infolge der durchschlagenden Überzeugungskraft wurde nach Angaben der befragten Person im Jahr 2012 deshalb gleich mit einer größeren Zahl von Ausbildungsstätten im Raum Baden-Württemberg begonnen.

Da die Motivation zum persönlichen Engagement mit dem anfänglichen Verweis, sich voll und ganz der frühkindlichen Bildung verschrieben zu haben, vorhanden war, sah sich der Staatssekretär in der Verantwortung, den Diskurs rund um die Etablierung der PIA einzuleiten. Das fachliche Hintergrundwissen, das mit der übernommenen Position höher ausfällt, wurde selbstlos an die privaten Akteurinnen und Akteure weitergegeben. Unter anderem wurden hier die kirchlichen Interessenvertretungen genannt. Dies entspricht einer Handlungslogik, welche sich aus dem Motiv ‚*Entsprechung der Erwartung relevanter Stakeholder*‘ ableiten lässt, wobei der relevante Stakeholder in diesem Fall die privaten Akteurinnen/Akteure waren. Die konkret beobachtbaren Handlungen waren in diesem Fall Workshops, welche in verschiedenen Städten zur PIA veranstaltet wurden.

Neben der Weitergabe seiner Informationen, die sich für die maßgeblichen Interessentinnen/Interessenten als Gewinn erwiesen, bot sich auch für ihn ein Raum, die Bildungsforschung voranzutreiben. Dies erklärt auch sein Engagement und sein Bemühen, die PIA in Zukunft weiter zu verbessern. Der Staatssekretär nahm mit der durchgeführten Werbung das typische Idealbild des Politikers ein, der völlig uneigennützig - den demokratischen Grundgedanken im Bewusstsein - der ihm zugewiesenen Verantwortung folgt. Diese Handlungslogik leitet sich aus dem Motiv der Durchsetzung politischer Interessen bzw. der Ideale seiner Partei ab.

Dazu gehörte auch seine Verpflichtung dafür Sorge zu tragen, dass der allgemeine Wille der Bevölkerung und somit auch der Auszubildenden für das berufliche Handlungsfeld der Frühförderung tatsächlich Anerkennung finden kann. Im Rahmen des Interviews wurde dem Staatssekretär auch zu einem gewissen Grad die Möglichkeit geboten, sich selbst darzustellen. Die Etablierung der PIA wurde von ihm als Aushängeschild für die eigene Persönlichkeit deklariert, welche ihm (gemäß des unterstellten Wiederwahlmotivs) zum Erfolg bei der nächsten Wahl verhelfen sollte. Seine Handlungslogik war demnach auch von dem Motiv bestimmt, seine Wiederwahl durch politische Prominenz anhand der öffentlichen Wahrnehmung der PIA zu erreichen. Beobachtbar war dies an der Thematisierung der PIA im Wahlkampf.

Im Rahmen der Befragung wurde diesem politischen Akteur außerdem die Möglichkeit geboten, sich als Sprecher der Auszubildenden darzustellen. Indem er deren Unsicherheit anerkannte, unmittelbar nach der Ausbildung in die Praxis gehen zu müssen, zeigte der Staatssekretär an dieser Stelle, dass er in der Lage ist, die Sichtweisen und Menschen zu verstehen. Ohne irgendwelche Einwände oder Gegenstimmen zu berücksichtigen, hatte dieser politische Akteur seine Entscheidungsmacht zielstrebig genutzt und die Kosten für die Umsetzung der PIA auf die Kommunen übertragen. Auch hier lässt sich die Handlungslogik dem Motiv *„Entsprechung der Erwartung relevanter Stakeholder“* zuordnen.

6.2.4 Ableitung der Handlungslogiken der staatlichen Akteurinnen und Akteure

Bei der Ableitung der (gemeinsamen) Handlungslogiken der staatlichen Akteurinnen und Akteure können keine Pauschalaussagen getroffen werden, da ihre Perspektiven in den durchgeführten Interviews deutlich voneinander abweichen. So wies eine Schulleitung - als ausführende Instanz - einen anderen Blickwinkel auf, als ein Leiter eines Amtes, das neben der Zuständigkeit für Kindertagesstätten auch noch Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt integrieren wollte. Deshalb werden im Folgenden die verschiedenen Perspektiven der hier befragten staatlichen Akteurinnen und Akteure getrennt voneinander aufgeführt.

6.2.4.1 Vertreterin des Regierungspräsidiums

Da die Vertreterin des Regierungspräsidiums, Expertin E5, eine staatliche Akteurin war und die zentrale Verantwortung für die effiziente Gestaltung des methodischen Vorgehens zur Ausgestaltung der PIA trug, lässt sich ihr Motiv - die Gewinnung neuer Bewerber*innen bzw. Auszubildenden - eindeutig als Grundlage der Handlungslogik dieser Akteurin bestimmen. Das Ziel, das von allen Beteiligten gemeinsam verfolgt wurde, war eine Möglichkeit, um die Zahl der Auszubildenden für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu vergrößern. Dies erschien ihr notwendig, da der Fachkräftemangel im Elementarbereich von ihr selbst als ein erhebliches Entwicklungsrisiko für die Elementarbildung wahrgenommen wurde, für das unbedingt eine kurzfristige Lösungsoption gefunden werden musste.

Während der Erhebungssituation wurde deutlich, dass diese staatliche Akteurin die praxisintegrierte Ausbildung PIA eindeutig befürwortete und die Akademisierung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung eher als zweitrangig erachtete.

Daher wird nun weiterführend versucht, einen weiteren Nachweis für die positive, befürwortende Meinung dieser Akteurin zur PIA und damit der Zusicherung einer Ausbildungsvergütung zu generieren. Als geeigneter Ansatz wird in diesem Zusammenhang der von ihr angesprochene Aspekt gewählt, dass für die Ausbildung eine Vergütung von 800 Euro vorgesehen war und die Attraktivität mithilfe einer Vergütung für Auszubildende in der PIA auch im Hinblick auf vergleichbare Vergütungen für angehende Verwaltungsfachkräfte durchaus zu rechtfertigen wäre. Dementsprechend findet sich bei ihr der Verweis, dass die Entscheidungsgewalt

von der staatlichen Instanz ausgeht und das Mitspracherecht der anderen Akteurinnen und Akteure über die hierarchische Strukturierung sowieso gering ist.

Entsprechend lässt sich hier ein Motiv der Verfolgung staatlicher Interessen identifizieren, das den Handlungslogiken von E5 zugrunde lag, die Etablierung der PIA durchzusetzen. Auch ließ sich bei ihr ein entsprechendes Handeln erkennen, diese Etablierung staatlicherseits zu bewilligen.

6.2.4.2 Leiterin der staatlichen Schule

Als Leiterin einer staatlichen Schule, die als eine der ersten Schulen den praxisintegrierten Ausbildungsweg PIA eingeführt hatte, war E3 eine staatliche Akteurin. Sie war zwar direkt von der Einführung der PIA betroffen, da ihre Schule als erste die PIA implementieren sollte, hatte aber keinen wesentlichen Einfluss auf die Organisation des politischen Etablierungsprozesses der PIA. Für diese Untersuchung sind ihre Äußerungen als Beobachterin der politisch gewünschten PIA-Etablierung und als ausführende Akteurin der PIA-Reform in der Ausbildung von künftigen PIA-Erzieherinnen und Erziehern von Belang.

E3 hatte die Bereitschaft zur Kooperation seit Anbeginn des Projekts. Diese staatliche Akteurin trat in der beruflichen Rolle für die Interessen der Auszubildenden ein. Sie verglich die Erzieher*innen-Ausbildung mit dem Bachelor-Studium. Die Erzieher*innen-Ausbildung findet laut des Deutschen Qualitätsrahmens (DQR) auf Bachelorniveau statt (DQR 7). Allerdings werden ausgebildete Erzieher*innen schlechter vergütet, als pädagogische Fachkräfte mit Bachelorabschluss. Zudem wird die klassische Ausbildung nicht vergütet, wodurch die Auszubildenden wiederum schlechter gestellt sind, als diejenigen anderer Ausbildungsberufe. E3 empfand dies als ungerecht und befürwortete deshalb eine vergütete Ausbildungsform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung.

Auch benannte diese Akteurin den Konfliktpunkt der Anrechnung der jeweiligen PIA-Auszubildenden auf den Personalschlüssel einer Einrichtung. Ihrer Meinung nach zeigte sich die Macht des Kultusministeriums zur Durchsetzung der PIA in der Befürwortung der mit 0,4%

einer Fachkraft verhältnismäßig hohen Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel einer Einrichtung. Nach Einschätzung dieser Akteurin waren die Kindertageseinrichtungen deshalb auch eindeutig als Verlierer aus der Situation hervorgegangen. Aufgrund der Anrechnung würde der Einrichtung letztlich Fachpersonal fehlen, da es durch die Auszubildenden ersetzt wird. Auszubildende würden zudem Fachpersonal binden, das für die Ausbildung benötigt wird und dadurch würde letztlich die Anzahl des Personals gekürzt.

Diese Tatsache empfand E3 als zusätzliche Belastung für den Träger der Einrichtung und bezeichnete dies als nicht zumutbar. Sie wäre aber als Schulleitung selbst nicht betroffen und die PIA wurde aus ihrer beruflichen Rollenperspektive deshalb ausschließlich als Verbesserung des bisherigen Angebots der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung wahrgenommen. Insgesamt zeigte sich, dass das Motiv der Personalschlüsselanrechnung der Auszubildenden in einer Einrichtung (sowie die damit bezweckte Abwälzung der Kosten auf den Träger) die Handlungslogik dieser staatlichen Akteurin maßgeblich bestimmte.

6.2.4.3 Staatliche Akteurinnen und Akteure

Bei den verbliebenen staatlichen Akteurinnen/Akteuren E2 und E7 (der zusätzlich ein privater Akteur ist), lassen sich ähnliche Aspekte bei der Zusammenführung von Motiv und Handlung benennen. So wurde von ihnen in den Befragungen der Aspekt der Finanzierung bzw. der Kosten einer alternativen Ausbildungsform thematisiert.

Da von E7 (als Interessenvertretung der Trägerschaft) die PIA in erster Linie als kurzfristige Lösungsoption bewertet und die dafür entstehenden Kosten für die Ausbildungsvergütung im Vergleich zum langfristigen Defizit des Fachkräftemangels als mehr als gerechtfertigt eingeschätzt wurde, erteilte auch E7 eine sofortige Zusage.

Ein wesentliches Motiv die Etablierung der PIA zu unterstützen, war somit die Erkenntnis der Notwendigkeit, dem Fachkräftemangel wirksam und nachhaltig durch Gewinnung neuer Bewerber*innen bzw. Auszubildenden zu begegnen. Dies bestimmte die Handlungslogiken und zeigte sich in der sofortigen Zusage zur PIA durch E7.

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass das Motiv der Kostenabwälzung auf die Träger von E7 (obwohl selbst Trägerverantwortliche) nicht weiter thematisiert wurde. Denn sie war bereit Mehrkosten für ihre Kommune als Träger in Kauf zu nehmen, um langfristig eine höhere Durchlässigkeit (insbesondere im Hinblick auf männliches Personal bzw. männliche Bewerber) im Zugang zur Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu ermöglichen. Ihr Motiv lag der Handlungslogik zugrunde, die Interessen der Einrichtungen zur Behebung des Mangels an Fachkräften mit zu vertreten. E7 sympathisierte in ihren Handlungen mit den Interessen der Einrichtungen, welche maßgeblich von den Folgen des Fachkräftemangels betroffen waren und sind.

Auf ähnliche Weise wurde auch von E2 als staatlichem Akteur dargelegt, dass die finanziellen Mehrkosten als negative Begleiterscheinung der PIA in Kauf genommen werden müssen, um die höhere Durchlässigkeit (insbesondere für Migrantinnen und Migranten als Bewerber*innen) zu ermöglichen. So stünde die Vergütung für die PIA-Auszubildenden in keiner angemessenen Relation zum Aufwand, was letztlich den Fachkräftemangel erklärt. Neben dem Motiv der Gewinnung neuer Bewerber*innen bzw. Auszubildenden lässt sich anhand der Aussagen von E2 das Motiv der Kooperation ableiten, da er den Erfolg der PIA maßgeblich mit der Angewiesenheit auf das Engagement nichtstaatlicher Akteurinnen und Akteure erklärte. Diese Motive begründen seine Handlungslogik der Unterstützung der PIA. Die konkret beobachtbaren Handlungen von E2 waren die Zusage zur Etablierung der PIA.

6.2.5 Ableitung der Handlungslogiken der privaten Akteurinnen und Akteure

Eine wichtige Information im Rahmen der Erhebung war, wie oben bereits genannt, dass aus rechtlichen Gründen zuerst eine staatliche Schule mit der Implementierung der PIA beginnen musste. Die privaten Träger durften die Entscheidung zur Implementierung der PIA in ihren Kindertagesstätten somit nicht selbstbestimmt treffen, da die Handlungsmacht allein der staatlichen Instanz obliegt – das hierarchische Kontrollprinzip über das Bildungssystem gibt letztendlich die Richtlinien vor.

Ohne die Bereitschaft der staatlichen Schule zur Implementierung der PIA, wäre somit das Projekt in letzter Konsequenz gescheitert, selbst wenn die Zustimmung von allen anderen Seiten erteilt worden wäre. Die Kontrolle lag dementsprechend einzig und allein in der Zuständigkeit des Staatssekretärs, dessen Falldarstellung als Mitglied des Regierungspräsidiums bereits oben beschrieben wurde.

Da E1 diese gesetzliche Vorgabe kannte, hatte er dieses zentrale Motiv zur Kooperation mit einem staatlichen Partner, was seiner Handlungslogik für die kooperative Handlungsweise des Akteurs E1 zugrunde lag (sichtbar am aktiven Aufsuchen des staatlichen Partners).

Außerdem lässt sich eine Überschneidung zwischen den Motiven des privaten Akteurs E2 (der gleichzeitig ein staatlicher Akteur war) und den politischen Akteurinnen und Akteuren erkennen. Dies wird aus den Aussagen des E2 deutlich:

„Die kommunalen Spitzenverbände haben beim Kultusministerium sich dafür eingesetzt, dass man das realisiert und auf der Basis hat das Mentrup dann, also Staatssekretär war der Herr Hirsch, Wagner und ich sage mal eine ähnliche äh Intuition aufgegriffen und gesehen, was wir da für einen politischen Erfolg daraus machen können“ (E2, 2020, #00:17:41-9#).

In dieser Äußerung wird deutlich, dass private Akteurinnen und Akteure durchaus Motive der politischen Akteurinnen und Akteure teilen können, hier die Durchsetzung politischer Interessen und politischen Erfolgs. Diese politischen Motive wurden in den bisherigen Ausführungen bzw. Annahmen über die Motive der privaten Akteurinnen und Akteure nur gering berücksichtigt. Nichtsdestotrotz bietet dies einen Anhaltspunkt für die unterstellte Handlungslogik des privaten Akteurs E2, dass seine Aktivitäten im Etablierungsprozess der PIA auch einen politischen Hintergrund besaßen.

Private Akteurinnen und Akteure können auch in Reformprozessen eigene private Motive einbringen. Ein zentrales Motiv, z.B. von Trägern von Einrichtungen, ist es auch, finanzielle Gewinne zu erzielen, bzw. Kosten (z.B. für Personal) zu senken. Sie handeln häufig deshalb politisch, weil sie zu ihren Gunsten auf die Rahmenbedingungen ihres wirtschaftlichen Handelns

Einfluss auf politische Akteurinnen und Akteure nehmen wollen. Sie versuchen deren Argumentationen und Motive zu erfassen und diese argumentativ von ihren eigenen Positionen und Interessen zu überzeugen. Insofern wird dann im Erfolgsfall eine politische Akteurin/ein politischer Akteur für die Vertretung der Interessen der privaten Akteurinnen und Akteure gewonnen.

6.3 Zusammenfassung und Fazit der Rekonstruktion

Anknüpfend an die Handlungslogiken der einzelnen Instanzen soll die Rekonstruktion einerseits inhaltlich zusammengefasst werden und andererseits methodisch reflektiert werden. Aus der methodischen Reflexion soll insbesondere ersichtlich werden, welche Fallstricke bei der Auswertung von Experteninterviews für den Zweck einer solchen Rekonstruktion zukünftig zu beachten sind.

6.3.1 Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse

Zusammenfassend lassen sich eine Reihe von Fakten festhalten, welche die zügige Umsetzung und Etablierung der PIA unterstützt haben.

So bestand bereits seit geraumer Zeit eine hohe Motivation der Akteurinnen und Akteure zur Umsetzung der PIA, da die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung als alleinige Ausbildungsform keine finanzielle Unterstützung für Auszubildende vorsah und interessierte Bewerber*innen sich mangels finanzieller Ressourcen oftmals gegen die Ausbildung entschieden. Diese Situation beförderte den Fachkräftemangel sowie das Defizit an wünschenswerten Bewerbergruppen, wie z.B. Männern und Menschen mit Migrationshintergrund. Aus der Rekonstruktion ergibt sich, dass dieser Missstand sämtlichen beteiligten Akteurinnen und Akteuren bekannt war.

Dies stellte die zentrale Grundlage für deren Motivation dar, die PIA zu etablieren. Die Verbindung zwischen der Amtsleitung und der Fachschule war ausschlaggebend für die Etablierung der PIA im schulischen Kontext. Darüber hinaus setzte sich das schulische Konzept gegenüber einem Konzept durch, Fachkräfte per Bachelorstudium zu gewinnen, weil das Institut

für Soziale Berufe als Fachschule eine größere Zahl von Erzieherinnen-/Erzieherausbildungsstellen anbieten konnte. Eine Durchsetzung des PIA-Konzeptes wurde durch die Kooperation der Ravensburger Schule mit der Stadtverwaltung unterstützt. Ohne diese Kooperation wäre es rückwirkend betrachtet nicht zu einer Finanzierung des Konzeptes gekommen.

Wie sich aus der Rekonstruktion zeigt, bestand die Konzeptidee schon seit längerer Zeit und diente als Grundlage der aktuellen PIA-Ausbildung. Bereits bestehende Ausbildungsangebote dienten als Vorlage für die Inhalte des Konzeptes, wie die zeitliche Struktur der Ausbildung, die Verteilung der Lehrplaninhalte, die gesamte Ausbildungsdauer sowie die Rechtsstellung innerhalb der Einrichtungen. Auch der Anspruch auf gesetzlichen Urlaub sowie die Regelung zur Vergütung wurden durch die bestehenden Ausbildungsangebote beeinflusst.

In der Rekonstruktion der Abläufe wird darüber hinaus deutlich, dass die Einbindung des kommunalen Trägers maßgeblich zum Umsetzungserfolg beigetragen hat. Das Problem der Finanzierung der PIA hat in den vergangenen Jahren immer wieder dazu geführt, dass die Option einer bezahlten Ausbildung erst gar nicht in Betracht gezogen wurde. Die Schulleitung der Ravensburger Fachschule konnte im Rahmen der Landtagswahlen in Baden-Württemberg durch ein gemeinsames Auftreten mit einem kommunalen Träger die Durchsetzung ihrer Interessen erwirken.

Die Verbindung bzw. persönliche Kontakte zu politisch verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren ermöglichten darüber hinaus die Umgehung des üblichen Dienstwegs, wodurch eine mögliche vorzeitige Ablehnung der PIA durch das Ministerium verhindert wurde. Ebenfalls ermöglichte ein weiterer Kontakt die Kooperation mit einem staatlichen Schulpartner, welcher aus gesetzlicher Sicht zur ordnungsgemäßen Umsetzung der PIA notwendig war. Der Erfolg der Kooperation mit der staatlichen Schule beruhte darauf, dass die Umsetzung der PIA auch den Interessen des staatlichen Partners entsprechen konnte. Kurze Kooperations- sowie Kommunikationswege in Folge der organisationalen Kooperation von Schule, KiTa und Amt stellten sich als besonders relevant für die schnelle Etablierung der PIA heraus.

6.3.2 Kritische Würdigung der Methodik und Vorgehensweise

Zunächst ist im Hinblick auf die Methodik der dokumentarischen Analyse darauf hinzuweisen, dass die Beobachtbarkeit der Akteurinnen und Akteure die „zentrale und gewinnbringende methodologische Grundannahme der Methode“ (Gentile 2011: 60) darstellt. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit konnten zwar geeignete Akteurinnen und Akteure befragt werden, allerdings wurde das Kriterium der Beobachtbarkeit durch zwei methodische Grenzen eingeschränkt:

Intransparenz der Handlungslogiken und des Verhaltens der Akteurinnen/Akteure: Die dokumentierten Sprachinhalte der Interviews können potenziell nicht den gesamten Sachverhalt umfassen, um die Handlungslogiken der Akteurinnen/Akteure hinreichend zu erklären. Ihr Verhalten in diesem Reformprozess bleibt zu einem gewissen Grad intransparent.

Vollständigkeit der Gruppe der beteiligten Akteurinnen/Akteure: Aufgrund der beschränkten Verfügbarkeit der relevanten Akteurinnen/Akteure (da sich nicht alle zu einem Interview bereit erklärten), ist es denkbar, dass weitere Hintergründe von anderen Beteiligten am Reformprozess nicht in der vorliegenden Analyse berücksichtigt wurden.

Der aus diesen beiden Hindernissen resultierende ‚blinde Fleck‘ in der Analyse der Expertinnen-/Experteninterviews führt dazu, dass bei der Interpretation der Daten potenzielle Verzerrungen entstanden sein könnten. Diese hätten im Rahmen einer zusätzlichen Reliabilitätsprüfung getestet und damit potenziell gemindert bzw. reduziert werden können.

Beispiele für mögliche Maßnahmen der Reliabilitätsprüfung sind:

- *Interrater-Reliabilität:* Es erfolgt eine erneute Prüfung des Datenmaterials durch andere Forscher. Die Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen ist ausschlaggebend dafür, ob die Ergebnisse als zuverlässig angesehen werden können (Obermann 2009: 278). Diese Form der Reliabilitätsprüfung ließe sich ggf. mit geringem Aufwand durchführen, da die Interviews bereits in transkribierter Form vorliegen.
- *Re-test:* Es wird eine erneute Erhebung des Datenmaterials (im vorliegenden Fall: Durchführung von Interviews) veranlasst und anschließend auf Übereinstimmung der neuen Ergebnisse mit den bisherigen Ergebnissen geprüft (Stieglitz 2008: 76). Diese Form der Reliabilitätsprüfung gestaltet sich im Falle dieser Arbeit als schwierig, da

hierzu erneute Kontaktmöglichkeiten zu den Interviewpartnerinnen/-partnern gefunden werden müssten, um erneut Interviews zum Thema zu führen.

Der Einsatz einer solchen Form der Reliabilitätsprüfung sollte bei einer erneuten Durchführung bzw. Fortführung der vorliegenden Forschungsarbeit in Betracht gezogen werden.

Abseits der methodologischen Kritik gilt es auch auf die besonderen Umstände der Datenerhebung zu verweisen. So liegt einerseits ein signifikanter Zeitabstand zwischen der Entstehung der PIA (2008 – 2011) und der Durchführung der Experteninterviews im Jahr 2016 vor. Es ist davon auszugehen, dass hierdurch die Einzelheiten zur Entstehung der PIA nicht mehr vollumfänglich von den Befragten wiedergegeben werden konnten, da gewisse Aspekte in Vergessenheit geraten waren oder gewisse Sachverhalte der subjektiven Verzerrung der Befragten unterlagen. Eine geringere zeitliche Diskrepanz zwischen Datenerhebung und Entstehung der PIA hätte möglicherweise zu einer besseren und verlässlicheren Qualität der Ergebnisse führen können.

Unabhängig von dieser kritischen Würdigung ist darauf hinzuweisen, dass sich die Tonbandaufnahmen als Medium zur unveränderten Erfassung und Dokumentation der gesprochenen Inhalte bewährt haben. Abweichungen zwischen den auf Tonband aufgezeichneten Aussagen und den Inhalten dieser Analyse konnten vermindert werden, da eine exakte Aufzeichnung der Erzählungen seitens der Befragten vorlag. Bezüglich der Gesprächsführung ist positiv anzuführen, dass die Gesprächsführerin (d.h. die Autorin der vorliegenden Arbeit) selbst über eine persönliche Expertise in der Thematik der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung verfügt und dadurch Gespräche mit den Akteurinnen und Akteuren auf Augenhöhe möglich waren. Zukünftige Forschungsarbeiten auf diesem Forschungsgebiet sollten diese Voraussetzung ebenfalls erfüllen.

7 Analyse der Durchsetzungsfaktoren der PIA – Theoriebildung

Die vorliegende Arbeit zielt unter anderem darauf ab, die Ereignisse (z.B. Ausgangsbedingungen, Motive, Kooperationen) aufzuzeigen, die zum Erfolg der Etablierung der PIA geführt haben sowie die wesentlichen Abläufe des Entstehungsprozesses zu rekonstruieren. Da es sich bei der PIA um ein Ausbildungskonzept handelt, welches in kurzer Zeit (wenn man die Zeit in der die private Schule das Konzept entwickelt hat nicht berücksichtigt) umgesetzt und lauffähig gemacht wurde, spielt insbesondere der Einbezug theoretischer Grundlagen eine Rolle, um die Erfolgsfaktoren des vorliegenden Reform- und Etablierungsprozesses eines neuen Ausbildungsgangs für Erzieherinnen und Erzieher zu identifizieren.

Dazu wird in diesem Kapitel - in Anlehnung an die rekonstruierten Ereignisse - das theoretische Erklärungsmodell erläutert, welches den Ablauf der PIA-Etablierung mit den in der Forschungsliteratur thematisierten Voraussetzungen für die erfolgreiche Mobilisierung derartiger Prozesse in Verbindung bringt.

7.1 Diagnostic Framing: Fachkräftemangel als zentrales Motiv des Mobilisierungsprozesses der PIA

Im Hinblick auf die zu identifizierenden Erfolgsfaktoren ist zunächst darzulegen, inwiefern der Mobilisierung der Akteurinnen und Akteure eine Bedeutung im Kontext der PIA-Etablierung zukam. Hierbei lässt sich eine Mobilisierung als ein Prozess definieren, *„durch den latente Energie für kollektives Handeln verfügbar gemacht wird. Eine mobilisierte Einheit kann kollektiv mehr erreichen, indem sie entweder die Zahl ihrer Ziele vermehrt oder die Intensität verstärkt, mit der sie ihre ursprünglichen Ziele verfolgt“* (Etzioni 2009: 406).

Im Falle der PIA-Rekonstruktion lag die von Etzioni (2009) benannte *„latente Energie“* in Form der Motivation der am Prozess beteiligten Parteien (z.B. der Amtsleitung der Schule, der Ravensburger Stadtverwaltung, des staatlichen Partners und den politischen Akteurinnen und Akteuren) vor. Alle Befragten bewerteten das klassische Ausbildungskonzept nicht als ausreichende Lösungsoption, um der Problematik des Fachkräftemangels im Elementarbereich wirksam zu begegnen. Demnach hatten sie die Motivation, eine Reform der herkömmlichen Erzie-

herinnen-/Erzieherausbildung und einen alternativen Ausbildungsgang zu entwickeln und umzusetzen. Die Bündelung dieser Motivationen der beteiligten Akteurinnen und Akteure bildete demnach die Ausgangssituation für die Mobilisierung. Um eine erfolgreiche Mobilisierung zu ermöglichen, müssen gemäß Kern (2008) spezifische Bedingungen erfüllt werden, „*die sich dem Einfluss einzelner Akteur*innen in der Regel entziehen*“ (Kern 2008: 111).

Das Zustandekommen dieser spezifischen Bedingungen soll nachfolgend erörtert werden.

7.1.1 Das bereits existierende Ausbildungskonzept der PIA als Steuerungsinstrument

Wie im Rahmen der Expertinnen-/Experteninterviews ersichtlich wurde, arbeitete das Institut für Sozialberufe mit der Stadt Ravensburg bereits seit dem Jahr 2008 an einem detaillierten Konzept für die vergütete Ausbildung der Erzieher*innen. Durch die Erstellung eines solchen Konzeptes hatte das Schulleitungsteam schon Jahre vor der Einführung der PIA genügend Zeit, sich im Vorfeld Gedanken um Möglichkeiten, Grenzen und konzeptionelle Feinheiten zu machen.

Die Anfertigung eines Ausbildungskonzeptes kann den Erfolg der Mobilisierung auf Basis der vier nachfolgenden Gründe unterstützen (Ischebeck 2013: 26):

1. Konzepte bieten eine strategische Entscheidungshilfe. Durch die Ausarbeitung des Konzeptes konnten wesentliche Variablen, die die letztliche Entscheidung beeinflussen, identifiziert werden.
2. Konzepte bieten eine praktische Richtschnur für ein Thema, indem sie die verfolgten Ziele konkretisieren.
3. Konzepte bieten eine ökonomische Planungsbasis zur Umsetzung.
4. Konzepte bieten eine erste Annäherung bzw. Skizze für einen noch nicht final festgelegten Sachverhalt.

Übertragen auf die Umsetzung der PIA zeigt sich, dass die obige Situation tatsächlich Einfluss auf die faktische Mobilisierung hatte. Diese strategische Entscheidungshilfe für die spätere Etablierung der PIA wurde etwa im Jahre 2009 sichtbar, als ca. 100 verschiedene Träger von

Einrichtungen im Elementarbereich in die Diskussion des Papiers mit einbezogen wurden. Da zu diesem Zeitpunkt bereits eine Version des Konzeptes vorlag, konnte auf Basis dieser Grundlage eine erste Entscheidung von den an der Diskussion beteiligten Parteien getroffen werden. Etwaige Hindernisse in der Umsetzung der PIA konnten antizipiert und ihnen mit vorausschauenden Lösungsvorschlägen begegnet werden. Diese Antizipation durch die vorläufige Konzeptionierung der PIA entspricht einer strategischen Vorgehensweise (Ortmann 2010: 31).

Da bereits ein detailliert ausgearbeitetes Konzept vorlag, konnte der politische Akteur nach Sichtung des Konzeptes, die neue Idee umgehend und zielbewusst in die politische Diskussion einbringen. Es entstand kein zeitlicher Bruch in dem die Idee erst geprüft und zumindest in Grundzügen ausgearbeitet werden musste.

Auch wurde aufgrund des Konzeptes die Zielsetzung der PIA deutlich, durch ihre Implementierung dem Fachkräftemangel im erzieherischen Bereich entgegenzuwirken sowie die Einbindung weiterer gewünschter Zielgruppen (z.B. Männern und Menschen mit Migrationshintergrund) voranzutreiben. Wie im Rahmen der Rekonstruktion deutlich wird, war insbesondere die finanzielle Umsetzung der PIA Gegenstand zahlreicher Diskussionen und die Ursache für den Widerstand einiger Akteurinnen und Akteure.

In der letztendlichen Einigung aller Akteurinnen und Akteure (siehe Eckpunktepapier vom 05.03.2012) wurde explizit die Ausbildungsvergütung eines Verwaltungsfachangestellten als Orientierung für die Höhe der Ausbildungsvergütung einer Erzieherin/eines Erziehers gewählt. Auch hier diente das Konzept dazu, eine erste Annäherung an eine umsetzbare Lösung aus finanzieller Sicht zu erreichen.

Insofern stellte das bereits vorliegende Konzept ein indirektes Steuerungsinstrument dar, in dem die Rahmenbedingungen der PIA auch in strategischer und ökonomischer Hinsicht dokumentiert waren. Der Zweck eines solchen indirekten Steuerungsinstruments besteht darin, mittels Überzeugungen und Informationen sowie der Bereitstellung von Verhaltensoptionen ein bestimmtes Handeln bei den Akteurinnen und Akteuren hervorzurufen (Imlig, Lehman & Manz 2018: 91). Im weiteren Sinne kann ein solches Konzept somit als Anreiz dienen, gewünschte Entwicklungen zu forcieren (Adenstedt 2015: 44).

Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass das Schulleitungsteam durch seine Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche eine umfassende Expertise und Einsicht in die Ausbildungsprozesse der angehenden Erzieher*innen besaß und demnach die Qualität des Konzeptes entsprechend beurteilen konnte.

7.1.2 Analyse der Ebenen des Mobilisierungsprozesses der PIA anhand des Framing-Ansatzes

Kern (2008) beschreibt drei wesentliche Aspekte, die für eine Mobilisierung vorliegen sollten:

„Im Zentrum der Deutungsarbeit sozialer Bewegungen steht erstens die Entwicklung von Problemdiagnosen (diagnostic framing), zweitens das Angebot von Lösungen (prognostic framing) und drittens die Ausarbeitung von Motivationsstrategien (motivational framing) [...]“ (Kern 2008: 142).

Um nun den Umsetzungserfolg der PIA auf messbare Dimensionen zurückzuführen, sollen nachfolgend die Ebenen des Mobilisierungsprozesses für die Etablierung der PIA anhand der Deutungsschemata des *Diagnostic Framing*, *Prognostic Framing* und *Motivational Framing* untersucht werden. Mit deren Hilfe werden die vielfältigen Faktoren der Entstehung und Entwicklung sozialer Prozesse (hier der Etablierung eines neuen Ausbildungsgangs) analysiert und identifiziert (Kern 2008: 142 ff.).

7.1.2.1 Ergebnisse des Diagnostic Framing

Der Terminus „*Diagnostic Framing*“ (Kern 2008: 143) bezieht sich auf die Identifizierung von Problemen und Ursachen sozialer Problematiken und Prozesse. Im Falle der frühkindlichen Bildung lässt sich bei der Etablierung der PIA diese Identifizierung von Problemen auf zwei Ebenen erkennen.

Zum einen wurde durch die PISA-Studien die frühkindliche Bildung in den Fokus der Bildungspolitik gerückt, sodass das Problem der Qualifizierung der Fachkräfte und damit auch der qualitativen Arbeit der Einrichtungen sichtbar wurde. In Folge der Thematisierung dieses Problems entstanden zwar zahlreiche Studiengänge der frühkindlichen Bildung bzw. Elementar-/Frühpädagogik in Deutschland. Gleichzeitig zeigte sich jedoch auch, dass die Mehrheit der

Fachkräfte in den Einrichtungen nach wie vor den Ausbildungsweg zur Erzieherin/zum Erzieher wählte. Darüber hinaus erhielt das Problem des Fachkräftemangels in den Einrichtungen ein hohes Maß an fachlicher und öffentlicher Aufmerksamkeit. Eine der am häufigsten benannte Ursache für den Fachkräftemangel wird im demographischen Wandel der deutschen Bevölkerung gesehen (Fuchs 2004: 399).

Der demographische Wandel mit seiner ständig abnehmenden Zahl an Menschen im Ausbildungs- und Erwerbsalter sowie der Neubau vieler frühpädagogischer Einrichtungen, um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz bedienen zu können, stellen im Rahmen des *Diagnostic Framing* konkrete Probleme als Ausgangssituation dar. Die mediale Präsenz und die damit einhergehende öffentliche Wahrnehmung dieser Probleme und ihrer Ursachen führten dazu, dass die Ideengeber des Konzeptes nicht mehr explizit auf diese Problemlage hinweisen mussten. Sie wurden bereits vielfach von der Politik und den Medien kommuniziert und von der Öffentlichkeit wahrgenommen. Diese Umstände können als motivierende Faktoren in der Umsetzung und Etablierung des PIA-Konzeptes angesehen werden. So zeigen auch die Äußerungen der Expertinnen und Experten, dass die Thematik des Fachkräftemangels unter den befragten Akteurinnen und Akteuren bereits präsent war (E2, 2020, #00:05:44-6#; E4, 2020, #04:42#). Diese Umstände erleichterten die Problemdiagnose als Ausgangspunkt für den Mobilisierungsprozess.

Die zentralen Motive des Mobilisierungsprozesses waren somit: Fachkräftemangel und demographischer Wandel.

7.1.2.2 Ergebnisse des Prognostic Framing

Für die Anwendung des *Prognostic Framing* ist es erforderlich, dass die Ideengeber einer Reform (wie hier im Bildungssystem) eine Vorstellung davon haben, wie das diagnostizierte Problem behoben werden kann, um letzten Endes Lösungsoptionen anbieten zu können. Das Ergebnis eines Problemlösungsvorschlages ist häufig das Resultat von komplizierten Verhandlungsprozessen (Kern 2008:144).

Die beiden oben genannten initiierenden Parteien hatten schon im Vorfeld mit Trägern gesprochen, hatten innerhalb der Stadtverwaltung weitere Akteurinnen und Akteure mobilisiert und dann das aus ihrer Sicht fertige PIA-Konzept mit den erforderlichen Stellen – Kultusministerium, Städtetag sowie Trägerverbänden – verhandelt. Dieses Konzept stellt das Angebot eines Lösungsvorschlags dar.

Die im Zuge des „*Prognostic Framing*“ (Kern 2008: 144) erwartete Präsentation eines geeigneten Lösungsangebots kann durch das Vorliegen einer passenden Gelegenheit unterstützt werden. Eine solche wird im Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur zusammengefasst. Elster (1992) hat den Begriff des „*Opportunity Set*“ (Elster 1992: 13, zit. n. Kern 2008: 152) geprägt: „*Diese bestimmen den Rahmen, innerhalb dessen Akteure ihre Wünsche und Ziele verfolgen können*“ (Kern 2008: 152). Nach diesem Konzept erhält eine Gruppe die Chance, ihre Forderungen gegenüber staatlichen Autoritäten durchzusetzen. Die staatlichen Autoritäten sind für die Entwicklung eines neuen Ausbildungsgangs entscheidend. Eine private Schule kann bereits aus rechtlichen Gründen keinen neuen Ausbildungsgang als erste Schule anbieten. Mindestens eine staatliche Schule muss dieses Angebot ebenfalls offerieren. Zudem muss der Staat den Abschluss der Ausbildung anerkennen. Bereits die Berufsbezeichnung staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher verlangt, dass eine staatliche Autorität diesen Titel bewilligt hat.

Der Zugang zur politischen Instanz hatte relevante Auswirkungen auf das Zustandekommen der PIA. Rucht (1998) steht diesem Konzept der politischen Gelegenheitsstruktur kritisch gegenüber: „*Der enge kausale Erklärungsanspruch des klassischen Konzepts der politischen Gelegenheitsstruktur wird damit aufgegeben, da die Mobilisierungsstärke einer Bewegung sich aus der Struktur der politischen Institution nicht unmittelbar ableiten lässt*“ (Rucht 1998: 119 ff., zit. n. Kern 2008: 155).

Im Fall der Entstehung der PIA trifft dieses Fazit allerdings nicht zu. Bei der Installation der PIA standen die staatlichen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt. Die staatlich-institutionellen Gegebenheiten, wie z.B. die Kostenbeteiligung und die Anerkennung des Abschlusses, erwiesen sich als dermaßen elementar für die Umsetzung der PIA, dass der Zugang zur politischen

Instanz sowie das Interesse der politischen Akteurinnen und Akteure am Konzept eine bedeutende und wegweisende Rolle spielten. So hat das Schulleitungsteam den Anlass der Landtagswahlen 2011 für den Einbezug der politischen Akteurinnen und Akteure für die Umsetzung der PIA vorteilhaft genutzt.

Hier macht sich der zeitliche Rahmen des von Elster (1992: 13, zit. n. Kern 2009: 152) genannten „*Opportunity Sets*“ bemerkbar: Seit der erstmaligen Konzeptionierung der PIA im Jahre 2008 musste ein Zeitraum von drei Jahren überbrückt werden, bis sich eine geeignete Gelegenheit zur Einbeziehung der politischen Akteurinnen und Akteure bei den zuvor benannten Landtagswahlen im Jahre 2011 ergab.

7.1.2.3 Ergebnisse des Motivational Framing

Um eine Mobilisierung anzutreiben ist es notwendig, dass die Akteurinnen und Akteure in ihrem Tun motiviert sind. Deshalb müssen im Vorfeld Anreize bestehen. Kern führt aus, dass den Adressaten der Mobilisierung in „*aller Regel selektive Anreize wie Anerkennung, Solidarität oder moralische Appelle geboten werden, damit sie sich persönlich engagieren*“ (Kern 2008: 145).

Auf Seiten der politischen Akteurinnen und Akteure bestand ein solcher Anreiz, sich für das PIA-Konzept einzusetzen, was die Möglichkeit zur Präsentation des Lösungsangebots der PIA zusätzlich verstärkte. Dieser zusätzliche Anreiz wird von Kern (2008) wie folgt beschrieben: „*Diese Funktion wird im Bereich des Politischen immer wieder dann offensichtlich, wenn Parteien öffentliche Diskussionen aufgreifen und ihre Programme daran ausrichten, um neue Wähler zu gewinnen*“ (Kern 2008: 157).

Politische Akteurinnen und Akteure profitieren somit ebenfalls von der Möglichkeit, das Konzept zu ihren eigenen Gunsten zu nutzen. Die Entstehung der PIA führte dazu, dass mehrere Diskussionen, öffentliche Auftritte und Presseberichte von Spitzenkandidaten*innen der SPD zum Thema stattfinden konnten. Dabei kam diesen entgegen, dass die frühkindliche Bildung und die damit verbundenen Betreuungsangebote für viele Bevölkerungsgruppen relevant sind.

Das PIA-Konzept wurde von politischer Seite als anschlussfähig betrachtet, weil dessen öffentliche Bedeutung wahrgenommen und deshalb von den politischen Akteurinnen und Akteuren als konkurrenzfähig gegenüber anderen Ausbildungswegen zur Erzieherin/zum Erzieher angesehen wurde.

Auch für die anderen Beteiligten zeigen die bisherigen Ausführungen, dass aufgrund des demographischen Wandels, des damit verbundenen Fachkräftemangels und dem gesetzlichen Anspruch auf einen Kindergartenplatz direkte und bedeutsame Motive vorlagen, um auch diejenigen Akteurinnen und Akteure von der Umsetzung des PIA-Konzepts zu überzeugen, die diesem bislang kritisch gegenüberstanden. Dies betrifft in erster Linie die im Rahmen der Rekonstruktion aufgeführten Träger, welche primär ökonomische Gründe (d.h. eine mit hohem Aufwand verbundene Finanzierung des Vorhabens) als Hauptkritikpunkt sahen.

7.1.3 Koalitionsbildung zwischen den Akteurinnen und Akteuren als Teil des Mobilisierungsprozesses

Kern (2008: 177 ff.) beleuchtet die Rolle von Koalitionsbildungen im Zusammenhang mit der Mobilisierung von Gruppen. In der Governance-Forschung wird diese Einbindung von Akteurinnen und Akteuren der Soft Governance zugeordnet, mit deren Hilfe ein indirektes Steuerungselement erlangt wird (Moos 2009: 397). Im Rahmen von Mobilisierungsprozessen ist es notwendig, mit anderen Akteurinnen und Akteuren Koalitionen einzugehen, die über die notwendigen Mittel verfügen, um einen politischen Reformprozess anzustoßen. Um eine neue Ausbildungsform in Deutschland zu etablieren, musste die ideengebende Gruppe weitere Akteurinnen und Akteure mobilisieren, die deren Interessen unterstützen und diese auf politischer Ebene einbringen. Die hierfür notwendige Zusammenführung von Entscheidungsträgern mit gemeinsamen Interessen stellt eine solche Koalitionsbildung dar.

Aus Sicht der Governance bietet die Koalitionsbildung die Möglichkeit, der Problematik des ‚Objective Gap‘ (siehe Kap. 3.2.1.2) entgegenzutreten. So könnten sonst übliche Instrumente der (Hard oder Soft) Governance durch unterschiedliche Zielsetzungen auf verschiedenen Ebenen unwirksam werden. Die Koalitionsbildung erzwingt jedoch eine einheitliche Zielsetzung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure und erzeugt dadurch eine bessere Ausgangssituation für die erfolgreiche Steuerung eines Sachverhalts.

Nachfolgend sollen die Ebenen bzw. Phasen der Koalitionsbildung dargestellt werden, indem die Entwicklung der jeweiligen Kooperationseinheiten rekonstruiert wird. Dabei wurden drei Schwerpunkte erarbeitet:

1. Ebenen und Phasen der Koalitionsbildung zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren
2. Merkmale der Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure
3. Voraussetzungen für die Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure

7.1.3.1 Ebenen und Phasen der Koalitionsbildung zwischen den Akteurinnen und Akteuren

Die Koalitionsbildung setzte mit dem Beginn der Zusammenarbeit des Geschäftsführers/Schulleiters des Ausbildungsinstituts und dem Fachabteilungsleiter der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung ein. Die kleinste Kooperationseinheit war somit das Schulleitungsteam des Instituts. Der Geschäftsführer des Instituts, welcher auch gleichzeitig Schulleiter an einem der Standorte war, arbeitete mit dem Fachabteilungsleiter der Sozialpädagogik (d.h. dem Leiter der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung) das erste PIA-Konzept aus. Beide verfügten über unterschiedliche Kompetenzen und eine entsprechende Einsicht in das Ausbildungsprogramm.

Deshalb ist davon auszugehen, dass der Abteilungsleiter mit der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher damals bereits in einem hohen Maße vertraut war, während der Schulleiter einen Überblick über alle Ausbildungsarten besaß, die an der Schule angeboten wurden. Beide Akteure zusammengenommen waren aufgrund ihres Expertenwissens dazu in der Lage, ein Ausbildungskonzept mit Schwerpunkt auf der schulischen Umsetzung zu entwickeln.

Wenn im Folgenden von der Schule Ravensburg oder der Akteurin Schule berichtet wird, so ist damit stets das Schulleitungsteam gemeint.

Der nächste Schritt der Koalitionsbildung bestand in der Erweiterung jener Kooperationseinheit durch einen Mitarbeiter aus der Verwaltung. Dieser Mitarbeiter zeichnete sich insbesondere dadurch aus, dass er durch seine Tätigkeit an der Schule über eine räumliche und inhaltliche

Verbindung zu der Thematik verfügte und durch seine Position in der Verwaltung eine unterstützende Rolle bei der Konzeptionierung der PIA spielen konnte. Die Koalitionsbildung wurde in diesem Kontext insbesondere dadurch erleichtert, dass zwischen der zunächst kleinsten Kooperationsseinheit (bestehend aus dem Schulleitungsteam) und dem Mitarbeiter der Verwaltung ein Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit einer bezahlten Erzieherinnen-/Erzieherausbildung bestand.

Aus Sicht der Schule wurde dieser Konsens unter anderem dadurch motiviert, dass hierdurch die Anzahl der Anträge auf Schulgelderlassung reduziert werden konnte (E1, 2020, #02:40#).

Aus Sicht der Amtsleitung wurde der Konsens durch die Einbindung von Migrantinnen und Migranten sowie weiterer Zielgruppen in die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung motiviert. Insbesondere könnte dieses Argument im Hinblick auf die weitere Gewinnung von Fachkräften für die von der Amtsleitung verwalteten Kindertagesstätten positiv ausgelegt werden.

Der nächste Schritt der Koalitionsbildung wurde durch die Zusammenarbeit des Teams aus Geschäftsführer/Schulleiter, Fachabteilungsleiter (Amtsleitung) mit den politischen Akteurinnen/Akteuren umgesetzt. Die zugrundeliegende Motivation der beteiligten politischen Akteurinnen/Akteure wurde bereits durch die in den vorigen Abschnitten dargelegten Vorteile im Hinblick auf deren Wahlkampf erläutert. Unterstützt durch die öffentliche Diskussion zum Thema Fachkräftemangel ließ sich hier ein Nutzen für diese zusätzliche Partei erzielen, welcher die Einbindung der politischen Akteurinnen/Akteure in die Koalition vereinfachte.

Schließlich wurde die bestehende Koalition aus Schulleitung, Amtsleitung, Verwaltung und politischen Akteurinnen/Akteuren um die öffentliche Schule als staatlichen Partner erweitert. Hier wurde von der Leitung der staatlichen Schule ein konkreter Nutzen in der Unterstützung der PIA gesehen. Konkret äußerte sich die Schulleitung in diesem Kontext, dass zusätzlich noch eine andere Zielgruppe erreicht werden sollte und es aus Sicht der staatlichen Schulleitung ungerecht wäre, dass Auszubildende ohne jegliche Form von Vergütung auskommen müssen (E3, 2020, #04:45# - #05:06#). Aus Sicht der staatlichen Schule war bekannt, dass die private Ravensburger Schule für Sozialberufe die initiiierende Akteurin für die ursprüngliche Idee der PIA war (E3, 2020, #05:13#).

Im Hinblick auf die Koalition zwischen der privaten und der öffentlichen Schule ist demnach die Dynamik zu beachten, dass die private Schule stets als die treibende Instanz des Projekts fungierte, während die Koalition mit der staatlichen Schule primär durch das gesetzliche Reglement motiviert wurde.

7.1.3.2 Merkmale der Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure

Tatsächlich ist bei der Koalitionsbildung die Vereinbarkeit der angestrebten Ergebnisse zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren als fundamentales Kriterium anzusehen, auch wenn die Motive dieser für die Erreichung der Ergebnisse unterschiedliche Ausprägungen vorweisen. Gamson (1961) bezeichnet in seinem vielzitierten Werk Koalitionen als temporäre, ergebnisorientierte Allianzen zwischen Individuen oder Gruppen, die zwar dasselbe Ergebnis anstreben, aber unterschiedliche übergeordnete Ziele verfolgen (Gamson 1961: 374).

Deshalb lässt sich dieses Konzept auf die vorliegenden Prozesse der PIA übertragen, da die Koalition zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteure:

1. tatsächlich von temporärer Natur war,
2. ein gemeinsam angestrebtes Ergebnis (eine vergütete Ausbildung für Erzieher*innen) vorlag und
3. die übergeordneten Ziele jeder Akteurin/jedes Akteurs für die Umsetzung des Ergebnisses voneinander abwichen (d.h. Akteurinnen und Akteure besaßen unterschiedliche Motive, das gemeinsame Ergebnis anzustreben).

7.1.3.3 Voraussetzungen für die Koalitionsbildung der Akteurinnen und Akteure

Darüber hinaus geht Gamson (1961) darauf ein, dass jede Akteurin/jeder Akteur einer Koalition in gewisser Hinsicht eine Form von Macht (engl. Power) einbringt. Wörtlich merkt der Autor an: „*Power is the currency of politics*“ (Gamson 1961: 374). Im Fall der rekonstruierten Prozesse stellen die unterschiedlichen Einflussbereiche der Beteiligten (z.B. direkter Bezug der politischen Akteurinnen/Akteure zu den gesetzgebenden bzw. verantwortlichen Instanzen des

Landkreises) sowie die durch gesetzliche Vorschriften vorgegebenen Handlungsressourcen einzelner Akteurinnen/Akteure (z.B. gesetzliche Voraussetzung einer staatlichen Schule als Partner zur Etablierung der PIA) eben jenen Machtbeitrag zur Koalition dar, der die Mitgliedschaft der jeweiligen Akteurin/des jeweiligen Akteurs innerhalb der Koalition rechtfertigt.

Übertragen auf die in Abschnitt 3.2.1 („Aufbaustruktur des Bildungssystems“) benannten Herausforderungen der Governance nach Wilkoszewski und Sundby (2016) besitzt die Koalitionsbildung einen direkten Bezug zu einigen dieser Punkte. Etwa kann durch die Bildung von Koalitionen der im Rahmen der ‚*Capacity Gap*‘ thematisierte Ressourcenmangel umgangen werden. Dies trifft insbesondere auf die Umgehung mangelnder Humanressourcen zu, da durch den Zusammenschluss mehrerer Akteurinnen und Akteure auch die Anzahl der entsprechenden handlungsfähigen Personen zunimmt.

Eine weitere Voraussetzung für die zuvor beschriebenen Etappen der Koalitionsbildung liegt unter anderem in der Möglichkeit, dass die verschiedenen Akteurinnen/Akteure miteinander in Kontakt treten können bzw. ein solcher Kontakt durch unterstützende Bedingungen gefördert wird. Im vorliegenden Fall war dies gegeben, da die Akteurinnen und Akteure einerseits eine räumliche Nähe und andererseits eine fachliche Nähe (d.h. direkter Bezug zu der Thematik der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung) zueinander aufwiesen.

Indem die Amtsleitung der Stadt Ravensburg gezielt und bewusst den Städtetag in die Umsetzung des PIA-Konzeptes eingebunden hatte, konnte der sonst übliche und vorgeschriebene Dienstweg über das Regierungspräsidium vermieden werden. Die Expertinnen-/Experteninterviews zeigen auf, dass diese Maßnahme erfolgreich war, und dass andernfalls „[...] *die Gefahr bestanden hätte, dass es [...] schon auf der Ebene [...] abgeblockt wird*“ (E1, 2020, #41:48#).

Die Kommunen haben sich mithilfe des Deutschen Städtetags mehr Einfluss an bildungspolitischen Entscheidungen gesichert. Dies geht einerseits aus der Aachener Erklärung des Jahres 2007 und andererseits aus der Münchener Erklärung des Jahres 2012 hervor. So forderte der Städtetag „*die Verantwortung der Städte in der Bildung muss gestärkt werden*“ (Deutscher Städtetag 2007:1). Das Gremium forderte die Gesetzgeber der Länder auf, „*kommunale Steue-*

rungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen“ (Deutscher Städtetag 2007: 2). Hier sah sich der Deutsche Städtetag in der Verantwortung, die Richtlinien für die kommunalen Bildungslandschaften mitzubestimmen und richtungsweisend zu sein. Aus diesem Grund zeigte dieser eine positive Reaktion auf das Schreiben der Stadt Ravensburg, in dem die Ausbildungsform PIA erläutert wurde. Diese positive Reaktion war entscheidend, da die Folgeaufgaben für einen solchen neuen Bildungsgang dezentral zu leisten sind und jene Entscheidung auch mit Kosten verbunden ist, welche von den Kommunen getragen werden müssen. Hier wird also deutlich, dass die Regionalisierung bzw. Kommunalisierung der Bildungslandschaft einem Wandel unterliegt. Die Partner, welche die neue Ausbildungsform tragen, sind die Kommunen und nicht der Staat. Gaus stellt zu diesem Effekt eine These auf, dass *„Kommunalisierungstendenzen im Bildungssystem“* (Gaus 2014: 117) erkennbar sind.

Gromala (2019) hat in ihrer Forschungsarbeit zum *‘Kämpfen von Schulen um Selbstbehauptung’* erarbeitet, dass außerschulische Umwelten, Kooperationen und schulische Netzwerke Einflüsse auf schulinterne Prozesse haben (Gromala 2019: 33). Die Kooperation zwischen dem Leiter des Amtes für Soziales in Ravensburg und der Schulleitung des Instituts für soziale Berufe ist zwar nicht als außerschulisch zu deuten, jedoch basierte sie auf einem Honorarvertrag und der Anstellung des Amtsleiters als Honorarkraft in der Schule. Dieses Anstellungsverhältnis – rechtlich bzw. vertraglich abgesichert durch einen Honorarvertrag mit der Schule – hatte die Unterrichtsverpflichtung des Amtsleiters an der Schule zur Folge. Diese Kooperation führte zu einem kürzeren Kommunikations- und Koordinationsweg zwischen der Schule und der Kommune bzw. den Trägern der Einrichtungen, welche letztlich für die Übernahme der finanziellen Last der neuen Ausbildungsform zuständig waren.

Dies wird auch aus der Antwort der Amtsleitung - im Hinblick auf die Frage, warum es sich bei der Konzeption der PIA um eine Ausbildungsform und nicht etwa einen Studiengang handelt - ersichtlich: Der Amtsleiter argumentierte somit aus der gemeinsamen Perspektive mit seinem Koalitionspartner und Arbeitgeber, dem Schulleiter:

„Ja, [...] ich glaube A, weil es vor Ort ist, weil es mehr Erzieher-Ausbildungsstellen gibt. (I: Was ist vor Ort?) Das Institut für Soziale Berufe, also die Fachschulen für Erzieher“ (E1, 2020, #00:12:55-0#).

Durch die bereits bestehende Zusammenarbeit wurde somit die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher gegenüber anderen Ausbildungsformen (z.B. dem dualen Studium) präferiert. Hier könnte unterstellt werden, dass sich die Präferenz für ein duales Studium durchgesetzt hätte, wenn der Amtsleiter stattdessen einen Honorarvertrag an einer Hochschule für die frühkindliche Bildung gehabt hätte, welche sich ebenfalls in der näheren örtlichen Umgebung befand.

Nachdem der zuvor beschriebene Prozess der Koalitionsbildung erfolgreich stattgefunden hatte, Dienstbesprechungen einberufen wurden und die ersten Artikel in der Presse erschienen waren, wurde die Steuerung vom Staat und von der übergeordneten Stelle übernommen. Ab diesem Zeitpunkt spielten die ursprünglichen Akteurinnen und Akteure keine bzw. nur noch eine untergeordnete Rolle. Der nachfolgende Abschnitt beleuchtet die Umstände und Abläufe der entsprechenden Dienstbesprechungen.

7.2 Inhalte und Folgen der Dienstbesprechungen im Kultusministerium

Die Dienstbesprechungen im Kultusministerium Baden-Württemberg spielten eine zentrale Rolle für die Umsetzung und Etablierung der PIA in den Kanon der Ausbildungswege zur staatlich geprüften Erzieherin/zum staatlich geprüften Erzieher.

Die Akteurinnen/Akteure des Ministeriums luden insgesamt zu drei Dienstbesprechungen ein, in deren Rahmen versucht wurde, die anderen Akteurinnen/Akteure von der Idee der PIA zu überzeugen. Die schrittweise Umsetzung der Reform wurde hier besprochen. Die Dienstbesprechungen erfüllten somit die Aufgaben von Koordinationsmeetings.

Ein komplett ausgearbeitetes, sehr detailreiches und durchdachtes Konzept für die PIA bestand bereits (wie schon oben beschrieben). Die Verantwortlichen im Ministerium konnten deshalb im Rahmen der Dienstbesprechungen auf das bereits fertig formulierte Konzept zurückgreifen. In diesem Kontext wurden unter anderem Aussagen getätigt, in denen es hieß, dass nicht alle Schulen bei der Umsetzung der PIA mitwirken müssten. Die klassische Form der Ausbildung

bliebe demnach in den Schulen bestehen und erhalten. Auch der Lehrplan könnte im Hinblick auf seine Inhalte unverändert bleiben. Allerdings würde sich die zeitliche Organisation der Ausbildung verändern.

Weiterhin wurden zu dem in den Dienstbesprechungen vorliegenden Konzept Argumente angeführt, wie die Verbesserung der Ausbildungsqualität sichergestellt werden könnte und dass durch die geplante Ausbildungsvergütung auch mehr Männer für den Beruf des Erziehers interessiert werden könnten. Auch sollte durch die Praxisverzahnung eine stärkere Professionalisierung der Ausbildungsform bzw. der letztlich Berufsausübung stattfinden. Auch wurden in Ansätzen Unterstützungsangebote für die Schulen und Einrichtungen vereinbart.

Durch das Eckpunktepapier wurde die Konzeptionierung der relevanten Dokumente vorangetrieben. Dies umfasste unter anderem Muster für die Ausbildungsverträge zwischen Auszubildenden und Einrichtungen, Vorlagen für Kooperationsverträge zwischen Ausbildungsschulen und Trägern sowie Muster für die letztlich auszustellenden Zeugnisse. Allerdings zeigte sich auch, dass sich die übergeordneten Stellen nicht für die Details verantwortlich fühlten. Dies wurde unter anderem dadurch ersichtlich, dass seitens des Ministeriums zwar eine konkrete Zielsetzung, nämlich die Einführung der PIA, vorgegeben wurde, allerdings wurden Einzelheiten zur detaillierten Umsetzung jener Ausbildungsform den Fachschulen überlassen. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die Praxis-Theorie-Verzahnung, welche einen wichtigen Baustein der Erzieher*innen-Ausbildungsform PIA darstellt und von jeder Fachschule anders geregelt wird. Hierzu existieren verschiedene Modellansätze, wie etwa eine Abwechslung zwischen Praxis- und Theorieblöcken während der Ausbildung oder ein Ansatz, der bei Auszubildenden die Absolvierung von zwei bis drei Praxistagen pro Woche vorsieht. Auch eine Diskussion zu Mischformen dieser beiden Ansätze liegt vor.

Diese Dienstbesprechungen waren in der Wahrnehmung mancher Akteurinnen und Akteure keine Veranstaltungen, in denen die Einführung der PIA prinzipiell diskutiert wurde, sondern vielmehr Besprechungen, in denen die letzten Umsetzungsdetails zu klären waren. Die Frage, ob die PIA eine sinnvolle Alternative darstellt, stand nicht zur Diskussion. Unterstrichen wurde diese Politik dadurch, dass die PIA bis heute ein „Schulversuch“ ist. Dadurch war es dem Ministerium möglich, die PIA unabhängig von politischen Einflüssen einzuführen. Insbesondere

die immer wieder aufkommende Diskussion zur Akademisierung des Erzieherinnen-/Erzieherberufs konnte in diesem Kontext außen vorgelassen werden. Inhaltliche Diskussionen wurden von Verwaltungsexpertinnen/-experten und Schulleitungen mit Unterstützung der Politik durchgeführt. Der PISA-Studienschock und der damit verbundene Diskurs um die Bedeutung der frühkindlichen Bildung hätte möglicherweise eine breitere Diskussion erfordert. Die Option eines dualen Studiums, für das die Studierenden eine Vergütung erhalten, wurde nicht diskutiert. Die Einführung der PIA selbst stand also außerhalb jeglicher Diskussion. So wurden zum Beispiel Bildungsexpertinnen/-experten in keiner Phase der Einführung der PIA angehört.

7.3 Notwendigkeit von Hard Governance: Umgang mit Konflikten im Rahmen der Etablierung der PIA und direkte Steuerung des Staates

Die bisherigen Ausführungen stellen lediglich Instrumente der Soft Governance dar, welche als indirekte Steuerungsinstrumente einzustufen sind und kein aktives Eingreifen seitens des Staates vorsehen.

Nun sollen im vorliegenden Abschnitt diejenigen Konfliktbereiche aufgeführt werden, die eine Hard Governance (d.h. das aktive Eingreifen sowie die direkte Steuerung seitens des Staates) erforderlich machten. Diese Konfliktbereiche umfassen einerseits die Diskussion zu den Kosten für die Auszubildenden und andererseits (aufgrund der rechtlichen Grundlage) die Beteiligung einer staatlichen Schule am Projekt.

7.3.1 Staatliche Steuerung: Durchsetzung der Ausbildungsvergütung für die PIA-Auszubildenden

Einer der Hauptstreitpunkte, der bei den Dienstbesprechungen im Ministerium mit den Akteurinnen und Akteuren verhandelt wurde, war die Anrechnung der PIA-Auszubildenden auf den Personalschlüssel der Einrichtungen.

Die staatliche Durchsetzungsmacht zeigte sich vordergründig in der Durchsetzung der hohen Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel. In der Diskussion um Steuerungsinstrumente wird der Rolle der Finanzierung nur eine geringe Beachtung zugewiesen. Aller-

dings wurde hier deutlich, dass die Zahlungsverantwortung der Kommunen bzw. Träger eindeutig mit ihrem Mitsprache- bzw. Bestimmungsrecht korreliert. Beispielsweise tragen die Kommunen (die wiederum eine Pauschale vom Land erhalten) ca. 85 % der Personalkosten und somit auch ca. 85 % der Ausbildungsvergütungen. Die Träger müssen demnach nur für ca. 15 % der Kosten aufkommen. Die Kommunen haben jedoch das Verfügungsrecht über den Personalschlüssel, d.h. sie können insbesondere darüber bestimmen, wie viel (bezuschusstes) Personal eine Einrichtung einstellen darf. Der Personalschlüssel wird in Abhängigkeit der Einrichtungsstruktur und der Anzahl der Kinder errechnet und nur für diesen errechneten Wert wird eine Bezuschussung veranlasst.

Werden die Auszubildenden nun auf den Personalschlüssel der Einrichtung angerechnet, so bedeutet dies im Umkehrschluss, dass andere Fachkräfte hier nicht mehr berücksichtigt werden. Eine Vernachlässigung der Auszubildenden bei der Berechnung des Personalschlüssels wäre daher für die ausbildende Einrichtung vorteilhaft gewesen, da dadurch die Auszubildenden zusätzlich zum bisherigen Personalschlüssel der Einrichtung und damit den Kindern zur Verfügung gestanden hätten. Somit besaßen sowohl die Träger als auch die Einrichtungen ein Interesse daran, dass Auszubildende aus der Berechnung des Personalschlüssels exkludiert werden.

In diesem Kontext zeigte sich jedoch die zuvor erwähnte Korrelation zwischen Bestimmungsgewalt (in Form von Mitsprache- bzw. Bestimmungsrecht) und Zahlungsverantwortung. Denn tatsächlich wurde das letzte Urteil vom Ministerium gefällt, dass die Auszubildenden auf den Personalschlüssel angerechnet werden müssen. Somit wurden die Interessen der Kommunen (durch eine geringere Zahlungsverantwortung bzw. Finanzlast ihrerseits) gewahrt. Die zusätzliche Bereitstellung von Personalressourcen (in dem Fall ergänzt durch die Auszubildenden) wurde somit mittels staatlicher Steuerungshoheit an entsprechende Bedingungen geknüpft. Es sei jedoch angemerkt, dass ohne eine finanzielle Unterstützung der Geldgeber (in diesem Fall der Kommunen) keine Handlungsmöglichkeiten für Einrichtungen, Träger sowie die ideengebende Schule bestanden hätten.

7.3.2 Staatliche Steuerung: Primäre Implementierung der PIA an einer staatlichen Schule

In den vorigen Abschnitten wurden bereits die gesetzlichen Erfordernisse zur Installation eines neuen Ausbildungsgangs thematisiert. Damit eine neue Ausbildung seitens einer Privatschule installiert werden kann, muss mindestens eine staatliche Schule die gleiche Ausbildungsform anbieten. Wie sich in der Rekonstruktion zeigt, war dies ein gravierendes Hindernis für die Ravensburger Privatschule, welches schließlich nur durch die Kooperation mit dem staatlichen Partner gelöst werden konnte.

Staatliche Schulen sind streng an die Vorgaben der Landesregierung gebunden. So können staatliche Fachschulen ausschließlich dann eine neue Ausbildungsform (wie hier die PIA) implementieren, wenn das Regierungspräsidium dies vorab genehmigt hat. Dies erfordert somit ebenfalls eine direkte Steuerung seitens des Staates bzw. eines staatlichen Organs. Die Folge dieser Hard-Governance war im vorliegenden Fall, dass der Privatschule kein Versuch im Alleingang zur Installation der neuen Ausbildungsform möglich war. Dabei wäre ein solcher Alleingang bereits durch die daraus resultierende Zeitersparnis im Interesse der privaten Akteurinnen/Akteure gewesen. Einer der Effekte der staatlichen Steuerung war hier demnach, dass die private Schule hierdurch ihr Alleinstellungsmerkmal verlor bzw. gar nicht erst erhielt. Dadurch konnte der neue Ausbildungsgang nicht nur von der initiiierenden privaten Schule, sondern auch von einer Reihe weiterer Schulen angeboten werden.

Die mangelnde Übertragbarkeit bzw. Zuweisung des Reformerfolgs allein auf die Ravensburger Schule wird im Begriff des von Wilkoszewski und Sundby (2016: 450) formulierten „*Accountability Gap*“, d.h. einer Haftungslücke, zusammengefasst. Sind ein staatlicher Partner sowie weitere Koalitionen für den Reformprozess erforderlich, ist es nicht möglich, die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg einer einzigen konkreten Akteurin/einem einzigen konkreten Akteur zuzuweisen. Insbesondere erschwert diese „*Accountability Gap*“ die Zuweisung des Steuerungserfolgs auf zuvor beschriebene Instrumente der Hard Governance.

Die Forschung hat gezeigt, dass die für Bildungssysteme typische Aufbaustruktur durchaus konstruktiv genutzt werden kann. Die beteiligten Akteurinnen und Akteure auf den verschiedenen Systemebenen müssen miteinander kommunizieren. Nur wenn sie gemeinsame, innovative und hierarchieüberschreitende Kooperationen entwickeln, wird ein solches Multi-Level-System trotz der Begrenzungen durchlässig.

8 Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die zuvor dargestellten Ergebnisse der durchgeführten Analysen zusammenfassend erörtert und diskutiert.

Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen werden die wesentlichen Grundannahmen dieser Arbeit nochmals kurz skizziert:

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ausgehend von bestehenden Reformideen und einem Grundlagenkonzept privater und staatlicher Akteurinnen und Akteure wurde die Einführung der PIA von staatlichen und politischen Entscheidungsträgerinnen/-trägern in den Jahren 2008-2011 ausgehandelt und vereinbart und schließlich relativ zügig im Schuljahr 2011/2012 in das Bildungssystem der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg implementiert. Die praxisintegrierte Ausbildung (*PIA*) zur Erzieherin/zum Erzieher, die dann in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2012/13 eingeführt wurde, bedeutete eine Bildungsreform der bisherigen Ausbildungslandschaft. Es fand ein Paradigmenwechsel statt. Der bisherige nicht vergütete Ausbildungsweg wurde um einen vergüteten Ausbildungsweg erweitert.

Der Einführung der PIA in Baden-Württemberg lag die Motivation zugrunde, dem Problem des Fachkräftemangels im Elementarbereich wirksam entgegenzutreten. Die Rekrutierung einer deutlich höheren Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern stand als zentrales Motiv im Vordergrund. Hinzu kamen Motive der beruflichen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Das Interesse einer besseren Qualifizierung von Fachkräften war in diesem Prozess nicht oder kaum handlungsleitend.

Die verschiedenen Akteurinnen und Akteure hatten bei der Etablierung der PIA unterschiedliche Rollen eingenommen: Entscheidend für den Prozess war die bereits bestehende Entschlossenheit der Leitung der Schule, der Ravensburger Stadtverwaltung, der staatlichen sowie der politischen Akteurinnen/Akteure zu einer Reform der herkömmlichen Erzieherinnen-/Erzieherausbildung. Indem diese ihre Kräfte bündelten, wurde der Weg für eine schnelle

Vereinbarung der PIA-Etablierung möglich, wobei die hier befragten Akteurinnen und Akteure (abgesehen vom Schulleitungsteam und vom Amtsleiter in Ravensburg) erst im Laufe des Etablierungsprozesses der PIA zum Prozess hinzukamen.

In Kapitel 4 der Forschungsarbeit wird auf die historische Entwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung eingegangen. Dabei hat sich gezeigt, dass kirchliche Träger schon immer eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung zur Kindergärtnerin und später Erzieherin gespielt haben. Pastor Theodor Flieder und auch Pastor Viebig gründeten die ersten Kleinkinder- und Lehrerinnen-Seminare. Parallel dazu entstanden durch Friedrich Fröbel (eine private Person) ähnliche Angebote zur Qualifizierung des Betreuungspersonals. Die Ausbildung fand damals fast ausschließlich an evangelischen Seminaren statt. Bezeichnend ist, dass auch im 21. Jahrhundert wiederum ein kirchlicher Träger die Initiative übernahm und damit die Reform der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher initiierte. Obwohl Bildung - und hierbei ist die frühkindliche Bildung eingeschlossen- eine hoheitliche Aufgabe⁶ ist.

8.2 Interpretation der Ergebnisse

In vorliegender Arbeit wird der Entwicklungsprozess der praxisintegrierten Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher rekonstruiert und untersucht, welche Mechanismen dazu geführt haben, dass die PIA letztlich installiert werden konnte. An dieser Stelle wird nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Studie handelt, so dass keine Hypothesen-Prüfung im eigentlichen Sinne durchgeführt wird.

Zentrale Ergebnisse der Forschung sind:

1. Prinzipal-Agenten-Problem in der Bildungspolitik
2. Einflüsse weiterer Theorien auf Reformprozesse
3. Zentrale Maßnahmen der Hard Governance im Reformprozess
4. Zentrale Maßnahmen der Soft Governance im Reformprozess

⁶ Hoheitliche Aufgabe: Bei hoheitlichen Aufgaben handelt es sich um Tätigkeiten, die ein öffentliches Gemeinwesen (Staat, Gemeinde oder sonstige Körperschaft) kraft öffentlichen Rechts zu erfüllen hat.

5. Relevanz der Zusammenhänge zwischen Handlungslogik, Motiven und Handlungen der Akteurinnen und Akteure im Reformprozess
6. Bedeutung des Rekonstruktionsansatzes für Governance-Theorien

Abgerundet wird die Diskussion durch:

7. Neue Erkenntnisse für zukünftige Bildungsreformen

8.2.1 Prinzipal-Agenten-Problem in der Bildungspolitik

Wie aufgezeigt werden konnte, haben die PISA-Studien dazu geführt, dass im Bereich der Bildungspolitik die frühkindliche Förderung in den Fokus rückte und damit einhergehend auch die Bedeutung der Qualität der frühkindlichen Bildung. Pädagogisches Personal, welches in der frühkindlichen Bildung tätig ist, sollte demnach fachlich kompetent sein, was zu einer Akademisierungsinitiative führte. Mit dieser Initiative waren sehr konkrete Erwartungen verbunden: Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, Höherwertigkeit des Berufs (gesteigertes Sozialprestige und bessere Vergütung), Aufstiegschancen, höhere Verbleibsquote im Beruf, mehr männliche Fachkräfte in Kitas (Pasternack 2015: 37)

Eine Akademisierung der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung fand von Seiten der Politik zwar statt, indem frühkindliche Bildungsgänge an Hochschulen installiert wurden, aber diese Vorgehensweise war nicht ausreichend, da durch diese Bemühungen der Politik das Problem des Fachkräftemangels nicht behoben werden konnte. Die Träger (seien es staatliche oder private Träger) waren nicht bereit mehr Gehalt zu bezahlen. Auch lässt der Stellenschlüssel, der von den Kommunen vorgeschrieben wird und bindend für die finanzielle Förderung der Träger der Einrichtungen durch die Kommunen ist, nur eine beschränkte Anzahl von höher bezahltem Personal zu.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „Prinzipals“ (Bildungspolitik) wieder vor dem bereits bekannten Problem stehen, dass Steuerung nur sehr schwer möglich ist, wenn die „Agents“ (Träger, Verwaltungen, Kommunen) andere Interessen haben. Das Ziel der Bildungspolitik - den Beruf der Erzieherin/des Erziehers zu akademisieren - hat sich daher nicht durchgesetzt. Vielmehr wurden von einer privaten Schule unter kirchlicher Trägerschaft und einem

kommunalen Träger unter Zuhilfenahme von Durchsetzungsmechanismen, deren Ziele, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und den Standort der Fachschule für soziale Berufe zu sichern, erfolgreich durchgesetzt.

Dem gesellschaftlichen Problem des Fachkräftemangels in der frühkindlichen Bildung wurde nicht innovativ durch eine Akademisierung begegnet, stattdessen wurde ein konservatives und seit Jahrzehnten erprobtes System der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher angepasst. Dabei wurde das bereits bestehende Konzept der Ausbildung attraktiver gestaltet, indem das bestehende Konzept (einer unbezahlten Ausbildung) mit Hilfe einer Ausbildungsvergütung lukrativer gemacht wurde.

Die Ausbildung selbst bleibt eine Fachschulausbildung, die Gehälter der Erzieher*innen wurden nicht angehoben und auch Weiterqualifizierungen sind nur in dem bereits bekannten Rahmen möglich.

8.2.2 Einflüsse weiterer Theorien auf die Reformprozesse

Das oben angeführte Ergebnis der Prinzipal- Agent Problematik in der Bildungspolitik erklärt, warum „Prinzipals“ kaum Möglichkeiten der Steuerung haben, aber es erklärt noch nicht, wie „Agents“ ihre Interessen und Ziele gegenüber der Politik durchsetzen.

„Agents“ müssen mobilisieren, um Prozesse anzustoßen und die Politik zum Handeln zu bewegen. Deshalb waren für diese Arbeit insbesondere die Erkenntnisse von Kern zur Theorie der sozialen Bewegung und zu den Ebenen der Mobilisierungsprozesse von zentraler Bedeutung (Kern 2008: 111 ff.). In der Arbeit konnten diese Wissensbestände von der Theorie der sozialen Bewegung für die Governance im PIA-Reformprozess fruchtbar gemacht und auf diese begründet übertragen werden. Kerns Theorem war von entscheidender Bedeutung für diese Rekonstruktion, da mit seiner Anwendung maßgebliche Erfolgsfaktoren der PIA-Umsetzung – beispielsweise Motivationsstrategien – identifiziert werden konnten. So heißt es bei Kern: *„Soziale Protestbewegungen sind eine treibende Kraft des sozialen Wandels. Tag für Tag drängen tausende von Menschen auf die Straße, um Forderungen aller Art Nachdruck zu verleihen“* (Kern 2008: 9). Die PIA ist ein sozialer Wandel und Menschen mussten mobilisiert werden, um die

PIA umzusetzen. Daher war die Theorie, die ihren Ursprung in der Soziologie hat, bereichernd für diese Arbeit.

Insgesamt wurde hier ein Bildungsreformprozess über einen längeren Zeitraum betrachtet, in dessen Rahmen sich eine wegweisende Entscheidung für die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung herausgebildet hat. Mit der komplexen Etablierung der PIA ergaben sich weitreichende Folgen für die Ausbildungslandschaft der Erzieher*innen, denn damit wurde eine vergütete Berufsausbildung in ein Berufsfeld eingeführt, das gesellschaftlich von zunehmender Bedeutung ist, aber dessen Attraktivität für kommende Generationen wesentlich durch das Angebot finanzieller Ressourcen gesteigert werden muss.

8.2.3 Zentrale Maßnahmen der Hard Governance im Reformprozess

Das Konzept der PIA wurde inzwischen vom Ursprungsland Baden-Württemberg von vielen anderen Bundesländern übernommen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 132 ff.). Durch die weitverbreitete Übernahme dieses Konzeptes ist nicht vielseitig bekannt, auf wen dieses Ausbildungskonzept zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der Expertinnen-/Experteninterviews sowie der in dieser Rekonstruktion aufgeführte Prozessgang zeigen jedoch auf, dass die Privatschule in Ravensburg als Ideengeber und Initiator des neuen Ausbildungskonzeptes anzusehen ist.

In Folge der PIA-Reform wurde eine weitreichende strukturelle Veränderung für das Ausbildungssystem der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung vorgenommen. Eine Besonderheit dieses Wandels wird insbesondere durch die involvierten Akteurinnen und Akteure deutlich. So waren private, staatliche, politische und verwaltende Akteurinnen und Akteure an der Umsetzung der PIA beteiligt. Die Steuerungsebenen (direkt vs. indirekt bzw. Hard Governance vs. Soft Governance) veränderten sich im Verlauf des Prozesses.

So zeigen die einzelnen Etappen der Rekonstruktion, dass die Aspekte der Enthierarchisierung (z.B. durch Umgehung gewisser institutioneller Entscheidungsinstanzen im gesetzgebenden Verfahren), der Kooperation und der Relevanz der Akteurinnen/Akteure für die Etablierung der

PIA (insbesondere durch die relevante Vielfalt der hier befragten Expertinnen/Experten) bestätigt werden konnten. Die Übereinstimmung des Ablaufs des Reformprozesses mit den Elementen des Governance-Ansatzes bestätigt somit auch die Relevanz und Eignung des Ansatzes für die differenzierte Analyse von Steuerungsprozessen und -elementen einer Bildungsreform. So verdeutlichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass der wissenschaftliche Analyseansatz der Soft Governance und der Hard Governance ein geeignetes Instrument zur Einordnung der Steuerungsinstrumente eines bildungspolitischen Reformprozesses ist. Hierbei zeigt sich allerdings, dass Interventionen der Hard und Soft Governance in unterschiedlichem Ausmaß an der Etablierung der PIA beteiligt waren.

Die staatliche Steuerung war ein zentraler Faktor der Durchsetzungsmechanismen, die zur PIA-Reform führten. Das Problem, dass eine Bildungsreform aus rechtlichen Gründen nicht von den impulsgebenden privaten Akteurinnen/Akteuren installiert werden kann, konnte nur dadurch gelöst werden, dass eine staatliche Schule gleichzeitig mit der privaten Schule die Ausbildungsform PIA anbot.

In der Vergangenheit waren staatliche Institutionen in der Regel diejenigen, die Governance-Prozesse auch im Bildungssystem angestoßen hatten. Am Beispiel der PIA-Reform zeigt sich nun ein verändertes Selbstverständnis des Staates: *„Die tradierte Rolle des Staates als monolithisch und hierarchisch agierender Hoheits- und Wohlfahrtsstaat schwindet“* (Blotevogel 2003: 43). In zunehmend geringerem Ausmaß verfolgt der Staat bzw. seine Institutionen ein einheitliches Zielsystem und immer weniger regiert und administriert er topdown durch hierarchische Instrumente der Gesetze und per Verordnungen. Am Beispiel der PIA bestätigt sich der Eindruck, *„dass sich der Staat zunehmend in ein Mehrebenensystem ausdifferenziert“* (Blotevogel 2003: 43).

Hier stellt sich die Frage, welche Impulse aus diesem spezifischen Etablierungsprozess für das (Aus-) Bildungssystem in Deutschland abgeleitet werden können.

Im Wesentlichen können hier zwei Aspekte identifiziert werden:

1. Es ist denkbar, dass viele kreative Ideen und Konzepte sowie Versuche, die Aufmerksamkeit auf Missstände im bestehenden Schul- und Ausbildungssystem zu lenken, bereits frühzeitig im Keim erstickt werden. Wie der Rekonstruktion der PIA zu entnehmen ist, lag diese Gefahr ebenfalls bei der Umsetzung der PIA für Erzieher*innen vor und konnte nur durch die geschickte Umgehung einer Entscheidungsinstanz vermieden werden. Direkte (staatliche) Eingriffe können somit durchaus nachteilige Auswirkungen haben.
2. Direkte (staatliche) Eingriffe können in späteren Phasen des Prozesses allerdings auch eine stabilisierende Funktion erzielen. Dies zeigte sich etwa bei der Bestimmung der Regelungen zum Personalschlüssel. Auch wenn die Entscheidung zulasten der Träger und Einrichtungen fiel, konnte hierdurch eine schnelle Entscheidung für die letztgültige Konzeption bewirkt werden. Daraus resultierende Nachteile hinsichtlich der Umsetzung (z.B. nachteilige Anrechnung von Auszubildenden auf den Personalschlüssel einer Einrichtung) besitzen durchaus das Potenzial, zukünftig erneut Gegenstand einer Reform zu werden.

Weiter stellt sich die Frage, ob sich ein früherer Eingriff seitens der staatlichen Organe in den Konzeptions- oder Umsetzungsprozess einer Ausbildungsreform tatsächlich als zwingend nachteilig erweisen muss. Um diese Fragen zu beantworten, wäre eine Fortführung der vorliegenden Forschungsarbeit auf Grundlage einer breiteren Untersuchungsbasis (z.B. durch die Einbindung weiterer Praxisfälle) empfehlenswert.

Allgemein ist zu beantworten, ab welchem Punkt Maßnahmen der Hard Governance mehr Vorteile als Nachteile versprechen und bis zu welchem Punkt sie sich definitiv nachteilig auswirken.

8.2.4 Zentrale Maßnahmen der Soft Governance im Reformprozess

Maßnahmen der Soft Governance spielten im PIA-Reformprozess eine zentrale Rolle. Diese wurden in der Fachliteratur jedoch bislang wenig fokussiert: Interventionen der Soft Governance erhalten für die Untersuchung politischer Reformprozesse bislang noch wenig Aufmerksamkeit.

Einige bekannte „*softe*“ Hauptfaktoren eines bildungspolitischen Reformprozesses ließen sich bei der Rekonstruktion der PIA-Reform erfassen. Dazu gehören u.a. die Arbeit der sozialen Netzwerke und die Koalitionsbildungen zwischen privaten, staatlichen sowie politischen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere die Einbindung der staatlichen Akteurinnen/Akteure der Kita-Träger in den Reformprozess sowie die hohe Relevanz der staatlichen Steuerungsprozesse.

Darüber hinaus konnten jedoch auch Faktoren identifiziert werden, die in der Governance Diskussion bisher eher wenig diskutiert wurden, welche aber für den Erfolg der PIA-Implementation mitentscheidend waren. Hierzu gehören u.a. neben den oben genannten weichen Koordinationsinstrumenten auch die Vorarbeiten in Form eines fertigen Ausbildungskonzepts, welches vom Team des privaten Instituts für Sozialberufe im Vorfeld entwickelt worden war. Dieses Konzept musste nicht weiter aufwändig diskutiert und redigiert werden. Es lag bereits zu Beginn des Prozesses praxisgerecht vor.

Im Hinblick auf die Interventionen, die der Soft Governance zuzuordnen sind und im Rahmen der PIA-Analyse identifiziert werden konnten, waren außerdem die Koalitionsbildung zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren sowie die Einigungen in den Dienstbesprechungen im Kultusministerium von entscheidender Relevanz. Obwohl im Governance-Ansatz die große Bedeutung von Koordinationsfaktoren für politische Reformprozesse herausgestellt wird und ihre politische Bedeutung zugenommen hat (Grande 2012: 567), lässt sich in der Fachliteratur bis dato keine Untersuchung finden, die die Relevanz von einzelnen Koordinationsmechanismen bzw. von Instrumenten der Koordination auf der Mikroebene für solche Prozesse untersucht. Die Rekonstruktion der Etablierung der PIA belegt hier die große Bedeutung der Dienstbesprechungen im Kultusministerium mit Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Kategorien als Form der Soft Governance. In diesen drei Besprechungen wurden zwischen

den staatlichen, politischen und privaten Akteurinnen/Akteuren entscheidende Punkte geklärt und die konkrete Umsetzung der Ausbildungsreform besprochen (z.B. Ausbildungszeitraum und Lehrpläne der PIA, Unterstützungsangebote für die Schulen und Einrichtungen, Ausbildungsverträge u.a.).

Sowohl die privaten wie die staatlichen Akteurinnen/Akteure brachten unterschiedliche Befugnisse und Handlungsspielräume sowie Netzwerke in diesen Prozess ein. Ein zentraler Kontakt war der zwischen dem Schulleiter der initiiierenden Berufsschule und dem Amtsleiter als Trägerverantwortlicher in der Kommune, der auch als Honorarkraft an dieser Schule tätig war. Ein in der Governance-Forschung bislang wenig fokussierter Faktor besteht in der interessanten Doppelfunktion des Amtsleiters, der gleichzeitig Trägerverantwortlicher für die kommunalen Kitas und Dozent im genannten Ausbildungsinstitut für Erzieher*innen war, in welchem das Konzept der PIA entwickelt wurde. Durch diese Doppelfunktion konnten spezifische Synergieeffekte durch Kontakte nicht nur im Hinblick auf spätere Koalitionsbeziehungen generiert werden, da dieser Akteur gleichzeitig zwei Gruppen von Akteurinnen/Akteuren angehörte und somit automatisch ein Trägervertreter bereits früh von der PIA Idee wusste und überzeugt werden konnte. Bevor die entscheidenden Verbindungen hin zur Politik, wie auch zu den entscheidungsbefugten Akteurinnen/Akteuren im Ministerium geknüpft worden waren, bestand bereits ein grundlegender Wissensvorrat für das Reformvorhaben und eine Netzwerkbildung, die für die letztendliche Umsetzung der PIA von hoher Relevanz war.

Insofern ist als ein zentraler Erkenntnisfortschritt dieser Arbeit festzuhalten, dass solche anscheinend beiläufigen weichen Faktoren, die der Koordination zwischen den Akteurinnen und Akteuren dienen, von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Erfolg eines bildungspolitischen Reformprozesses sind. Für die Zukunft sollten solche Koordinationsinstrumente und ihre Wirkungen auf politische Reformprozesse deshalb intensiver untersucht werden.

8.2.5 Relevanz der Zusammenhänge zwischen Handlungslogiken, Motiven und Handlungen der Akteurinnen und Akteure

Ein Mehrwert dieser Arbeit ergibt sich außerdem durch die Erfassung der Zusammenhänge zwischen den Handlungslogiken und Motiven sowie beobachteten Handlungen der einzelnen Akteurinnen und Akteure im Reformprozess der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher.

Die erarbeiteten Handlungslogiken, welche eine Kategorisierung der Akteurinnen/Akteure zur Folge hatten, tragen zu einer genaueren Bewertung ihrer Relevanz im untersuchten Reformprozess bei. Durch die Unterteilung in private, politische und staatliche Akteurinnen/Akteure konnte des Weiteren eine gruppenübergreifende Handlungslogik abgeleitet werden, die sich auf der Ebene der einzelnen Akteurinnen/Akteure noch weiter unterteilen ließ (z.B. separate Gegenüberstellung von Handlungen und Motiven der staatlichen Akteurinnen/Akteure).

In der Arbeit konnte ebenso dargestellt werden, dass die Handlungslogiken der einzelnen Akteurinnen und Akteure zwar zunächst in verschiedene Kategorien unterteilt werden können (die der privaten, politischen und staatlichen Akteurinnen/Akteure), es aber auch akteursübergreifende Handlungslogiken gibt, die auf partiellen Interessenkoalitionsbildungen beruhen. So hatte der politische Vertreter ebenso die Motivation den Fachkräftemangel zu beheben, wie die staatlichen Akteurinnen und Akteure, die dem Fachkräftemangel in den Einrichtungen ihrer Kommune entgegenwirken wollten.

Die Handlungslogiken der Akteurinnen und Akteure sind im Zusammenhang mit ihren Positionen zu sehen. Mitarbeiter*innen der Verwaltungen sehen zwar Handlungsbedarfe, um gesellschaftliche Probleme zu beheben aber grundsätzlich sind sie Angestellte oder Beamte in einem Verwaltungsapparat. Ihr Arbeitsplatz ist gesichert, die operativen Aufgaben festgeschrieben und klar verteilt. Die Idee einer vergüteten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher gab es laut den Expertinnen/Experten schon seit Jahrzehnten, aber die Verantwortlichen in den Verwaltungen hatten keinen Handlungsbedarf erkannt und somit diese Ideen nicht nachdrücklich verfolgt. Bewährte und bereits installierte Konzepte wurden beibehalten. Erst ein politischer Akteur, welcher im Wahlkampf stand und somit Fragen aus der Gesellschaft (z.B. „Warum bekomme ich keinen Kindergartenplatz für mein Kind?“) direkt beantworten musste, hat die Initiative ergriffen und den Vorschlag einer vergüteten Ausbildung unterstützt.

Es gilt hervorzuheben, dass in der Forschung bislang keine solche gruppenübergreifende Identifizierung für spezifische Handlungslogiken von Akteurinnen-/Akteursgruppen vorgenommen wurde und bisher auch noch keine akteursübergreifenden Handlungslogiken erarbeitet wurden. Ein Ansatz, in welchem einzelnen Akteurinnen/Akteuren Motive unterstellt werden, die sich durch die beobachteten Handlungen bestätigen oder nicht bestätigen lassen, wurde bisher nicht

in vergleichbarer Weise auf bildungspolitische Reformen angewandt. Auch hier könnte die Übertragung eines solchen Ansatzes auf vergleichbare Reformprozesse zu einem umfassenderen Gesamtbild führen.

8.2.6 Bedeutung des Rekonstruktionsansatzes für die Governance-Theorien

Ein Rekonstruktionsansatz, wie er im Rahmen dieser Arbeit für die politische Durchsetzung einer konkreten Reform eines speziellen Ausbildungsgangs vorgenommen wurde, ist bislang aus der Fachliteratur kaum bekannt. In diesem Fall wurde ein mehrjähriger und komplexer Prozess einer Bildungsreform rekonstruiert. Vergleichbare Rekonstruktionen hat z.B. Fabian Dietrich vorgenommen (Dietrich, 2018).

Durch die Verwendung des Rekonstruktionsansatzes für den spezifischen Reformprozess sowie durch die Einbindung der Theorien zu bildungspolitischen Reformprozessen konnten relevante Durchsetzungsdynamiken und -faktoren am Beispiel eines ausgewählten Feldes des Berufsbildungssystems identifiziert werden. Darüber hinaus konnten Hindernisse festgestellt werden, welche die Rekonstruktion dieses Reformprozesses der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg erschwerten. So äußerten sich einige der Expertinnen/Experten politisch motiviert, was eine potenzielle Verzerrung der Ergebnisse zur Folge haben könnte. Weiter hat das Ministerium die Verwendung seiner Inhalte nicht zugelassen, wodurch Teile der Information keinen Eingang in die Rekonstruktion finden konnten. Eine solche Intransparenz bestimmter Akteurinnen/Akteure sowie die bereits thematisierte Unvollständigkeit der Informationsbasis führen dazu, dass diese Analyse einen potenziellen ‚blinden Fleck‘ aufweisen könnte und ihre Ergebnisse dadurch von limitierter Aussagekraft sind. Eine zusätzliche Reliabilitätsanalyse könnte die Zuverlässigkeit der vorliegenden Ergebnisse erhöhen und wird daher für vergleichbare Forschungsvorhaben empfohlen.

Die Rekonstruktion der PIA-Reform zeigt auch, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Expertisen zur frühkindlichen Bildung sowie politische Forderungen zur qualitativen Verbesserung der frühkindlichen Bildung (z.B. durch eine Aufwertung des Erzieherinnen-/Erzieherbe-

rufs mithilfe einer akademisierten Ausbildung und einer besseren Vergütung) von den Akteurinnen und Akteuren nicht maßgeblich in die Überlegungen zum Reformprozess miteinbezogen wurden.

8.2.7 Neue Erkenntnisse für zukünftige Bildungsreformen

Diese Arbeit erbringt, mit Hilfe des Beispiels der Einrichtung einer praxisintegrierten Erzieherinnen-/Erzieherausbildung (PIA), in Hinblick auf zukünftige Bildungsreformen in folgender Hinsicht einen Mehrwert:

Für die erfolgreiche Etablierung eines neuen Ausbildungsgangs im Bildungssystem müssen wissenschaftliche Erkenntnisse (hier: zur frühkindlichen Bildung) im Prozess nicht per se einen zentralen Einflussfaktor darstellen (z.B. durch Hinzuziehung von bildungswissenschaftlichen Expertinnen und Experten). Tatsächlich wurden bei der PIA-Reform eben keine aufwändigen Fachexpertisen eingeholt. Dies hat sich hier für die schnelle Umsetzung als Vorteil erwiesen. Im Falle der Einführung der PIA kann der fehlende Einbezug von wissenschaftlichen Expertinnen und Experten der Frühpädagogik bzw. frühen Bildung in den Reformprozess darin begründet sein, dass der Ideengeber der PIA eine private Schule war. Wäre diese Reformidee von staatlichen Akteurinnen/Akteuren auf höchster Ebene – des Kultusministeriums – ausgegangen, wären möglicherweise entsprechende externe Fachleute involviert worden, um das Vorhaben wissenschaftlich zu begründen und diesem dadurch mehr bildungspolitische Durchsetzungskraft zu verleihen. Dies hätte den Prozess aber unter Umständen verlangsamt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben gezeigt: wenn Reformpotenziale in einer Ausbildung tatsächlich bestehen (z.B. die Auslegungsmöglichkeiten für die Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel in den Einrichtungen), dann ist eine hohe Motivation von Akteurinnen/Akteuren vorhanden, Reformprozesse anzustoßen. Durch die Identifizierung der Motive einzelner Akteurinnen/Akteure können diejenigen Missstände identifiziert werden, die eine Bildungsreform notwendig machen. Im Falle von PIA wurde erkannt, dass eine fehlende Vergütung die Ausbildung für Interessierte unattraktiv macht und demnach das Problem

des Fachkräftemangels im Elementarbereich verstärkt. Die Bewusstwerdung der Rekrutierungsprobleme bei den unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren des Bildungssystems stellte eine wesentliche Grundlage dafür dar, dass die Bildungsreform durchgesetzt wurde.

Es konnten Erfolgsfaktoren für die Umsetzung einer Ausbildungsreform im Bereich der erzieherischen Ausbildung identifiziert werden. Diese Ergebnisse motivieren, diese Erfolgsfaktoren auch bei der Umsetzung von zukünftigen Reformvorhaben zu berücksichtigen und zu nutzen.

8.3 Beschränkungen der Forschung

Diese Forschungsarbeit stützt ihre Ergebnisse auf Daten, die mittels einer Befragung von Akteurinnen und Akteuren - welche an der Einführung der PIA beteiligt waren - erfasst und dann ausgewertet wurden. Mit der Arbeit am Konzept der PIA wurde im Jahr 2008 von der Fachschule für soziale Berufe in Ravensburg und dem Amtsleiter der Stadt Ravensburg begonnen. Die Expertinnen-/Experteninterviews für diese Forschungsarbeit fanden im Jahr 2016 statt. Durch den zeitlichen Abstand kann es zu einer veränderten Wahrnehmung bei den Akteurinnen/Akteuren gekommen sein.

Die Erforschung des Entstehungsprozesses der PIA war nicht unproblematisch, da sich Verwaltungsbehörden und politische Akteurinnen und Akteure nicht gerne angreifbar machen. So hat die Akteurin des Ministeriums eine Verwendung der Informationen für diese Arbeit verweigert. Die politischen Akteurinnen und Akteure sind es gewohnt, „politisch“ zu agieren und daher Worte und Gedanken immer genau abzuwägen. So wurde von Seiten der Politik zwar relativ offen berichtet (hilfreich war hier sicherlich auch das fachliche Wissen der Autorin) aber letztendlich lassen sich die tatsächlichen Motive nur deuten und interpretieren.

8.4 Empfehlung für weiterführende Forschung

Die Qualität der Ausbildung im Hinblick auf das hochaktuelle Thema der frühen Bildung und die Verbesserung von Bildungschancen durch frühe Bildungsförderung wurde bei der Etablierung der PIA nicht fokussiert. Dies ist kritisch zu betrachten, gilt doch die Qualitätsverbesserung in diesem Segment - durch bessere Qualifizierung der Fachkräfte - beinahe als Königsweg

zum Erreichen einer Chancengleichheit für Kinder. Ob die Einführung eines (dualen) Bachelorstudiengangs möglicherweise einen höheren Qualifizierungsgrad des zukünftigen frühpädagogischen Fachpersonals gewährleisten könnte, bedarf weiterer Forschungen.

In dieser Forschungsarbeit wurden Durchsetzungsmechanismen ermittelt, mit deren Hilfe die Akteurinnen und Akteure Reformprozesse initiierten. Diese Durchsetzungsmechanismen sind vorwiegend der Soft-Governance zuzuschreiben. Weitere Untersuchungen dazu wären zielführend, um die Ergebnisse dieser Arbeit zu validieren.

Gezeigt hat sich durch die hier vorliegende Forschungsarbeit, dass unter anderem die Beratungsfunktion der OECD nicht genutzt wurde. Ein Ergebnis der PISA-Studien, die von der OECD initiiert wurden, war die Bedeutung der frühkindlichen Förderung für den weiteren Bildungserfolg. Die Diskussion um die Erzieherinnen-/Erzieherausbildung wird neben den gesellschaftlichen Bildungserwartungen an Kindertageseinrichtungen vom quantitativen Ausbau der Betreuung bestimmt. Eine Evaluation der Entscheidung für die PIA wäre diesbezüglich erforderlich, da die nachhaltige Entwicklung der Kinder durchaus gefährdet sein könnte, sollte die PIA nicht in der Lage sein, die empfohlenen Maßnahmen der OECD umzusetzen. (Martens, Wolf 2009: 364).

9 Fazit und Ausblick

Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher basiert auf Initiativen vorwiegend kirchlicher Akteurinnen und Akteure Anfang des 19. Jahrhunderts. Das Ausbildungssystem wurde immer wieder den gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst, aber über die Jahrzehnte wurde die traditionelle schulische Struktur nicht reformiert. Die Ausgestaltung der heutigen Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher wurden mit der Rahmenvereinbarung 1967/69 festgelegt, seither gab es kaum nennenswerte strukturelle Reformen. Bereits die erste PISA-Studie der OECD im Jahr 2000 zeigte Mängel im bundesdeutschen Bildungssystem auf, die auf die Wichtigkeit der Qualität der frühkindlichen Bildung hindeutete. Die daraufhin folgenden Reformversuche der Bildungspolitik (z.B. Studiengang ‚Bachelor Frühkindliche Bildung‘) konnten die strukturellen Defizite (z.B. Fachkräftemangel, Qualitätsmängel an Bildungseinrichtungen) nicht befriedigend ausräumen.

Infolgedessen etablierte im Jahr 2014 eine Gruppe von staatlichen und politischen Akteurinnen und Akteuren auf Initiative einer katholischen Schule die praxisintegrierte Ausbildung PIA in Baden-Württemberg als Schulversuch. Interessant ist hierbei, dass wiederum eine kirchliche Institution den Reformprozess auslöste.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde diese Reform der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung in Baden-Württemberg unter Berücksichtigung von governance-analytischen Aspekten rekonstruiert. Zu diesem Zweck wurden mit Hilfe von Expertinnen-/Experteninterviews Daten zur Entstehung der PIA erfasst, ausgewertet und anschließend Motive und Einflussmöglichkeiten der beteiligten Akteurinnen und Akteure erarbeitet. Es wurde weiter untersucht, welche Kooperationen dabei entstanden, wie diese gestaltet wurden und wie die beteiligten Akteurinnen und Akteure ihre Interessen durchsetzen konnten.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass auch Schulen politisch handeln. Sie bringen Konzepte und Richtlinien in das gesellschaftliche System ein, die darauf Einfluss nehmen in welche Richtung sich dieses entwickelt. Im konkreten Beispiel hat eine katholische (private) Schule steuernd in das System eingegriffen. Das Initiieren der PIA hat die Ausbildungslandschaft zum Erlangen einer Qualifikation in der frühkindlichen Bildung nachhaltig verändert.

Bildungspolitik ist fest im politischen System verankert. Das Ziel von Bildungspolitik ist die Gestaltung, Legitimation und Administration des Bildungswesens. Aus diesem Grund wirkt sich Bildungspolitik direkt auf die Schulen aus. In der vorliegenden Untersuchung hat sich zudem herausgestellt, dass auch Schulen (in diesem Fall die katholische Schule in Ravensburg) auf die Bildungspolitik Einfluss nehmen können. Eine private Schule war für die Beantwortung der Frage, wie Betreuung in Kindertageseinrichtungen aussehen kann, entscheidend. Durch die Entwicklung des Konzepts der praxisintegrierten Ausbildung wurde dem Fachkräftemangel entgegengewirkt. Insofern können Schulen auch als Teil des politischen Systems angesehen werden. In der Untersuchung wurde ebenfalls deutlich, dass auch weitere Akteurinnen und Akteure (z.B. Kooperationspartner*innen von Schulen) über die Möglichkeit verfügen, steuernd in das bestehende Schulsystem einzugreifen. So unterstützte die Stadtverwaltung in Ravensburg durch die Bereitstellung der erforderlichen Mittel den Prozess maßgeblich.

Es stellt sich jedoch die Frage, welche Akteurinnen und Akteure den erforderlichen Einfluss und die notwendigen Verbindungen haben, um ihre Ideen und Interessen durchsetzen zu können.

Diese Arbeit zeigt auf, dass gut organisierte Interessenverbände bzw. soziale Gruppen mit Hilfe der Nutzung von Durchsetzungsmechanismen ihre Belange und Ideen in die Praxis umsetzen konnten. Übergeordnete Interessen wie z.B. die der Bildungspolitik sowie wissenschaftliche Erkenntnisse aber auch Anliegen von Beteiligten wie z.B. Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie Erzieherinnen und Erziehern fanden jedoch kaum Berücksichtigung. Das bedeutet, dass eine große Gruppe Beteiligter und Betroffener aus dem Reformprozess ausgeschlossen war und auch unklar ist, ob und inwieweit diese vom Reformprozess profitieren kann.

Positiv ist zu bewerten, dass die Initiative zu einer kurzfristigen Lösung eines drängenden Problems geführt hat, jedoch ist in einer immer komplexer werdenden globalen Gesellschaft überdenkenswert, ob es in gesellschaftlich elementaren Bereichen (wie z.B. Bildungswesen, Gesundheitswesen, Energieversorgung, Umwelt) tatsächlich zielführend ist, kurzfristige und schmalbandige Lösungen zu etablieren, die zwar den momentanen Interessen (im vorliegenden Fall Fachkräftemangel, Wahlkampf, Eingliederung von Migrantinnen/Migranten) dienlich

sind, jedoch die mittel- und langfristigen Auswirkungen (hier: z.B. auf Ausbildungsqualität, Bildungschancen, internationale Wettbewerbsfähigkeit) unberücksichtigt lassen.

Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: 1962 ging in Kahl das erste Atomkraftwerk Deutschlands ans Netz. Dieses und weitere Kernkraftanlagen versorgten ca. drei Generationen der Bevölkerung mit „günstigem“ und „sauberem“ Strom. Die Entsorgung, Lagerung und Sicherung der radioaktiven Abfallstoffe werden nach derzeitigem Kenntnisstand etwa 40.000 Generationen betreffen. Die Folgen einer kurzfristig erfolgreichen Lösung des Energieproblems sind aus heutiger Sicht langfristig als problematisch zu betrachten und für kommende Generationen kaum abzuschätzen.

Die Beweggründe der Initiatorinnen/Initiatoren der PIA lagen nach eigenen Aussagen darin:

- Finanzielle Anreize zu schaffen, um auch in Zukunft ausreichend Bewerberinnen/Bewerber für die Ausbildung gewinnen zu können. Dies ist substantiell von Bedeutung, da private Schulen Schulgeld erheben, welches von den Auszubildenden aufzubringen ist
- Arbeitsplätze für Migrantinnen/Migranten zu schaffen, damit der Integrationsplan der Verwaltung (Stadt Ravensburg) umgesetzt werden kann

Durch strategisches Agieren (Überspringen des Dienstweges, Nutzung privater Kontakte etc.) dieser beiden Interessengruppen (katholische Schule und Amtsleiter in Ravensburg) wurde in einem weiteren Schritt ein wichtiger politischer Akteur in den Prozess eingebunden, der ein publikumswirksames Thema für seinen Wahlkampf begrüßte. Mit Hilfe von verschiedenen Mechanismen, die in vorliegender Arbeit aufgezeigt werden, konnten diese Akteurinnen und Akteure ihre Interessen dann gemeinsam erfolgreich etablieren. Sie konnten sich dabei insofern profilieren, da dem Fachkräftemangel sichtbar entgegengewirkt und eine größere Anzahl von Interessierten für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher gewonnen werden konnte.

Ein weiteres Ziel der PIA war, den Anteil an männlichen Fachkräften zu erhöhen. Bisher wurde die PIA vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zweimal evaluiert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 4). Danach betrug der Männeranteil in der

Ausbildung im Schuljahr 2012/13 noch 89 Auszubildende. Aufgrund der Ergebnisse einer eigenen Erhebung des Kultusministeriums Baden-Württemberg⁷ waren es im Schuljahr 2019/20 bereits 364 Auszubildende. Allerdings stieg auch die Gesamtanzahl der Auszubildenden insgesamt von 596 im Jahr 2012/13 auf 2.392 im Jahr 2019/20. Setzt man diese Zahlen in Relation, ist kein signifikanter Anstieg von männlichen Auszubildenden durch die PIA erkennbar.

Es ist ungeklärt, ob die Durchsetzung der Interessen und Motive der beteiligten Akteurinnen und Akteure mittel- und langfristig auch gesamtgesellschaftlich von Vorteil ist. In Zukunft könnte (z.B. durch eine weitere PISA-Studie) aufgezeigt werden, inwieweit die PIA-Reform Auswirkungen auf die Qualität der frühkindlichen Bildung in Baden-Württemberg bzw. in Deutschland hat. Wie bereits erwähnt wurden im Entstehungsprozess der PIA übergeordnete Interessen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Perspektiven anderer Beteiligter nicht bzw. nur in geringem Umfang berücksichtigt.

So wäre es im Rahmen der PIA Reform beispielsweise möglich gewesen, die Ausbildungs- und Betreuungsqualität zu stärken, indem auf die Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel verzichtet worden wäre. Dadurch hätte in den Einrichtungen mehr Fachpersonal für die Ausbildung zur Verfügung gestanden, zudem wäre den Kindern die zusätzliche Kapazität der Auszubildenden zu Gute gekommen. Dies scheiterte jedoch daran, dass für diesen Zugewinn an Qualität zusätzliche Kosten für Kommunen und Träger entstanden wären.

Es ist also zu befürchten, dass durch das kurzfristige Lösen des vordringlichen Problems -Fachkräftemangel- der Druck beseitigt wurde, weiter an Reformen der frühkindlichen Bildung zu arbeiten. Bisher ist die PIA zwar lediglich ein Schulversuch, jedoch kann ein solches Provisorium durchaus sehr lange Zeit Bestand haben, ohne dass weitere Änderungen vorgenommen werden, um das geforderte Gesamtziel von Politik und Gesellschaft zur Verbesserung der frühkindlichen Bildung zu erreichen.

⁷ entnommen aus einer „Kleinen Anfrage“ des Landtags von Abg. Josef Frey und Brigitte Lösch GRÜNE an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 16 / 8436 07. 07. 2020. Abgerufen am 10.04.21 untere (https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/8000/16_8436_D.pdf S:4)

Deutlich wird durch die vorliegende Arbeit auch, dass Schulen keine monopolistischen Systeme sind, sondern stattdessen miteinander verbunden sind und voneinander abhängen. Dies hat wiederum zur Folge, dass eine einzelne Schule aufgrund des Kontextes kaum gravierenden Konzepte umsetzen kann, ohne dass dies Einfluss auf das gesamte Schulsystem hat. Deutlich wird dies dadurch, dass alle staatlichen Schulen und eine Vielzahl privater Schulen in Baden-Württemberg die PIA ebenfalls installierten, nachdem die private Schule in Ravensburg diese Ausbildung durchgesetzt hatte. Zudem hat die Ausbildungsform PIA als Ausbildungsmöglichkeit für Erzieherinnen und Erzieher einen Domino-Effekt in weiteren Bundesländern ausgelöst.

Reformen im Bildungssystem sind in der Regel komplex und aufwändig. Die Rekonstruktion der PIA-Etablierung im Kanon der Ausbildungsgänge für den Erzieherinnen-/Erzieherberuf zeigt jedoch, dass solche Prozesse auch relativ schnell und effizient umgesetzt werden können. Es wurde offensichtlich, dass das Zusammenspiel von weichen und harten Maßnahmen der Governance, situative Prozesse der Enthierarchisierung, die Kooperationen aller Beteiligten und die Relevanz der Akteurinnen und Akteure eine entscheidende Rolle für den Reformprozess der PIA-Implementierung spielten, wodurch dieser Prozess vorangetrieben und zu einem schnellen Ergebnis geführt werden konnte.

Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, ist doch die frühe Bildung, Erziehung und Förderung von kleinen Kindern heute ein frühpädagogisches Paradigma und Erzieher*innen spielen aufgrund des gesellschaftlichen Wandels (z.B. Pluralität der Familienformen) für Kinder, Eltern, Einrichtungen und damit für die Gesellschaft eine zunehmend wichtige Rolle. Mit der PIA wurde in Baden-Württemberg und in weiteren Bundesländern ein neuer Ausbildungsgang etabliert, mit dem das Ziel einer zahlreicheren Rekrutierung von Auszubildenden erfolgreich erreicht wurde. Auszubildende profitieren heute aufgrund der Vergütung für ihre Ausbildungsbemühungen von der PIA-Reform. So konnte zumindest die Quantität der Auszubildenden erfolgreich gesteigert werden.

Dieses neue Modell ging dazu den Weg, die Ausbildung an Fachschulen zu stärken, aber trotz der engen Verzahnung von Einrichtung (Trägerverantwortung) und Schule handelt es sich bei der PIA nicht um eine duale Berufsausbildung. Denn nach wie vor liegt die Verantwortung der praktischen Ausbildung (im Gegensatz zur dualen Ausbildung) in der Hand der Fachschulen.

Die Schulen nehmen die praktischen Prüfungen ab und selbst die jährliche Praxisbeurteilung wird von der Praxisstelle lediglich mit einem Notenvorschlag bewertet, letztlich benotet diese aber die Fachschule. Diesbezüglich wäre zu erforschen, ob die praktische Erfahrung der Fachlehrer*innen ausreichend fundiert ist, um eine hinreichende Bewertung der praktischen Leistungen der Auszubildenden überhaupt zu gewährleisten. Insbesondere da die Zeit, die die Fachlehrer*innen in der Praxisstelle präsent sind, jeweils auf zwei bis drei Stunden pro Schuljahr beschränkt ist.

Die Qualität der praktischen Ausbildung hängt stark von den Möglichkeiten und dem Engagement der Praxisstelle ab. Verfügt diese über kein ausreichend befähigtes Fachpersonal (es gibt keine Weiterbildungspflicht für Anleiter*innen), so leidet darunter auch die praktische Anleitung. Da die Auszubildenden (wie oben beschrieben) mit 40 % auf den Personalschlüssel der Praxiseinrichtung angerechnet werden, steht folglich weniger Fachpersonal für die Betreuung der Kinder und den zusätzlichen Anleitungsaufwand zur Verfügung. Insbesondere da es keine Freistellungszeit für Anleitungstätigkeiten wie z.B. Reflexionsgespräche gibt.

Bei der PIA handelt es sich also weder um eine duale Ausbildung noch um eine Hochschulausbildung. Beide Möglichkeiten wurden nicht konsequent verfolgt beziehungsweise umgesetzt. Daher sollten in Zukunft, angesichts der großen Bedeutung von frühpädagogischer Qualität für die Bildung und das gesunde Aufwachsen von Kindern, Bildungsreformen in diesem Segment auch unter Qualitätsgesichtspunkten stattfinden.

Der Beruf der Erzieherin/des Erziehers sollte trotz der zusätzlichen innovativen Ausbildungsform (PIA) nicht aus dem gesellschaftlichen Blickfeld geraten. In einem Interview mit der Wochenzeitung „Die Zeit“ ging Franziska Giffey, die derzeitige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, auf mögliche Gründe für das sinkende Interesse an der Tätigkeit der Erzieherin/des Erziehers ein: Sie führte an, dass die Ausbildungsbedingungen, die Arbeitsbedingungen sowie die Bezahlung attraktiver werden müssen. Auch einen Imagewandel hält sie für dringend notwendig (Novotny & Otto 2018).

Trotz dieses Statements von Franziska Giffey ist zu befürchten, dass durch das kurzfristige Lösen des Problems des Fachkräftemangels mit Hilfe der PIA, von Seiten der Politik weitere

Reformen zur qualitativen Verbesserung der frühkindlichen Bildung ausbleiben. Das Ministerium hat den Schulversuch der PIA installiert und weitere Reformen sind daher nicht zwingend erforderlich. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist der Lehrplan der PIA als Schulversuch betitelt und es ist bis dato nicht angedacht, diesen Status zu verändern. Hier bleibt der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung zu wünschen, dass die Installation der PIA nicht dazu führt, dass (wie in der Vergangenheit) in den nächsten Jahrzehnten keine ausreichende qualitative Weiterentwicklung stattfindet und die Akademisierung, die von Bildungsexpertinnen/-experten als notwendig erachtet wird, zu wenig Berücksichtigung findet.

Der Bund ist sich der Notwendigkeit bewusst, die Qualität der frühkindlichen Bildung zu verbessern und hat daher im Januar 2019 (sieben Jahre nach der Einführung der PIA) das „Gute Kita“-Gesetz in Kraft gesetzt. Das Gesetz soll die Länder bei der Verbesserung der Kita-Qualität unterstützen und der Bund stellt dazu 5,5 Milliarden Euro bereit, um die Kindertagesbetreuung in Deutschland weiterzuentwickeln. Dieses Gesetz hat insbesondere zum Ziel, die qualitative Verbesserung der frühkindlichen Bildung zu erreichen. Die sechzehn Bundesländer können dabei selbst entscheiden, welche konkreten Maßnahmen sie vor Ort unterstützen. Baden-Württemberg entschied sich dafür, mit Hilfe dieser Offensive des Bundes ab dem Schuljahr 2019/2020 weitere 426 Plätze für die praxisintegrierte Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zu finanzieren. Gefördert werden $\frac{2}{3}$ der Ausbildungsvergütung.⁸ Daraus lässt sich erkennen, dass ein weiterer Anreiz für die Träger zur Umsetzung der PIA geschaffen werden soll, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Es bleibt abzuwarten, ob eine Beseitigung des Fachkräftemangels auch automatisch zu einer Steigerung der fröhpädagogischen Qualität führt.

⁸ entnommen aus einer „Kleinen Anfrage“ des Landtags von Abg. Josef Frey und Brigitte Lösch GRÜNE an das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 16 / 8436 07. 07. 2020. Abgerufen am 10.04.21 untere (https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/8000/16_8436_D.pdf S:6)

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2002). *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Adenstedt, K. (2015). *Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Allgöwer, R. (2014). *Duale Ausbildung lockt neue Erzieher an – Kitas im Land*, Stuttgarter Zeitung 7.1.2014. Abgerufen am 10.02.2021 von <https://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.kitas-im-land-duale-ausbildung-lockt-neue-erzieher-an.51f703a9-faca-483d-a7ac-196879fd0ad3.html>.
- Alt, C., Hubert, S., & Pötter, U. (2012). *Der U3-Ausbau: Angebote, Bedarfe und Zufriedenheit. Eine Analyse auf Basis der KiFöG-Bundesländerstudie*. München: DJI. Abgerufen am 10.02.2021 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Alt_Hubert_U3_Ausbau_Betreuungsbedarfe.pdf.
- Altrichter, H. (2015). Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. In: J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel* (S. 25-44). Wiesbaden: SpringerVS.
- Amthor, R.C. (2003). *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Menschen: Juventa.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2019), *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Abgerufen am 12.02.2021 von https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf.
- Backhaus-Knocke, J. (2020). *Bildungsdokumentationen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Mehrperspektivische Betrachtungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Balluseck von, H. (2009). Der Kontext der akademischen ErzieherInnenausbildung. Socialnet GmbH (Hrsg.), *Erzieher.de – Das Portal für die Frühpädagogik*, Bonn. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://www.erzieherin.de/kontext-der-akademischen-erzieherinnenausbildung.html>.
- Bebchuk, L. A. & Weisbach, M. (2010). The State of Corporate Governance Research. *Review of Financial Studies*, 23(3), 939-961.

- Beher, K., Hoffmann, H. & Rauschenbach, T. (1999). *Das Berufsbild der ErzieherInnen: vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Bellamy, R. (2017). *The Rule of Law and the Separation of Powers*. Abingdon: Routledge.
- Bildungsserver Berlin Brandenburg (2019), Interne Evaluation: Glossar. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Abgerufen am 15.02.2021 von <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/evaluation-und-qualitaetssicherung/schulinterne-evaluation/interne-evaluation-glossar>.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 24(2), 200-224.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., & Prenzel, M. et al. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten Aktionsrat Bildung. Münster: Waxmann. Abgerufen am 12.02.2021 von https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf.
- Börzel, T. A.: *Was ist Governance?* Berlin, 2006.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2011), *PiK - Profis in Kitas Ein Programm zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Abgerufen am 15.02.2021 von <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp>.
- Brozus, L., Take, I. & Wolf, K.D. (2003). *Vergesellschaftung des Regierens? Der Wandel nationaler und internationaler politischer Steuerung unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Botzem, Sebastian, Hofmann, Jeanette, Quack, Sigrid, Schuppert, Gunnar, Folke, Straßheim, Holger (2009). *Die Dynamik des Governance-Ansatzes: Vier Dimensionen von Wandel*, in: Botzem, Sebastian, Hofmann, Jeanette, Quack, Sigrid, Schuppert, Gunnar, Folke, Straßheim, Holger (Hrsg.): *Governance als Prozess*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V. (BAGFW) (Hrsg.) (2015), *Abschlussdokumentation der BAGFW-Kampagne „Profis für die Kita“*. Berlin: BAGFW. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.bagfw-esf.de/fileadmin/user_upload/ESF/Aktuelles_2015/150310_KiKa_bagfw_A4_Web_fi nal.pdf.

- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) & Bundesamt für Justiz (BfJ)(Hrsg.) (2020), *Das Achte Buch Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe* – in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I S. 2022), das zuletzt durch Artikel 3 Absatz 5 des Gesetzes vom 9. Oktober 2020 (BGBl. I S. 2075) geändert worden ist. Berlin. Abgerufen am 12.02.2021 von https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/SGB_8.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017), *Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften*. Berlin. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Profis_fuer_die_Kita.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012), *Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung. Eine Handreichung der Expertengruppe im Rahmen des 10-Punkte-Programms „Bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung 2013“ der Bundesregierung*. Berlin: BMFSFJ. Abgerufen am 12.02.2021 von https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/empfehlungen_fachkraeftegewinnung.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (BMFSFJ) (Hrsg.) (2014), *Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung: Diskussionspapier zur Bindung von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: BMFSFJ. Abgerufen am 12.02.2021 von <https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/Fachkraeftepapier.pdf>.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015), *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher* (5. Aufl.). Berlin. Abgerufen am 15.02.2021 unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016), *Gleiche Chancen durch frühe Bildung – Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang der Kindertagesbetreuung*. Berlin. Abgerufen am 12.02.2021 von <https://www.bmfsfj.de/blob/112554/a73b1eb50d3b49105e13eb2213501581/gleiche-chancen-durch-fruehe-bildung-data.pdf>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2018), *Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute KiTa-Gesetz) vom 19. Dezember 2018*. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2018 Teil I Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2018, S. 2696-2969. Abgerufen am 15.02.2021 von <https://www.bmfsfj.de/blob/133310/80763d0f167ce2687eb79118b8b1e721/gute-kita-bgbl-data.pdf>.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020), *Kinderbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019*. Berlin. Abgerufen am 15.02.2021 unter https://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Betreuungszahlen/Kindertagesbetreuung_Kompakt_2019_Ausbaustand_und_Bedarf_Ausgabe_5a_bf.pdf.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2021), *Das Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden“*. Berlin. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/>.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert (2017). *Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen - Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Denis, D. K. (2001). Twenty-five years of corporate governance research ... and counting, *Review of Financial Economics*, 10(3), 191-212.
- Derschau von, D. (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik: Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge*. Marburg: Maro Verlag.
- Derschau von, D. (1987). Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In G. Erning, K. Neumann, & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens- 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (S. 67-81). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2019), Dokumentation: Erzieherausbildung in den Bundesländern. Berlin. Abgerufen am 06.10.2020 von <https://www.bundestag.de/resource/blob/677954/cdb9162aaf12bca5544362851356eba2/WD-8-133-19-pdf-data.pdf>.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2011), *Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. Ergebnisse – Positionen – Perspektiven. Fachtagung am 8. Dezember 2010 in Berlin. München: Deutsches Jugendinstitut - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung : Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In: Heinrich, Martin ; Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 73-94). Wiesbaden: SpringerVS.
- Dobbins, M. & Knill, C. (2017). Higher education governance in France, Germany and Italy: Chance and variation in the impact of the transnational soft governance. *Policy and Society*, 36(1), 67-88.
- Dorsey, A. & Collier, R. (2018). *Origins of Sociological Theory*, Waltham: ED Tech Press.
- Du Plessis, J. J., Hargovan, A. & Harris, J. (2018). *Principles of Contemporary Corporate Governance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebner, C. (2012). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt, New York: Campus.
- Elster, J. (1992). *Local justice: How institutions allocate scarce goods and necessary burdens*. New York: Russell Sage Foundation.

- Erning, G., Neumann, K. & Reyer J. (Hrsg.) (1987b), *Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte Systemische Perspektiven Entwicklungsverläufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Erning, G., Neumann, K., & Reyer J. (Hrsg.) (1987a), *Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Esser, P. D. (2015). *Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 19. Juni 2015*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichnis_ank_AB_2015.pdf.
- Etzioni, A. (2009). *Die aktive Gesellschaft: Eine Theorie gesellschaftlicher und politischer Prozesse* (2. Aufl.). Wiesbaden: SpringerVS.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2020), *Aufbau des Bildungssystems und seiner Struktur. Deutschland*. Brüssel. Abgerufen am 15.02.2021 von https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-31_de.
- Farazmand, A. (2009). *Bureaucracy and Administration*, Boca Raton: CRC Press.
- Feller, G. (2009). Wurzeln der Berufsfachschulen. Schulische Berufsausbildung im Kontext gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklung in Deutschland. In T. Blech, & M. Wahle (Hrsg.), *Erzieher/in- Ausbildung auf dem Prüfstand - Beiträge zur aktuellen Reformdebatte* (S. 19-32). Bochum/Freiburg: projekt verlag.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung: Konzepte, Methoden & Umsetzung* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frankfurter Neue Presse (FNP) (Hrsg.) (2020), *Bei fehlendem Kita-Platz Verdienstausschluss einklagen*. Frankfurt/Main 20.10.2016. Abgerufen am 15.02.2021 von <https://www.fnp.de/ratgeber/geld/fehlendem-kita-platz-verdienstausschluss-einklagen-10499626.html>.
- Freitag, H.-W. & Schulz, A. (2018). *Betriebliche Berufsausbildung*. Bonn: Bundesanstalt für politische Bildung 14.11.2018. Abgerufen am 21.02.2021 von <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197129/datenreport-duale-ausbildung>.
- Fritschi, T. & Oesch, T. (2008): *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung*. Abgerufen am 30.08.2020 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_23966_27048_2.pdf.

- Fthenakis, W.E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.R., Niesel, R., & Wustmann, C. (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bildungsforschung Bd. 16. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.researchgate.net/publication/238709361_Bildungsforschung_Band_16_Auf_den_Anfang_kommt_es_an_Perspektiven_fur_eine_Neuorientierung_fruhkindlicher_Bildung/link/5ac72ad24585151e80a393b7/download.
- Fuchs, P. (2004). *Niklas Luhmann – beobachtet* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer/VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Rechlin, K. & Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, Bd. 24. S. 95–118.
- Gamson, W. A. (1961). An experimental test of a theory of coalition formation. *American Sociological Review*, 26(4), 565-573.
- Gaus, D. (2014). Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In Driescher, E. & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Koppelungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 101-146). Wiesbaden: SpringerVS.
- Gehring, J. (1929). *Die evangelische Kinderpflege. Denkschrift zu ihrem 150jährigen Jubiläum 1929*. Langensalza: Julius Beltz.
- Gentile, G. C. (2011). Die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode als Schlüssel zu selbst-referenziellen Kommunikationssystemen? Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Vignetten. *Historical Social Research*, 36(1), 42-65.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: SpringerVS.
- Grande, E. (2012). Governance-Forschung in der Governance-Falle? – Eine kritische Bestandsaufnahme. *Politische Vierteljahresschrift (PVS)*, 53(4), 565-592.
- Gromala, L. (2019). *Kämpfe von Schulen um Selbstbehauptung. Eine Analyse mit Pierre Bourdieu und der Grounded Theory*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Haderlein, R. (2017). *DKLK-Studie 2017. Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen - Kitaleitungen im Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Wirklichkeit*. Köln: Wolters Kluwer. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.deutscher-kitaleitungskongress.de/assets/documents/placeholder/DKLLK-Studie_2017.PDF.

- Hauser, J. (2019). *Deutschland fehlen 106.500 Erzieher*. Frankfurter Allgemeine Zeitung 26.09.2019. Abgerufen am 25.07.2020 unter <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/fachkraeftemangel-in-kitas-deutschland-fehlen-106-500-erzieher-16402636.html>.
- Hederer, J. (1989). Ausbildung von Erziehern und Sozialpädagogen. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), *150 Jahre Kindergartenwesen in Bayern. Festschrift anlässlich der 150-Jahrfeier der von König Ludwig I. genehmigten "Bestimmungen, die die Einrichtung von Kinderbewahranstalten betreffen"* (S. 210-231). München: Reinhardt.
- Hirschmann, D. & Korfkamp, J. (2016). Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 311-317). Stuttgart: Waxmann/UTB.
- Hollstein, B., Matiaske, W. & Schnapp, K. U. (2017). Networked Governance: Taking Networks Seriously. In B. Hollstein, W. Matiaske, & K.U. Schnapp (Eds.), *Networked Governance: New Research Perspectives* (pp. 1-11). New York: Springer International.
- Hübner, J., Eurich, J., Honecker, M., Jähnichen, T., Kulesa, M., & Renz, G. (Hrsg.) (2016), Europäische Sozialpolitik. In J. Hübner et al. (Hrsg.), *Evangelisches Soziallexikon* (9. Aufl.) (S. 413-420). Berlin: Kohlhammer.
- Huinink, J. (2009). *Familie: Konzeption und Realität*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 20.03.2009. Abgerufen am 11.10.2019 von <http://www.bpb.de/izpb/8017/familie-konzeption-und-realitaet?p=all>.
- Institut für Soziale Berufe gemeinnützige GmbH (Hrsg.) (2021), *Institut für Soziale Berufe*. Ravensburg. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://ifsb-rv.de/institut/ueber-uns.html>.
- Ischebeck, K. (2013). *Erfolgreiche Konzepte: Eine Praxisanleitung in 6 Schritten*. Offenbach am Main: Gabal Verlag.
- Juris GmbH - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (2017). *Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (BKSPIT-VO) vom 28. Juni 2017*. Stuttgart. Abgerufen am 15.02.2021 von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/8ss/page/bsbawueprod.psml;jsessionid=022D4AC448A6BAFD8156C43632EDD22E.jp90?doc.hl=1&doc.id=jlr-SozP%C3%A4dBerKollAPVBW2017rahmen&documentnumber=1&numberofresults=2&doctype=Norm&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#focuspoint>.
- Juris GmbH (Hrsg.) (2005), *Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz - BAG) in der Fassung vom 1. Februar 2000*. G aufgeh. durch Artikel 24 Nr. 1e des Gesetzes vom 1. Januar 2005 (GBl. S. 1, 68). Abgerufen am 15.02.2021 von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BerAkadGBW2000rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true>.

- Juris GmbH (Hrsg.) (2015), *Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik - Berufskollegs (Erziehverordnung – ErzieherVO 2015)*. Letzte berücksichtigte Änderung: Inhaltsübersicht, §§ 6, 10, 19-23, 27, 35 sowie 38 geändert und § 49a neu eingefügt durch Artikel 12 der Verordnung vom 24. Juli 2017 (GBl. S. 469, 472). Abgerufen am 15.02.2021 von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SozP%C3%A4dAPV+BW&psml=bsbawueprod.psm1&max=true&aiz=true>.
- Juris GmbH (Hrsg.) (2017), *Verordnung des Kultusministeriums über die praxisintegrierte Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialpädagogik – Berufskollegs (BKSPIT-VO) vom 28. Juni 2017*. Abgerufen am 13.02.2021 von <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/ncc/page/bsbawueprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-SozP%C3%A4dBerKollAPVBW2017rahmen&documentnumber=1&numberofresults=2&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#focuspoint>.
- Kagerer, R. (2000). Die neue KMK-Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erzieher. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Ausbildungsqualität - Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher* (S. 39-46). Weinheim: Beltz.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*, Wiesbaden: SpringerVS.
- Kern, T. (2008). *Soziale Bewegungen. Ursachen, Wirkungen, Mechanismen*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Kirschner, M. (2014). *Praxisanleitung als strukturelle Kopplung einer Theorie-Praxis-Transformation in der Kindheitspädagogik*. In: Drieschner, Elmar / Gaus, Detlef (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen*. In: Wiesbaden: Springer. 395-415.
- König, A., Kratz, J., Stadler, K., & Uihlein, C. (2018). *Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*, WiFF Studien Bd. 29. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am 07.02.2021 von https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Studie_29_Koenig_Kratz_Stadler_Uihlein.pdf.
- König, K. & Pasternack, P. (2008). *Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin* (HoF-Arbeitsbericht 5'08). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Krause, G. A. & Meier, K. J. (2009). *Politic, Policy and Organizations: Frontiers in the Scientific Study of Bureaucracy*, Michigan: University of Michigan Press.

- Kromrey, U. (2006). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Kühl, J. (2014). *Demografischer Wandel*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
11.08.2014. Abgerufen am 15.02.2021 von <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187836/demografischer-wandel>.
- Kultusministerium und Sozialministerium (ohne Datum). *Gemeinsame Grundsätze des Kultusministerium und des Sozialministeriums für die praktische Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher*.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2013), *Bildungsberichterstattung 2013. Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Baden-Württemberg*. Stuttgart. Abgerufen am 15.02.2021 von https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1749535604/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Systemanalysen/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft_2013/Themenheft_BW_2013.pdf.
- Langer, R. (2017). *Über Governancedynamiken in Bildungssystemen*. Habilitationsschrift. Linz: Johannes-Kepler-Universität School of Education Abteilung für Bildungsforschung.
- Langer, R. (2019). Skizzen zur governanceanalytischen Theoretisierung von Bildungsungleichheit, Bildungssystem und Gesellschaft. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 71-97). Wiesbaden: SpringerVS.
- Liebig, D. (Hrsg.) (2014), *Berufsbildungsgesetz (BBiG)*. Falkensee. Abgerufen am 15.02.2021 von <https://www.buzer.de/gesetz/3118/a44150.htm>.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 9-39. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7085/pdf/Lundgreen_Paedagogische_Professionen.pdf.
- Lynn, L.J., Heinrich, C.J., & Hill, C.J. (2001). *Improving Governance: A New Logic for Empirical Research*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Maggetti, M. (2015). Hard and Soft Governance. In K. Lynggaard, I. Manners, & K. Löfgren (Eds.), *Research Methods in European Union Studies* (pp. 252-265). London: Palgrave Macmillan UK/Springer.
- Mankiw, N. G. & Taylor, M. P. (2006). *Microeconomics*. Boston: Cengage Learning.
- Martens, K. & Wolf K. (2009). PISA als Trojanisches Pferd: Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der OECD. In S. Botzem, J. Hofmann, S. Quack, G. F. Schuppert, & H. Straßheim (Hrsg.), *Governance als Prozess* (S. 357-376). Baden-Baden: Nomos-Verlag

- Martens, K., Nagel, A., Windzio, M., & Weymann, A. (Eds.) (2010), *Transformation of education policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Mayer, C. (1996). Zur Kategorie „Beruf“ in der Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. In E. Kleinau (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen Bd. 1. Auf dem Weg zur Professionalisierung* (S. 14-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metzinger, A. (1993). *Zur Geschichte der Erzieherausbildung Quellen - Konzeptionen - Impulse - Innovationen*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- Metzinger, L. (2013). Geschichte der Erzieher*innen als Frauenberuf. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl.) (S. 390-399). Berlin: Cornelsen.
- Michel, K. (2018). *Bildungsberichterstattung als kommunales Steuerungsinstrument?* München: Herbert Utz Verlag.
- Mickelson, R. A. (1996). Opportunity and Danger: Understanding the Business Contribution to Public Education Reform. In: Borman, K.M., P.W. Cookson, A.R. Sadovnik, & J.C. Spade (Eds.). *Implementing Educational Reform: Sociological Perspectives on Educational Policy* (pp. 254-272). Norwood (NJ): Ablex Publishing.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020), *Geltende Gesetze und Verordnungen. Verordnung zur Ausführung des § 93 Abs. 2 Schulgesetz (VO zu § 93 Abs. 2 SchulG)*. Düsseldorf. Abgerufen am 10.10.2020 von https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000692.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2011), *Berufskolleg- Fachschule für Sozialpädagogik (praxisintegriert) - Fachschule für Sozialpädagogik in Teilzeitform. Schulversuch 44-6512-2328/102, 22. Juni 2011*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2007), *Gemeinsame Grundsätze des Kultusministeriums und des Sozialministeriums für die praktische Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2012a), *Eckpunktepapier zur Implementierung einer praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2012b), *Rahmenplan für die praktische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachschule für Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2014), *Handreichung "Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern"*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg - Ministerium für Kultus, J. u.-W. (Hrsg.) (2016), 2. *Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015 Abschlussbericht. 18.01.2016*. Stuttgart: Kultusministerium Baden-Württemberg.
- Moos, L. (2009). Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-407.
- Müller-Neuendorf, M. (2009). Ist die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher in den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik in Deutschland zukunftsfähig? In T. Blech (Hrsg.), *Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand - Beiträge zu aktuellen Reformdebatten* (S. 95-118). Bochum/Freiburg: projekt verlag.
- Nagel, B. (2000). Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 1/2000, S. 11-13. In M.R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Online-Handbuch Kindergartenpädagogik*. Würzburg. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/95>.
- Neghabian, G. (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908-1945) und Nordrhein-Westfalens (1946-1974)*. Köln: Böhlau.
- Nissen, K. (2019). Kindergärtnerinnen verzweifelt gesucht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 14.02.2019. Abgerufen am 25.07.2020 unter <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/personalmangel-kindergaertnerinnen-verzweifelt-gesucht-16040211.html>.
- Nohl, A. M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Norddeutscher Rundfunk - Anstalt des öffentlichen Rechts (Hrsg.) (2020), *Personalmangel in Kitas wird immer schlimmer. Studie zur Situation in Kitas*. Tagesschau vom 04.03.2020. Abgerufen am 15.2.2021 von <https://www.tagesschau.de/inland/kita-studie-109.html>.
- Novotny, R. & Otto, J. (2018). "Integration durch Normalität". *Die Zeit* 27. Juni 2018. Abgerufen am 11.10.2019 von <https://www.zeit.de/2018/27/franziska-giffey-bildung-integration-migranten>.
- Oberhuemer, P. (2013). Lernkulturen - Berufskulturen: Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen. In H. Colberg-Schrader, & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Qualifizieren in Europa. Praxiskulturen, Ausbildungskonzepte, Initiativen* (S. 28-45). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oberhuemer, P. (2013). Zur Reform der ErzieherInnen-Ausbildung im internationalen Vergleich. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl.) (S. 410-418). Berlin: Cornelsen.
- Obermann, C. (2009). *Assessment Center: Entwicklung, Durchführung, Trends* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer/Gabler.

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)(Hrsg.) (2001), *Bildung auf einen Blick 2001: OECD-Indikatoren*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)(Hrsg.) (2004), *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Oritani, Y. (2019). *The Japanese Central Banking System Compared with Its European and American Counterparts: A New Institutional Economics Approach*. Singapore: Springer.
- Ortmann, G. (2010). Organisation, Strategie, Responsivität. Strategieformation als responsive Strukturierung: In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.), *Organisation und Strategie* (S. 1-46). Wiesbaden: SpringerGabler.
- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik, Eine Zehnjahresbeobachtung*. Leipzig Akademische Verlagsanstalt
- Pasternack, P. (2020). Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Socialnet GmbH (Hrsg.), *Erzieher.de – Das Portal für die Frühpädagogik*, Bonn. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://www.socialnet.de/lexikon/Akademisierung-fruehpaedagogischer-Fachkraefte>.
- Paulsen, J. M. & Moos, L. (2014). Globalization and Europeanisation of Nordic Governance. In L. Moos & J.M. Paulsen (Eds.), *School Boards in the Governance Process* (pp. 165-178). New York: Springer.
- Philipps, V. (2019). *Die Bedeutung von Institutionen für die Weiterbildung Älterer: Eine vergleichende Studie erwerbsbezogener Weiterbildungsteilnahme in Europa*, Wiesbaden: SpringerVS.
- Popp, M., Akbik, A., de Olano, D., & Martens, K. (2012). Strategie der sanften Steuerung im Schulsystem/The Strategy of Soft Governance in the Educational System. *Die deutsche Schule (DDS)*, 104(3), 221-241.
- Prott, R. (2006). 30 Jahre Ausbildungsreform - kritische Anmerkungen eines Insiders. In A. Diller (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 212-228). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Rausch, J. (2009). *Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung: Zur Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen*, Wiesbaden: Springer/VS-Verlag.
- Rauschenbach, T., Beher, K. & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin, Ausbildung und Arbeitsmarkt* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Raymond, A. H. (2002). *Understanding Educational Reform: A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem: Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*, Wiesbaden: SpringerVS.
- Roßbach, H. G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 139-158.
- Rucht, D. (1998). Komplexe Phänomene - komplexe Erklärungen. Gelegenheitsstrukturen der neuen sozialen Bewegungen in der Bundesrepublik. In K.-U. Hellmann & R. Koopmanns (Hrsg.), *Die politischen Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von Neuen sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus* (S. 109-127). Wiesbaden: Springer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (o. J.), *Aufgaben der Kultusministerkonferenz*. Berlin. Abgerufen am 15.02.2020 von <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2010), *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern - Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ - (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010)*. Berlin: KMK. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2017), *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). Berlin: KMK. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2020), *Rahmenvereinbarung über Fachschulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 10.09.2020). Berlin: KMK. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf.
- Skalla, M. (2017). Professionalisierung der Leitung. *KiTa BW*, 9/2017, 180. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.erzieherin.de/files/einrichtungsleitung/Seite%20180%20aus%206932570_9_KiTA_BW_2017_09_Innenteil_ohneDruckmarken.pdf.

- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463-486). Münster: Waxmann. Abgerufen am 12.02.2021 von https://www.researchgate.net/publication/327136048_Professionalisierung_in_Kindertageseinrichtungen_und_in_der_Kindertagespflege.
- SPD-Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012), *600 Personen haben an 26 Fachschulen für Sozialpädagogik praxisintegrierte Erzieherausbildung (PIA) begonnen*. Veröffentlicht am 22.10.2012 in Landespolitik. Stuttgart. Abgerufen am 13.02.2021 von <https://www.spd-bw.de/meldungen/600-personen-haben-an-26-fachschulen-fuer-sozialpaedagogik-praxisintegrierte-erzieherausbildung-pia-begonnen/>.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.) (2009), *Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder – Projektergebnisse*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Abgerufen am 15.02.2021 von https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf.
- Statisches Landesamt Baden -Württemberg (2020). *Monatsheft 10/2020*. Abgerufen am 17.02.2021 von <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20201003>
- Stieglitz, R. D. (2008). *Diagnostik und Klassifikation in der Psychiatrie*, Berlin: W. Kohlhammer Verlag.
- Tidemann, B. (2014). *Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 11.08.2014. Abgerufen am 11.10.2019 von <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187837/vereinbarkeit-von-familie-und-beruf>.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Berlin. Abgerufen am 12.02.2021 von <http://iks-sachsen.de/downloads/a652e4dde88dfaad46b83f90b2acf0b3.pdf>.
- Wahle, M. (2009). Berufsausbildung im Umbruch. Das Beispiel der beruflichen Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher. In T. Belch (Hrsg.), *Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand - Beiträge zur aktuellen Reformdebatte* (S. 78-94). Bochum/Freiburg: projekt verlag.
- Warren, M. E. (2014). Accountability and Democracy, in: M. Bovens, R.E. Goodin, & T. Schillemans, T. (Eds.), *The Oxford Handbook Public Accountability* (pp. 42-56), Oxford: Oxford University Press.

Weis, M. & Reiss, K. (2019). PISA 2018 – Ziele und Inhalte der Studie. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018 - Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 13-20). Münster/New York: Waxmann. von https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18315/pdf/Reiss_et_al_2019_PISA_2018_Grundbildung.pdf

Wilkoszewski, H. & Sundby, E. (2016). From Hard to Soft Governance in Multi-level Education Systems. *European Journal of Education*, 51(4), 447–462.

Anhang:
Transkribierte
Interviews

Interviewpartner: (E1) und (E2)

Durchführungsort: IFSB Ravensburg Fachschulen und Akademie für Fort- und Weiterbildung

Datum: 25.04.2016

Uhrzeit/Dauer: 16:40 – 17:30 / 53 min

Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurde das Aufnahmegerät gestartet, daher beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch.

I: [...] hat tatsächlich sofort Ihren Namen ins Spiel gebracht als allererstes. Als aller-, allererstes, die haben gesagt: „Entstanden ist es, weil die Kollegen aus Ravensburg im Institut ans KM gekommen ist.“ Und da habe ich gesagt: „Ah, der Herr Brust und der Herr Durst“, und dann sagt sie: „Genau.“ (Lacht) Und dann sage ich: „Ja, heute Mittag gehe ich zu denen“, sagt sie: „Ja, wunderbar.“ Also das wurde definitiv sofort gemacht. Genau. Mein Interview unterteilt sich jetzt eigentlich in drei Teile. Das heißt, ich würde gerne mal wissen, was Ihre Funktion war 2011, wenn Sie mir das kurz sagen würden? #00:30#

E1: Ich war hier Direktor und Geschäftsführer am Institut für Sozialberufe. Also das, was ich heute immer noch bin. 00:38#

I: Immer noch bin. Und das haben Sie, wie lange machen Sie das schon? #00:41#

E1: Seit 2005 bin ich hier Schulleiter vom gesamten Institut und seit 2008, Januar 2008 bin ich Geschäftsführer zusätzlich. #00:52#

I: Okay. Und Sie, Herr Durst? #00:56#

E2: [...] Ich war damals auch schon Fachbereichsleiter und bin das seit etwa, das weiß ich gar nicht, mindestens 15 Jahre. Ja, also schon lange. #01:09#

I: Das genügt mir schon. Und jetzt würde ich sozusagen fragen: Wie sind Sie auf die Idee gekommen von PIA? Wie ist das entstanden? #01:16#

E1: Also wir haben im Haus ja mehrere Ausbildungen. Das ist der Heilerziehungspfleger, die Jugend- und Heimerziehung, die Altenpflege und die Erzieher, das sind die vier Grundberufe. Bei den Heilerziehungspflegern und bei den Jugend- und Heimerziehern gibt es parallel Vollzeitausbildung und Teilzeitausbildung. Das nennt man heute bei den Heilerziehungspflegern WTP, Wechsel, Theorie, Praxis und die Vollzeitform MB, mit Berufspraktikum. Das heißt, die gehen drei Jahre Vorpraktikum und dann gehen die drei Jahre in die Schule. Im WTP-Bereich zwei Tage in der Woche und den Rest sind die in einer Praxiseinrichtung. Dann gibt es ein fachpraktisches Konzept, das Theorie und Praxis verbindet. Und bei der Jugend- und Heimerziehung genau das Gleiche. Und dann haben wir, weil und bei den Erziehern gab es eben nur diese Vollzeitausbildung.

Und bei mir kamen immer von den Erziehern 30, 40 Anträge auf Schulgelderlass. Das spürt man deutlich. Die können praktisch ihre Ausbildung fast nicht finanzieren. #02:40#

I: Das heißt, die Ausbildung kostet sogar noch Geld, genau. #02:43#

E1: Die kostet ein bisschen, ja. In der Vollzeitvariante kriegen die eben keine Ausbildungsvergütung zum Beispiel. Und wir haben viele Anträge gekriegt bei den Erziehern, wo dann die Beantragenden gesagt haben: „Wir würden gern, aber wir können es nicht, wir halten nicht zwei Jahre ohne einen Pfennig, das halten wir nicht aus.“ Und dann haben wir uns überlegt: „Mensch, das haben wir doch im Haus, so eine Teilzeit-Ausbildung“, das war so ein Punkt, wo wir gesagt haben: „Also wir müssen die wirtschaftlichen Bedingungen so machen, dass die auch zwei Jahre überleben.“ Und das ist mit einer Ausbildungsvergütung von 800, 900 Euro ist das, da ist schon mal ein Grundstock gelegt, wo wesentlich mehr Menschen sagen: „Mensch, das können wir uns vorstellen. Aber zwei Jahre ohne einen Pfennig, das halten wir nicht durch.“ Das war eine... #03:45#

E2: Also das Problem ist nicht das Schulgeld, #03:48#

I: Das habe ich schon verstanden, ja. #03:49#

I: das sind 250 Euro im Jahr, sondern wirklich diese zwei Jahre ohne irgendwie... Wenn jemand nicht mehr von der Familie unterstützt wird oder die selber kein Geld hat, die Familie, um die Tochter zu unterstützen oder den Sohn, dann war das ein großes Problem. #04:04#

E1: Und da ging es uns eigentlich nicht so sehr um die Bewerber, die aus der Mittleren Reife kommen und dann das Berufskolleg machen und dann die Ausbildung machen, sondern wir haben von vielen anderen, die eigentlich so eher so einen Quereinstieg machen wollten, die wollten wir auch ansprechen. Und bei denen war uns klar, das sind ja keine reichen Leute, sondern da war uns klar, die müssen einen Mindestverdienst haben, mit dem sie finanziell einigermaßen überleben können. Das sind ja oft auch Frauen, alleinerziehende Frauen oder Studierende, die schon ein Studium abgebrochen haben und dann was anderes machen möchten. Also sehr gute Leute, die aber diese zwei Jahre ohne finanzielle Unterstützung nicht machen konnten. #05:04#

I: Sie haben vorhin gesagt, es war EINE Motivation? #05:07#

E1: Eine Motivation. Die andere war eben, dass wir gemerkt haben, da kommt sehr viel Fachlichkeit auf uns zu, die wir nicht fruchtbar machen können, dadurch, dass es finanziell nicht geht. Ja, das war dann auch unsere Hoffnung, dass wir da sehr viele Bewerber kriegen, die älter sind, die fachlich eine sehr gute Vorbildung haben, die aus irgendwelchen Gründen Studium abgebrochen haben, Kind bekommen haben und so weiter. Da gehen uns sehr viele sehr gute Bewerber verloren und die wollten wir nicht hergeben sozusagen (lacht). #05:52#

I: Das ist interessant, ich habe schon einige Interviews durchgeführt und Sie sind das ERSTE, die die Fachlichkeit ansprechen, was ich unglaublich wichtig finde, aber bisher hat das noch KEINER angesprochen. #06:06#

E2: Dritte ist vielleicht... #06:06#

E1: Von den Voraussetzungen her ja, Vorbildung. #06:08#

I: Ja, ja, ich verstehe Sie genau, ja. Das dritte, ja? #06:10#

E2: Und die dritte war sicher auch jetzt die Erfahrung aus dem WTP, also aus dieser dualen Form, Ausbildung, das war schon auch von der Qualität her der Ausbildung her also die WTP-Ausbildung durchaus einfach seine, also dieser Wechsel von Theorie und Praxis, dieser permanente Wechsel über drei Jahre hinweg, schon auch fachlich, jetzt genau fachlich gesehen, schon auch da mehr hängen bleibt oder die viel schneller in den Beruf hineinkommen. Und die Erfahrung, die war ja schon da, die Heilerziehungspflegerausbildung gibt es seit 40 Jahren hier im Haus oder schon länger. Seit Beginn des Instituts. Und das war klar, dass das eigentlich eine gute Ausbildungsform ist, das musste man gar nicht groß überlegen, sondern das war eigentlich von der Erfahrung her deutlich von Beginn an, sehr deutlich. #07:05#

E1: Also wir haben so die Erfahrung gemacht in den anderen Ausbildungen, die Bewerber bei uns, die zwei Jahre in der Schule waren und dann ein Anerkennungsjahr gemacht haben, die brauchen nachher nochmal ein Jahr, ungefähr, bis sie so stark sind, wie die, also viele, nicht alle, aber viele, wie die Dreijährigen, die Wechsel-Theorie-Praxis. Und dann haben wir gesagt: „Mensch, das können wir doch in dem Bereich uns nicht durch die Lappen gehen lassen.“ So. Und dann haben wir ja die Frau Wiedmann(???) haben Sie ja gerade getroffen, da haben wir dann gesagt: „Das untersuchst Du in der Doktorarbeit, ob das wirklich stimmt oder ob das von uns eine Vermutung ist, die sich einfach nicht verifizieren lässt.“ Und da ist sie gerade in den letzten Zügen. #07:56#

I: (Lacht) Hoffen wir. #07:59#

E2: Vielleicht eine Sache noch, die Sie vielleicht noch nicht mitbekommen haben: Davor ging auch voraus, dass es diese Anläufe, so eine Ausbildungsform zu installieren, so eine Erzieherausbildung, schon öfters gegeben hat. Also in Mannheim zum Beispiel. #08:12#

I: Ja, das hat die Frau Krause mir erzählt, die hat das öfters versucht, ist immer im Sande verlaufen. Und warum ist es bei Ihnen jetzt nicht im Sande verlaufen? #08:18#

E2: Also wir haben das eigentlich, zunächst mal war dieser Regierungswechsel, ob das jetzt was bewirkt hat oder nicht, aber das war die Zeit, wo dann die Regierung gewechselt hat, dass vielleicht sich was verändert hat in der Grundhaltung vom Kultusministerium, dass sie sich anders dazu stellen. War ein Grund, warum wir dann zu diesem Zeitpunkt dann nochmal gestartet sind. #08:40#

I: Aber die Idee hatten Sie schon länger oder? #08:41#

E1: Die hatten wir immer mal wieder und haben dann gesagt: „Ja, jetzt müssen wir es mal angehen.“ #08:47#

I: Okay, das heißt, wie lange ungefähr? Wie lange tragen Sie das mit sich? #08:50#

E1: Ja, das war bestimmt, das haben wir vier, fünf Jahre immer mal gesagt: „Da müssten wir was haben, was da so eine Ausbildungsform ermöglicht.“ Und das Problem war immer: Wie kommen wir an Praxisstellen, die da mitmachen? #09:06#

I: Aber das heißt, die Idee hatten Sie schon noch bevor und haben nicht das Kultusministerium gleich mit eingebunden? #09:10#

E1: Nein, wir haben eigentlich gesagt: „Wir müssen mit einer fertigen Konzeption kommen oder mit einer weitgehend fertigen fertigen Konzeption.“ #09:21#

I: Das ist der Unterschied. #09:22#

E1: Und die haben wir dann erarbeitet und haben die dann vorgelegt auf der Folie der anderen Ausbildungen. #09:28#

I: Erzählen Sie! Das interessiert mich jetzt. Wie haben Sie das...? #09:32#

E2: Und auch nicht nur alleine, sondern da sind wir sozusagen gleich mit den Trägern, also sozusagen gleich mit 20 oder 30... #09:39#

E1: Mit dem Goller-Martin #09:40#

E2: Mit dem Goller-Martin, also gleich mit den Trägern ins Kultusministerium. Es gab dann sozusagen nicht nur, dass eine Fachschule kommt und eine Idee hat, sondern wie hatten dann gleich die Träger mitgebracht, die das auch finanzieren. #09:49#

I: Die Träger oder der Träger? #09:52#

E1: Ein Träger war da der Hauptvertreter, das ist der Herr Goller-Martin, das war der damalige Leiter des Sozialamtes. Und der hat gesagt: „Ja, das finde ich eine gute Idee von Euch. Ich stelle die Plätze in Ravensburg“, da hat er 18 Plätze zur Verfügung gestellt. #10:14#

I: Das heißt, Sie sind zuerst, Sie hatten die Idee und dann sind Sie zu Herrn Goller-Martin? #10:18#

E1: So genau. #10:18#

I: Sie zwei? #10:19#

E1: Ja, wir zwei. Den Kollegen Goller-Martin kennen wir, der hat nebenamtlich bei uns in der Heilpädagogik unterrichtet, kannte die Struktur und hat dann, als wir zu dem gekommen sind, gesagt: „Mensch, das ist eine gute Idee“, weil der auch gute Fachkräfte wollte für seine Kindertagesstätten in Ravensburg. Und dann konnten wir zum Kultusministerium gehen und sagen: „Und da haben wir schon mal ungefähr 20 Einrichtungen, die das mitmachen.“ #10:50#

I: Das Kultusministerium konnte mir nicht beantworten, war Ihr erster Kontakt telefonisch oder schriftlich? Haben Sie gleich ein Konzept hingeschickt? Wie kann ich mir das vorstellen? #10:58#

E1: Wir sind gekommen mit einem Konzept, das wir in einer Besprechung dann vorgelegt haben. Und dann haben wir gesagt: „Wir lassen es Euch mal da“, und dann haben wir das der Frau Rothenhäusler damals und der Frau Krause, war die gleich dabei? Ich glaube schon. #11:14#

- I: Beim ersten Meeting war sie #11:15#
- E2: Dabei, ja. #11:16#
- I: Aber nur am Rande, da war sie gerade neu. #11:18#
- E2: Da hat sie nur Protokoll, da hat sie nur das Protokoll geschrieben. #11:20#
- I: Protokoll geschrieben. Ja, sie hat mir erzählt, sie hat am Anfang nur Protokoll geschrieben. Das heißt, Sie haben dort einen Termin ausgemacht und sind mit diesem Konzept zu den beiden #11:29#
- E1: Mit diesem Konzept hingegangen und gesagt: „Wir machen das schon in den anderen Ausbildungsberufen, auf der Grundlage haben wir das entwickelt. Und jetzt zeigen wir Euch das mal, guckt Euch das mal an. Und den Vertreter der Stadt haben wir auch gleich dabei, der würde die Praxisstellen zur Verfügung stellen.“ #11:47#
- I: Und was waren die Eckpunkte des Konzeptes? Weichen die von heute ab oder? #11:52#
- E1: Nein, das waren die, die Eckpunkte waren: Zwei Tage in der Woche sind die an der Schule, die übrige Zeit sind die in der Praxis. Und wir machen ein fachpraktisches Konzept, in dem wir die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und der Schule darstellen und somit Fachlichkeit sichern. #12:16#
- I: Ein „fachpraktisches Konzept“, #12:18#
- E1: Ein fachpraktisches Konzept #12:18#
- I: ...gibt es das Konzept? #12:19#
- E1: Ja, klar. #12:21#
- I: Das haben aber nur Sie dann? #12:23#
- E1: Das haben wir entwickelt. #12:23#
- E2: Das haben wir nur für uns, also innerhalb unserer Fachschule. #12:26#
- E1: Genau. #12:27#
- I: Das ist natürlich eine schöne Rahmenbedingung, die aber das Kultusministerium nicht veröffentlicht hat. #12:34#
- E1: Nein. #12:35#
- I: Ich habe die noch nie gesehen. #12:35#
- E1: Da gibt es jetzt, vom Kultusministerium gibt es inzwischen auch ein Papier von der #12:40#
- I: Diese Handreichung. #12:40#
- E1: Diese Handreichung „Praxis-Theorie“. #12:42#
- I: Die hat nichts mit Ihrem...? #12:43#
- E1: Aber die hat nichts mit uns zu tun. #12:45#
- I: Die ist ja auch eher kompetenzorientierter Unterricht, das würde ich dann nicht mit... #12:49#
- E1: Nein, das Kultusministerium denkt sehr schulisch. Verstehen Sie? #12:53#
- I: Ja, ja. #12:54#
- E1: Und das Sozialministerium denkt eher von der Praxis her nochmal. Das ist so die Verbindung, die das eigentlich ganz fruchtbar gemacht hat. #13:04#
- E2: Also wir sind mit dem Konzept „Zwei Tage Schule, drei Tage Praxis“ da hingegangen und das hat sich ja dann sozusagen und irgendwann waren wir ja dann draußen und wir sind in den Städte- und Gemeindefest oder ins Kultusministerium. Und dann wurde da eben dieses Eckpunkte-Papier des Kultusministerium zur Praxis (???) und Ausbildung. Und da sind ja in der Regel drei Tage vorgeschrieben. #13:26#
- I: Genau. Also wir an unserer Schule machen drei Tage Schule, zwei Tage Praxis. #13:28#
- E1: Genau, das ist... Und wir hatten eigentlich, wir haben dafür gekämpft, dass wir zwei Tage Schule, drei Tage in der Praxis und Blockwochen machen. #13:40#
- I: Schulische Blockwochen? #13:42#
- E1: Schulische Blockwochen. #13:42#
- I: Wir haben praktische Blockwochen (lacht). #13:43#
- E2: Sie haben so ein Blocksystem dann? #13:46#
- I: Nein, also wir schicken sie zwei Tage die Woche in die Praxis, drei Tage Schule, aber wir müssen Blockpraxis machen, sonst kriegen wir die nicht besucht. Ich verstehe das Konzept mit den drei Tagen Praxis sehr gut, das wäre auch sinnvoller. Wir müssen die ja alle in der Praxis besuchen, das wissen Sie ja selber. Und deswegen schicken wir die immer noch blockweise eine Woche in die Praxis. #14:08#
- E1: Und dann war auch ein wichtiger Schritt: Dann haben wir über eine Kindergartenleiterin hier, die war Landtagskandidatin für die SPD im Landkreis Ravensburg, und die hatte gute Beziehungen zum Herrn Mentrup. Ja, und den Herrn Mentrup, den haben wir dann eingeladen. #14:31#
- I: Hierher? #14:32#
- E1: Hierher. #14:33#
- I: Der war hier? #14:33#
- E1: Der war hier und dann kam er über diese Kollegin, die war eine wichtige Brücke. Und dann haben wir das ihm mal vorgestellt. #14:43#
- I: Und da war er alleine hier oder war da die Frau Rothenhäusler...? #14:45#
- E1: Nein, die Frau Rothenhäusler war nicht dabei, aber wir haben ihm das dann geschildert, der kannte die Frau Rothenhäusler gar nicht. Und dann haben wir #14:56#
- E2: Da war er gerade Staatssekretär. #14:56#

- E1: Da ist er gerade frisch Staatssekretär geworden. #15:00#
- I: Wie Sie sagen: Die Zeit, zum richtigen Zeitpunkt das gemacht. #15:02#
- E1: Und dann war er sehr überzeugt von unserem Konzept. Und wir haben ihm dann das dargestellt und unser fachpraktisches Konzept dazu vorgestellt. Und dann ist ein Problem gewesen: Wir als Privatschule dürfen mit so einem neuen Konzept nicht anfangen, sondern es muss immer eine staatliche Schule anfangen und dann dürfen es die privat anerkannten Ersatzschulen auch machen. #15:34#
- I: BFQ ist ja genau gleich. #15:36#
- E1: Genau gleich. Und dann hat sich eine Schule in Pforzheim gefunden, die da mitgemacht hat. Und dann war die Idee, Pforzheim, Ravensburg und Schwäbisch Gmünd beginnen die PIA. #15:51#
- I: Und woher kommt jetzt Schwäbisch Gmünd? #15:52#
- E1: Schwäbisch Gmünd, das ist auch eine katholische Fachschule, mit der wir sozusagen verbunden sind. Und wir haben zu denen gesagt: „Da macht Ihr auch mit.“ #16:03#
- I: Okay, Sie haben denen sozusagen die Idee geliefert. #16:06#
- E1: So und die haben die gleiche Struktur wie wir auch mit den unterschiedlichen Ausbildungen. Und dann haben die sehr schnell da aufspringen können. #16:17#
- E2: Ich glaube... #16:18#
- E1: Und dann war Mentrup da. Ja? #16:18#
- E2: Also der Sinn war ja, was du gesagt hast, mit diesen, dass man immer staatliche Schulen dabei haben muss. Und das war dann so, dass die Frau Rothenhäusler, das hat sie echt, die hat dann von Anfang an bei diesem ersten Treffen, war schon die Pforzheimer Schule dabei. Und ich glaube, das hat damit zu tun, dass der Vorgänger von der Frau Krause, das war ja der Herr Rosen... #16:44#
- E1: ...Treter. #16:45#
- E2: Rosentreter, genau. Ich glaube, der ist sehr clever (lacht). Ich glaube, der hat das Potential darin erkannt und der ist nämlich zurückgegangen an die Schule in Pforzheim und ich nehme mal an, dass der sozusagen die Schulleitung überzeugt hat, dass sie da mitmachen soll. Und dann hat die Frau Rothenhäusler, die hat dann gleich die Fachschule von Pforzheim mit eingeladen zu diesem ersten Treffen. Und da haben wir beide gehabt. #17:15#
- I: Und der Grund war, weil Sie es als private Schule nicht allein machen dürfen? #17:17#
- E1: Genau, wir hätten es nicht tun dürfen, wenn die Pforzheimer nicht bereit gewesen wären, das anzubieten. #17:23#
- I: Wann haben Sie denn gemerkt, dass das Kultusministerium interessiert ist? Weil Sie haben ja dann schon viel Vorarbeit geleistet. Was wäre jetzt, wenn die gewesen haben: „Nein, machen wir nicht“? #17:32#
- E1: Die waren gleich interessiert. #17:33#
- I: Das haben Sie ziemlich schnell gemerkt? #17:34#
- E1: Die Frau Rothenhäusler war gleich interessiert, das haben wir sehr schnell gemerkt. Und Mentrup war auch sehr schnell interessiert, fast zu schnell dann, weil er gemerkt hat: „Mensch, das ist eine Form der Ausbildung, mit der wir auch politisch punkten können.“ Also da konnte dann das Kultusministerium verhältnismäßig schnell sagen: „Da entwickeln wir was Neues und das kommt der ganzen Erzieherinnen- und Erzieherlandschaft zugute und damit sichern wir die Ausstattung mit Fachkräften.“ Das ist dann schnell auch politisch geworden. Weil Mentrup dann sofort gesagt hat: „Mensch, das machen wir nicht mit den drei Schulen, sondern das machen wir auf und da können alle 60 Schulen ungefähr im Land, können das anbieten.“ #18:36#
- I: Das sind 60 Schulen insgesamt? #18:36#
- E1: Also ungefähr, 61, 62. #18:39#
- I: Mit den privaten Schulen? #18:40#
- E1: Private und staatliche Schulen. Und das kam für die anderen Schulen sehr schnell. #18:45#
- I: Also für die drei? #18:47#
- E2: Das heißt, einen Modellversuch hat es nie gegeben mit uns drei Fachschulen, sondern das wurde sofort für alle Schulen geöffnet. #18:54#
- I: Okay. Und sehen Sie da einen Nachteil drin? #18:56#
- E2: Also wir haben viel Zeit gehabt das vorzubereiten, die anderen, die mussten, ich glaube, im April oder so, mussten die für September das schon auf die Reihe bekommen haben. Ja, für uns war es dann halt schwierig, also auch in den Verbänden und so weiter, dass wir natürlich dann da etwas, nicht, wir waren nicht die Beliebtesten, weil wir eben die anderen Schulen noch so unter Druck gesetzt haben. Die mussten dann sozusagen starten oder haben das gefürchtet, dass sie sonst abhängen. Und mussten aus dem Stand raus, mussten die jetzt irgendwas schaffen. #19:34#
- E1: Und hatten auch nicht an ihrer Schule die Erfahrung dieser anderen Ausbildung. #19:39#
- I: Ja, wir haben das zum Beispiel nicht. #19:40#
- E1: Natürlich: Die haben gesagt: „Ihr macht die Erzieherinnenausbildung kaputt. Das gibt eine Form 'Erziehungsausbildung light', was macht Ihr da für einen Käse?“ Und wir haben gesagt und versuchten das auch zu argumentieren: „Das ist von der Qualität her, machen wir die Erfahrung in den anderen Fachschulen, mindestens so gut wie die Vollzeit-Ausbildung.“ Und dann kam es schon auch zu heftigen Auseinandersetzungen in der LAG zum Beispiel. #20:14#
- I: Was ist die LAG? #20:15#
- E1: Landesarbeitsgemeinschaft aller Erzieherinnenschulen, aller privaten Erzieherinnenschulen in Baden-Württemberg. #20:20#
- I: Wie oft treffen die sich? #20:21#

- E1: Die treffen sich zwei-, dreimal im Jahr und da stimmen wir so ab, was wir tun. Und das ging dann so schnell, dass wir es gar nicht so grausig abgestimmt hatten, sondern haben gesagt: „Das machen wir.“ Und als Modellversuch wäre das auch gar nicht schlecht gewesen, also kein Abstimmungsbedarf hätte da bestanden. Aber dadurch, dass das geöffnet wurde, sind natürlich sofort 30, 32 Privatschulen vor der Situation gestanden: „Machen wir es jetzt oder machen wir es nicht?“ Und da war dann schon Druck im Kessel (lacht). #20:59#
- I: Sie hatten ja schon eine ziemliche Idee, wie das läuft, haben Sie den Eindruck, dass Ihre Ideen dann vom KM übernommen worden sind? Vom KMK, also von Frau? Oder haben Sie gedacht: „Mensch, wir haben uns vorher so viel Gedanken gemacht und die ändern alles.“ Wie wurden Sie gehört? Also wurden Sie beteiligt, wurden Sie gefragt? #21:18#
- E2: Also ich sehe es so, wir haben dann zwei Sitzungen mit dem Kultusministerium gehabt, also die erste dann zusammen mit Pforzheim und dann nochmal ein paar Monate später nochmal eine. Und dann stand das. Also das war für mich auch eine Überraschung, wie schnell sozusagen so was konzipiert werden kann, was ja wirklich voll (???) Das hat die Frau Rothenhäusler wirklich sehr gut gemacht. Da ging es schon um den Namen, da ging es um das Gehalt und so weiter und so fort. Das war in zwei Sitzungen, das heißt, in drei Stunden war die PIA installiert. Ja so. Und DANN, ab diesem Zeitpunkt waren wir dann nicht mehr beteiligt. Da ging es dann in den Städte- und Gemeindetag und da kamen schon auch Dinge raus, die wir jetzt nicht so gut finden. Zum Beispiel das Modell drei Tage Schule, zwei Tage Praxis. Oder auch diese bis zu 40%-Anrechnung, die dann da dabei rausgekommen ist, die lassen wir gar nicht zu in unseren Richtlinien. Für die Kooperation mit den Trägern ist maximal 20% Anrechnung möglich. #22:22#
- I: Wird das genutzt? #22:24#
- E2: Die 20%? #22:25#
- I: Die 20% #22:25#
- E2: Die 20% schon, aber mehr nicht. #22:28#
- E1: Dann sagen wir: „Wenn Sie eine 0,4-Anrechnung PIA wollen, das geht gar nicht. Dann bilden wir nicht aus.“ Weil wir genau wissen, wenn es so eine Anrechnung ist, dann kommt es nicht zu einer Anleitung. Weil die sagen: „Ja, dann müssen wir es aus (???)“ „Also wir haben dann die 0,2-Linie gefahren, Stuttgart hat dann sofort 50 Plätze, die Stadt Stuttgart damals, gesagt, mit 0-Anrechnung. Und so hat sich das dann entwickelt. Wobei Mentrup schon, wir haben dann Richtlinien erarbeitet, die wir mit den Praxisstellen abgestimmt haben und gesagt haben: „Unter den Voraussetzungen bilden wir aus.“ Und dann hat Mentrup diese Richtlinien genommen und hat sie ins Kultusministerium eingestellt und als beispielhaft bewertet. Also insofern gab es da immer wieder schon Kontakte. Und wir haben dann auch gesagt: „Ihr könnt als Land schon die drei Tage Schule und zwei Tage Praxis machen, aber wir möchten eine Öffnung, dass das auch von uns in einer anderen Struktur angeboten werden kann.“
- Und dann haben die gesagt: „Okay“, widerwillig, haben sie gesagt: „Macht das halt.“ So: „Macht das halt.“ #23:53#
- E2: Da kann uns vielleicht der Bonus, der Gründerbonus dann zugute, dass sie uns nicht vorgeschrieben haben, obwohl es ja mal versucht wurde, dass wir auch das Modell drei Tage Schule und zwei Tage Praxis fahren müssen. #24:05#
- I: Okay, interessant. Sehr spannend. Und welche ZIELE verfolgen Sie jetzt mit PIA? #24:12#
- E1: Das waren die Ziele, ja, ältere Bewerber, Bewerberinnen. #24:17#
- I: Nach wie vor? #24:17#
- E1: Ja. Mehr Männer. #24:19#
- I: Das, okay. #24:20#
- E1: Mehr Männer. Das war auch ein Ziel. #24:22#
- I: Das war nicht die, war das eine Motivation oder ein Ziel? #24:24##
- E1: Das war eine Motivation und auch ein Ziel und wir haben dann geprüft: Tritt das auf oder wird das wirklich? Dann haben wir gesagt: „Leute, die eine ganz andere Vorbildung haben“, also zum Beispiel Abitur oder dann schon im Beruf waren oder ein Studium schon gemacht haben. Das war ein wichtiges Ziel. #24:52#
- E1: Ein wichtiges Ziel auch, dass von Anfang an draußen, in der Öffentlichkeit, klar war, dass es keine Schmalspur-Ausbildung ist. Also, dass wir genau die gleiche Stundenzahl haben wie in der Vollzeit-Ausbildung. Weil in der Zeit gab es in anderen Bundesländern auch so duale Systeme mit einem Jahr oder zwei Jahren. Also so schnell-bleichend um zur Erzieher-Qualifikation zu kommen. Und das haben wir ganz bewusst von Anfang an, dass die Qualität nicht schlechter ist, sondern genau die gleichen Standards hat und eben vom System her vielleicht sogar besser ist. #25:31#
- I: Und haben Sie auch dann die Idee gehabt, die in drei Jahren auszubilden, das Anerkennungsjahr sozusagen zu integrieren? #25:37#
- E1: Ja, genau. #25:38#
- I: Das war Ihre Idee? #25:39#
- E1: Das war unsere Idee. #25:40#
- E2: Aber das ist ja auch in dem, eben aus den WTPs, da ist das schon seit 40 Jahren so. #25:45#
- I: Nichtsdestotrotz war es Ihre Idee. Muss man ganz klar sagen. Weil wir machen das und ich habe eben gedacht, das KM, das war ihre Idee. Toll. #25:54#
- E1: Das war unsere Idee. Das ist... #25:56#
- E2: Das sie nicht länger ist, das ist ja der Effekt: genau gleich lang. #25:58#
- I: Stundentage ist gleich, es ist ja eigentlich alles dasselbe, nur dass es eben vergütet ist. #26:03#

- E1: Ja und eine andere Struktur hat halt. #26:06#
- I: Ja, okay. Sie haben hier in der Schule immer noch PIA? Wie viele Züge haben Sie denn bei PIA? #26:13#
- E1: Zweizügig sind wir. #26:13#
- I: Und die klassische Erzieherausbildung? #26:15#
- E2: Dreizügig. #26:16#
- E1: Sind wir dreizügig. #26:16#
- I: Wenn Sie jetzt mal an die Zukunft denken? Was spricht für PIA, was spricht dagegen? Glauben Sie, man braucht beide Ausbildungsformen? #26:25#
- E1: Wir haben dann ja auch einen Aufsatz geschrieben, weil die Tendenz war dann, das ging dann... #26:34#
- E2: Kann ich Ihnen mal schicken. #26:34#
- I: Mhm (bejahend). #26:34#
- E2: Ich schreibe mal auf, was ich Ihnen zuschicken kann. #26:37#
- E1: Das ging dann von null auf hundert, verstehen Sie? Plötzlich war die Diskussion, erst mal die Diskussion: PIA ist eine Leitversion der Erzieherinnenausbildung und dann zwei Monate später war: „Ja, die Zukunft der Erzieherausbildung ist PIA. Vollzeit wird es gar nicht mehr geben in fünf Jahren.“ (lacht) Und das war überhaupt nicht unser Ansinnen, sondern wir haben gesagt: „Das hat beides seine Berechtigung und seinen Personenkreis, den wir damit ansprechen können. Erstens PIA: Das sind Ältere, das sind mit anderer Vorbildung, das sind alleinerziehende Mütter, die nach ihrer Phase wieder was arbeiten wollen. Das sind vielleicht auch mehr Männer.“ Und wir haben dann den Zugang vom Berufskolleg in die unterschiedlichen Erzieherinnenausbildungen streng reglementiert. Also eine Realschülerin oder ein Realschüler, der bei uns Berufskolleg macht, den haben wir so beraten, dass der in die Vollzeit-Ausbildung geht. #27:45#
- I: Das machen wir nämlich nicht, wir haben nämlich die in beiden Klassen sitzen. #27:49#
- E1: Ja, genau. #27:49#
- I: Es führt dazu, dass die PIA-Klassen nicht mehr sich so unterscheiden von einer klassischen Erzieherausbildung. #27:53#
- E2: Wir haben halt von Anfang an gesteuert. #27:56#
- I: Sie haben da mehr nachdenken können, das muss man einfach sagen. #27:59#
- E1: Ja, ja, das sind die zwei Jahre Vorlauf, die wir gehabt haben. #28:02#
- E2: Die Steuerung ist aber nichts Dramatisches. Das heißt, unsere Vollzeiter, also die jetzt, wir haben drei Berufskolleg für Praktikantenklassen und das sind ja jetzt mal die Jüngeren und die gehen dann tatsächlich auch in die drei Vollzeitklassen. Weil das sind vielleicht drei, vier, fünf pro, also bei 75 BKlern, die dann die PIA machen. Aber die haben dann noch als Voraussetzung, dass die Realschule, BK plus ein FSJ voraus oder so. Also die müssen dann nochmal mehr Praxis haben, dass sie da rein können. #28:34#
- I: Und warum machen Sie das? Warum sollen die nicht gleich in die PIA-Ausbildung? #28:38#
- E2: Ja, um die andere Zielgruppe reinzukriegen. Also wenn die PIA sozusagen einfach anstelle der Vollzeitausbildung stattfindet, dann bringt das ja keine neue Zielgruppe. Und damals war auch noch der Herr Mentrup derjenige, der genau das gewollt hat, also bei diesem Besuch hier. Der wollte, dass das eine andere Zielgruppe ist. Und das haben wir jetzt wirklich auch durchgezogen. #29:00#
- I: Das funktioniert bei uns nicht. De facto haben wir das nicht geschafft. (???) Okay. Gab es von Anfang an so Schwierigkeiten, wo man einfach auch wusste: „Das wird problematisch, aber die nehmen wir in Kauf bei der PIA“? #29:13#
- E1: Im Vorfeld gab es viele Diskussionen zunächst mal mit den Trägern. Die haben, also ich kann mich gut erinnern, das war zwei Jahre vorher, also so 2009, da haben wir hier eine große Veranstaltung gemacht mit 100 Praxisstellen und haben denen das Konzept mal vorgestellt. #29:35#
- I: 2009 schon? #29:36#
- E1: Ja, wir haben zwei Jahre Vorlauf gehabt. #29:40#
- I: Total mutig, ohne das KM zu informieren? Weil die wurden ja erst 2011 informiert. #29:42#
- E1: Ja, wir haben gesagt: „Wir brauchen ein Konzept und dann gehen wir hin.“ Und dann, die Rückmeldungen der Träger waren oder der Praxis war: „Ach, um Gottes Willen, so etwas funktioniert gar nicht. Und die Hoffnungen, die Ihr habt, das wird gar nicht stattfinden.“ #30:02#
- I: Und warum sollte es nicht funktionieren? #30:04#
- E1: Weil die so fixiert waren auf diese Vollzeitausbildung und dann auf das Berufs, im Anerkennungs Jahr oder im Berufspraktikum, dass es lange gedauert hat, bis die diese neue Struktur sich eingedacht haben und sich damit identifizieren konnten. #30:25#
- E2: Und natürlich auch das Finanzielle. Also, das gab ja überhaupt keine Idee, wie das Gehalt refinanziert werden sollte. Also das heißt, aus Sicht der Träger war das einfach zusätzliche Kosten, wo sie gar nicht gewusst haben, was auf sie zukommt. #30:32#
- I: Das war der Hauptknackpunkt. #30:42#
- E2: Das Finanzielle war der Hauptknackpunkt, ja. #30:45#
- E1: Das war ein wichtiger Punkt, ja. Und auch die Angst davor, in der Beratung, in der Begleitung sehr in Anspruch genommen zu werden. Also die haben gesagt: „Haja, da müssen wir so jemand drei Jahre begleiten und müssen zahlen und wann bringen die uns was?“ Bis wir dann so argumentieren konnten: „Das ist vielleicht im ersten Jahr nochmal ein höherer Aufwand, aber im Laufe des zweiten Jahres habt Ihr einen Gewinn aus dieser, weil die dann sehr, sehr intensiv auch durch diese Wechsel-Theorie-

- Struktur, die werden Euch ab spätestens ab Mitte des Mittelkurses, werdet Ihr davon profitieren.“ #31:38#
- E2: Und deshalb war es ja auch so, dass wir dann hingegangen sind und wo wir gemerkt haben, bei den Kita-Trägern, da wird das schwierig, dass wir dann trotzdem die PIA starten wollten. Und da haben wir uns sozusagen im Umfeld von Kindertagesstätten, also zum Beispiel Blindenschule, also die sozusagen andere Refinanzierungen haben, haben wir dann versucht, eine Klasse irgendwie zusammenzubringen. Also die eben nicht diese klassische Refinanzierung wie die Kindertagesstätten haben. Und das wurde dann sozusagen verboten. Also der Herr Mentrup hat dann gesagt: „Nur Leute, die in der Kita arbeiten, können in die PIA gehen.“ Das war auch #32:21#
- I: Okay, das hat der so ausgesagt? #32:22#
- E1: Das war dann... #32:22#
- I: Weil die Aussage gibt es heute nicht mehr oder? Das habe ich noch nie gehört. #32:26#
- E1: Das haben sie, aber am Anfang war das so, war das dann #32:30#
- I: Eine mündliche Aussage? #32:30#
- E2: Genau. #32:30#
- E1: Ein klarer Zusammenhang. #32:32#
- E2: Also zum Beispiel, wie heißt es? KBZO, der Kindergarten, also Kindergärten, die eine andere Refinanzierung haben, eine Behindertenhilfeeinrichtung oder so, das war eigentlich so der Ansatz, dass wir sozusagen um das herumzukommen, weil in den Bereichen gibt es ja schon diese Leute, die die WTP-Ausbildung machen, also Jugend-Heimerzieher, Heilerziehungspfleger und so. Und für die war das gar kein Thema, also mit der Finanzierung. #33:00#
- I: Weil man das gewohnt war. Daraus schließe ich: Sie haben sich schon sehr reingehängt, bis das so geklappt hat? #33:05#
- E2: Ja, ja, schon. #33:06#
- E1: Das war eine Granatenarbeit (lacht). #33:07#
- I: Ja, also wenn ich das so höre, das war nicht einfach so: Sie habe die Träger eingeladen. Wie ist das denn mit den Trägern mit Eifersuchteilen? „Der verdient, ich nicht“? #33:16#
- E1: Unter den Schülern meinen Sie? #33:19#
- I: Ja, auch bei den Anleitern: „Ich habe früher auch kein Geld bekommen!“ #33:21#
- E2: Das kam schon manchmal, also am Anfang. Das war so, ja. #33:27#
- I: Und gibt es so unter den Schülern zwischen den Klassen und Lehrern Schwierigkeiten? Bei uns gibt es das gar nicht. #33:32#
- E2: Nein, gar nicht# 33:32#
- E1: Überhaupt keine Probleme. #33:33#
- E2: Weil die Vollzeitler dann doch auch überzeugt sind, dass sie jetzt zum Beispiel, für sie jetzt, die richtigere Ausbildung machen. Also die passendere, da hat man Ferien und so. Und man kann die Fachhochschulreife machen. Und man hat mehr Nachmittage frei, also man hat auch mal frei. #33:55#
- I: Spätestens dann im Herbst, wenn Sie die PIA (???) am Ende, (???) gar nichts mehr (lacht). Okay, das heißt, das war wirklich, da haben Sie im Vorfeld richtig hart gearbeitet. #34:04#
- E1: Das war eine richtig konzentrierte Arbeit mit den Trägern, damit die die neue Struktur zunächst mal verstehen und dann akzeptieren können als für sie gewinnbringend. #34:19#
- I: Gab es Momente, wo Sie Angst hatten, dass es nicht klappt? #34:22#
- E1: Das war manchmal dann zu Zeiten des Eckpunkte-Papiers: „Was kommt jetzt da rein?“ Ja, wir merkten schon, nicht nur die Staaten, nicht nur das Kultusministerium, die waren ja dann einigermaßen positiv. Aber zum Beispiel in der Diskussion in der LAG, da gab es viele Schulen, die Angst gekriegt haben: „Die Vollzeit-Ausbildung bricht uns völlig weg.“ Und dann haben die in das Eckpunkte-Papier Dinge reinschreiben wollen, die es völlig unattraktiv machen. Also zum Beispiel: die Drei-Tage-Schule-Regelung, zwei Tage Praxis. Das wollten die verpflichtend machen. Dann wollten sie keine unter 21 Jahre oder manche haben gesagt: „Keine unter 25 Jahren.“ Also da merkte man genau, die wollen solche Bedingungen da reinschreiben, das funktioniert dann nie. #35:17#
- I: Hatte denn die LAG Einfluss auf das Eckpunkte-Papier? #35:20#
- E2: Also das ist jetzt zwei. Es gibt zwei Eckpunkte-Papiere: Sie meinen jetzt das vom Kultusministerium und dann gab es #35:24#
- I: Genau, ich kenne nur das vom Kultusministerium. #35:25#
- E2: Und dann gab es noch ein Eckpunkte-Papier sozusagen von der LAG, wo die sich dazu positioniert hat, was sie von der PIA hält oder wie die funktionieren soll. #35:35#
- I: Und was ist mit dem passiert, mit dem Eckpunkte-Papier? #35:37#
- E2: Das ist dann ans Kultusministerium geschickt worden. Und was die damit gemacht haben... #35:42#
- I: Aber das gibt es jetzt nicht mehr? Also das gab es, haben Sie gesagt? #35:44#
- E2: Ja, das gibt es schon noch, in den Unterlagen. #35:47#
- E1: Das kriegt man auch, also wenn Sie das wollen, kann man das Ihnen schon zur Verfügung stellen. #35:50#
- I: Genau, aber Sie arbeiten jetzt auch nach dem klassischen vom Kultusministerium? #35:53#
- E1: Ja, natürlich. #35:54#
- I: Für mich wäre es interessant, wie weit das abgewichen ist, was das Kultusministerium gemacht hat von dem Eckpunkte-Papier, das Sie vorgeschlagen haben. #36:00#

E1: Ja, ja, das kann man Ihnen mal zur Verfügung stellen. #36:02#

I: Das wäre schön, ja. #36:02#

E1: Das ist überhaupt kein Problem. #36:03#

I: Also der Aufsatz auch, der interessiert mich sehr, den würde ich gerne zitieren, den MUSS ich natürlich zitieren (lacht). #36:07#

E1: Ja, ja. #36:09#

I: Okay, das heißt, Sie sehen, dass beide Formen weiterlaufen sollen, sehen auch eine Notwendigkeit? #36:13#

E1: Unbedingt. #36:13#

E2: Unbedingt. #36:13#

I: Unbedingt. Und das sind wirklich zwei unterschiedliche Gruppen, die man anspricht und ich glaube, die Schulen müssten heute nochmal umdenken: „Was will ich in der PIA eigentlich?“ Die PIA wird schwierig, wenn ich ein 17-jähriges Mädchen oder einen jungen Mann oder eine junge Frau in diese Struktur schicke und sage: „Das machst Du.“ Und dann wird die Praxis schwierige Erfahrungen machen und die Bewerberin wird schwierige Erfahrungen machen oder die Bewerber. So und da muss man gucken, wirklich: „Welche neue Gruppe wollen wir ansprechen?“ Und die anderen gut beraten und sagen: „Das ist eine gute Ausbildung für Dich. Und von der Qualität sind sie beide gleich.“ Und dann haben wir eben in der PIA, da kann man ja theoretisch auch die Fachhochschulreife machen. Und da haben wir gesagt: „Sehr viele Bewerber brauchen es nicht, weil sie höher qualifiziert sind.“ Und in der Vollzeit gibt es eine Perspektive, wo man sagt: „Ja, da könnt Ihr sehr gut die Fachhochschulreife machen und habt nachher nochmal eine schöne Perspektive auch.“ Und das haben die bei uns sehr gut angenommen. Das ist aber, das hängt schon mit der Beratung zusammen, die wir machen. Und da haben wir uns sehr viele Gedanken gemacht und sehr viel Arbeit gemacht. Den Vorsprung spüren wir heute immer noch. #37:56#

E2: Zum Beispiel auch, dass wir im BK, da machen wir einen Elternabend. Ich weiß nicht, ob Sie? #38:02#

I: Machen wir auch. #38:03#

E2: Machen Sie auch. #38:04#

I: Müssen wir als staatliche Schule. #38:05#

E2: Und da wird das von Anfang an thematisiert, dass wir der Meinung sind #38:10#

I: Das tun wir nicht. #38:10#

E2: dass die Vollzeit-Ausbildung für die Jüngeren und das sind ja dann die Jüngeren, also für ihre Töchter und ihre Söhne die besserer Ausbildung ist. #38:21#

E1: Und die fühlen sich sehr gut beraten. #38:22#

E2: Und wenn die Eltern das dann auch unterstützen, weil die müssen das ja die zwei Jahre noch finanzieren dann, dann wird das auch erleichtert. Also die Eltern drängeln sie jetzt ja auch nicht jetzt in die Ausbildung, weil sie sagen: „Dann verdienst Du was.“ #38:36#

I: Jetzt frage ich mal, vielleicht, weiß ich nicht, die falsche Frage: Wollen Sie die klassische Erzieherausbildung halten, damit der Schulstandort gesichert ist oder weil Sie es tatsächlich sinnvoller finden? #38:46#

E2: Tatsächlich, wirklich voll überzeugt. #38:48#

E1: Das ist eine gute Form der Ausbildung und wir müssen mit der anderen Form der Ausbildung an Gruppen rankommen #38:55#

I: Weil das Ihre Motivation ist. # 38:56#

E1: So ist es, ja. Weil wir neue Gruppen ansprechen wollen. #39:00#

I: Das ist Ihre Motivation? #39:02#

E1: Das ist unsere Motivation. Und die wird bestätigt durch die vielen Bewerbungen, exzellente Bewerbungen, die wir kriegen. Also wir haben jetzt, wir fangen mit zwei Klassen an, das sind ungefähr zwischen 50 und 55 Plätze. Und wir haben bestimmt 120, 130 sehr gute Bewerbungen. #39:27#

I: Okay. #39:28#

E2: Es ist eher auch schade, dass eben viele von den auch guten Bewerbungen dann letztendlich keine Praxisstelle kriegen. #39:35#

I: Daran scheitert es dann immer noch, gell? #39:37#

E2: Genau, daran scheitert es noch. Und das aber auf einem relativ hohen Niveau bei uns, also eben jedes Jahr 50 Praxisstellen, die das wieder anbieten. Also insgesamt 150 Praxisstellen haben wir. Und das von der Region, die eigentlich eher ländlich geprägt ist. #39:50#

I: Okay. Ich würde gerne noch mal auf die Steuern zurückkommen. Was hat man Ihnen, Sie hatten sie Idee, Sie haben viel Vorarbeit geleistet. Wurden Ihnen auch Steine in den Weg gelegt vom Kultusministerium, von anderen Schulen? Haben Sie schon einmal erzählt, so Konkurrenzdenken? #40:06#

E1: Und auch die fehlende Erfahrung damit. Also ich verstehe eine Schule gut, die im April sagt: „Seid Ihr eigentlich wahnsinnig, dass wir im September das anfangen müssen? Und wir haben keine Träger informiert, wir haben nicht die Struktur eigentlich, die kennen wir sehr wenig, weil wir solche Schulen nicht an unseren Bildungseinrichtungen haben.“ Dass die gesagt haben: „Diese scheiß Ravensburger!“, (lacht) das verstehe ich gut. Das verstehe ich gut. Und das muss man in Kauf nehmen. #40:53#

I: Jetzt gab es im Kultusministerium ja zwei Sitzungen, da waren ja verschiedenste Akteure dabei. Sie wurden da nur eingeladen? Oder haben Sie mitentschieden, welche Akteure da mitkommen? #41:03#

- E1: Nein, wir wurden eingeladen. Und die Regierungspräsidien wurden beim ersten Treffen nicht eingeladen. Da waren die noch nicht dabei. Das ist ja die mittlere Aufsichtsbehörde. Und die waren dann einigermaßen stinkig mit uns (lacht). #41:19#
- E2: Weil wir es nicht über das RP gemacht haben, wir sind direkt ans Kultusministerium. #41:19'
- I: Ja, stimmt, richtig, Sie hätten es ja über das RP machen müssen. #41:24#
- E1: Ja, natürlich. Wir haben einfach #41:27#
- I: Zu welchem RP gehören Sie hier? #41:28#
- E1: Tübingen. #41:28#
- E2: Tübingen. #41:28#
- I: Die sind dann erst beim zweiten, ich weiß, die sind erst beim zweiten Treffen gekommen. #41:32#
- E1: Genau. Ja und dann haben die halt gesagt zu uns: „Jetzt hätten wir wirklich mal was und jetzt überspringt Ihr uns.“ #41:40#
- I: Und warum haben Sie das gemacht? #41:41#
- E2: Ja also, weil die Gefahr bestanden hätte, dass es halt schon auf der Ebene sozusagen abgeblockt wird. #41:48#
- I: Gleich oben, ja. Verstehe ich. #41:52#
- E1: Das war ein notwendiger Schachzug (lacht). #41:49#
- I: Das ist die Steuerung, die ich untersuche. Gott sei Dank haben wir sie gehabt, das muss ich ja untersuchen (lacht). #42:03#
- E2: Vielleicht noch eine Sache, die wirklich auch ganz wichtig war, uns: dass das mit dem Gehalt nicht irgendwie eine Verhandlungssache ist. Also dass das von Anfang an irgendwie tarifrechtlich geregelt ist. Weil das ist etwas, aus Erfahrung aus den WTP-Ausbildungen, die haben begonnen und da war gar nichts. Also da war gar nichts geregelt. Also da musste sozusagen jeder einzelne Schüler mit einer Praxisstelle das Gehalt aushandeln. Und das war eine ganz wichtige Erfahrung, die wir jetzt mitgebracht haben, dass wir das von Anfang an irgendwie tarifrechtlich oder tariflich geregelt haben. #42:39#
- I: Wer hat denn die Höhe des Gehalts bestimmt? #42:41#
- E2: Ja und das war dann die Frau Rothenhäusler, das hat die echt super gemacht. #42:43#
- E1: Das Kultusministerium. Die hat dann vorgeschlagen, das wird parallel gemacht zu einer Verwaltungsfachangestellten, Auszubildenden.
- I: Vorgeschlagen. #42:51#
- E2: Hat sie vorgeschlagen, genau. #42:51#
- I: Und das fanden Sie dann gleich gut und haben sich da sofort angepasst? #42:54#
- E1: Das war in der Größenordnung, wie wir uns das vorgestellt haben. #42:59#
- I: Sie hatten so eine Idee, aber noch keine Festlegung? #43:01#
- E1: Wir wussten, in den anderen Bereichen, das ist im ersten Jahr um die 800 Euro rum, in der Größenordnung. #43:12#
- I: Kriegen die auch so viel, ja? #43:12#
- E1: Die kriegen auch so viel, genau. Und da kann man, zumindest ist das ein Grundstock, mit dem man dann ein bisschen was anfangen kann. #43:22#
- E2: Aber wenn die PIA gestartet wäre sozusagen, was weiß ich, von 400 Euro bis 1200 Euro brutto, ja, also dass das einfach immer eine Verhandlungsgeschichte ist und abhängig ist vom Geld des Trägers, dann wäre das ganz schwierig gewesen. Und so war das von Anfang an ein klarer Start. #43:37#
- I: Das haben Sie sich im Vorfeld alles überlegt? Da muss man erst mal drüber nachdenken, auf die Idee kommt man ja gar nicht. Urlaubstage haben Sie aber nicht geregelt, gell? #43:43#
- E1: Nein. #43:44#
- E2: Nein. #43:44#
- I: Das merkt man übrigens auch bei uns in der Klasse. Ich habe die unterschiedlichsten Urlaubstage. Von 24 bis 31. #43:49#
- E2: Echt, ja? #43:50#
- I: Mhm (bejahend). Der gesetzliche Mindesturlaub ist 24 und bei mir gibt es Schüler, die haben 24 und es gibt Schüler, die haben 31. Das ist natürlich ein massiver Unterschied. Das wurde nicht geregelt (lacht), tariflich sozusagen. #44:02#
- E2: Bei uns sind es eigentlich alle 28 oder 29. Weil wir haben in die Richtlinien reingeschrieben, also orientiert sich am TV, an der Verwaltungsfachangestellten in Ausbildung. Und da sind leichte Abweichungen möglich. Also Urlaubstage bekommen aber alle die selben. #44:22#
- I: Aber da haben Sie es festgelegt, in der Vereinbarung. #44:25#
- E1: In den Richtlinien schon. #44:27#
- E2: Das schicke ich Ihnen auch. #44:28#
- I: Ja, wäre auch mal interessant, ja. #44:30#
- E2: Was wir auch geregelt haben von Anfang an, auch aus der Erfahrung heraus, dass man das absichern muss, dass die Ausbildungssituation abgesichert werden muss. #44:42#
- I: Im Sinne von? #44:43#
- E2: Im Sinne von Ausbildungszeit. Also dass sozusagen innerhalb der Arbeitszeit auch eine Ausbildungszeit ist. Ähnlich wie bei den Erzieherinnen, die eine Vorbereitungszeit haben, dass wir dass in den Richtlinien festlegen, da haben wir festgelegt 25% Ausbildungszeit. Also das heißt, da sind dann die Anleitungsgespräche drin, da sind Hospitationen drin, auch in anderen Gruppen und da ist auch zum Beispiel mal Berichte schreiben, also das ist halt zeitlich in der Arbeitszeit drin. #45:18#

- E1: Das bringen wir natürlich auch mit von den anderen Ausbildungen. Gut ist die Teilzeit-Ausbildung nur, wenn die Anleitung gut ist. #45:28#
- I: Aber das hat jetzt kein, das ist ja eine tolle Idee #45:31#
- E2: Steht da nicht drin. #45:32#
- I: Steht da nicht. Das habt Ihr nicht übernommen? #45:32'
- E2: Nein. #45:33#
- I: Weil das wäre sinnvoll gewesen, das muss man fairerweise sagen. #45:36#
- E1: Da denken die zu schulisch, wissen Sie? #45:38#
- I: Ja, richtig, ja. #45:39#
- E1: Da denken die zu schulisch, die denken immer: „Wir müssen praktisch das von der Schule her steuern“ #45:49#
- I: Natürlich, klar. Aber Sie sind doch auch eine Schule? Warum denken SIE nicht schulisch? #45:51#
- E1: Ja, weil wir die andere Erfahrung haben, dass wir sagen: „Die wird dann gut, wenn die Zusammenarbeit mit den Praxisstellen geregelt ist.“ Und da legt das Kultusministerium zu wenig Wert drauf, sondern wir dürfen auch nicht zu direktiv kommen. Das ist auch manchmal eine Gefahr, dass wir dann den Praxisstellen 1000 unnötige Dinge vorschreiben müssen. Aber wir müssen sichern, das Anleitungszeiten, Anleitergespräche, fachlich gute Anleitung durch die Qualifikation des Anleiters oder der Anleiterin, die Dinge muss man sichern. #46:32#
- I: Und haben Sie das, das wäre ja ein schöner Punkt für das Eckpunkte-Papier, also vom KM. Es wurde aber nicht aufgenommen? Obwohl Sie das im Vorfeld schon mal angemerkt haben? #46:41#
- E1: Ja, ja, haben wir gemacht. #46:41#
- I: Habe Sie Ihre Eingaben immer, haben Sie da E-Mails geschrieben? Wie kann ich mir das vorstellen, organisatorisch? Oder haben Sie sich getroffen? Treffen gab es ja nur zwei. #46:48#
- E1: Nur zwei, genau. #46:49#
- E2: Nur zwei. Da haben wir den fertigen Entwurf mitgebracht, verschriftlicht, den haben wir dort gelassen und haben gesagt: „Jetzt, das kriegt Ihr von uns mal sozusagen als...“ #46:59#
- I: Das haben die einfach eingesammelt. #47:00#
- E1: (Lacht) Wir hatten ja ein Interesse. #47:03#
- E2: Die Richtlinien, weiß ich gar nicht, die Richtlinien, haben wir die schon gehabt, wo wir die (???) #47:07#
- E1: Das haben wir später. #47:08#
- E2: Haben wir später entwickelt, genau. Aber wichtig war wirklich aus den Erfahrungen, erstens: Das Gehalt muss gesichert sein, also nicht verhandelbar. Und zweitens eben dieses mit dieser Ausbildungszeit. Also Ausbildung muss abgesichert sein, eine Ausbildung, wirkliche Ausbildungssituation hergestellt werden. Und das aus der Erfahrung von den WTP-Ausbildungen, dass halt immer die Gefahr besteht in dieser Ausbildungsform, dass die Leute auch verheizt werden, von Anfang an als volle Arbeitskraft, als billige Arbeitskraft. #47:37#
- E1: Billige Arbeitskraft. Beispiel ist die Altenpflege, da hat natürlich das Kultusministerium auch Angst und berechtigt Angst davor gehabt. Die kommen auch aus der Erfahrung aus der Altenpflege und da ist die Ausbildungssituation wirklich schwierig. Das kannten die von ihren staatlichen Altenpflegeschulen. Und aus der Erfahrung raus haben sie gesagt: „Da müssen wir vorsichtig sein.“ #48:05#
- I: Ich höre von den Erzählungen her, dass Sie das Gefühl haben, Sie sind genug eingebunden worden oder? Also ich finde, es war Ihre Idee. Und so bei dem weiteren Prozess vom KM, jetzt mit dem Kultusministerium sind Sie genug eingebunden worden? Oder waren Sie #48:20#
- E2: Also hinterher waren wir schon, sind wir nicht mehr eingebunden gewesen, also beim Eckpunkte-Papier. Aber das ging ja dann auch auf diese politische, auf die kommunale #48:30#
- I: Das war für Sie in Ordnung. #48:31#
- E2: auf den Städte- und Gemeindetag. Und da sind halt so manche Sachen eben, diese 40%-Anrechnung, da war mir klar, das machen wir nicht und auch von Anfang an. Das kam dann sozusagen wahrscheinlich auf politischen Druck vom Städte- und Gemeindetag, dass die das durchgesetzt haben in den Verhandlungen mit dem Kultusministerium. #48:53#
- I: Und Ihr Träger, also der städtische Träger, der Herr... #48:58#
- E1: der Herr Goller-Martin. #48:58#
- I: Wie fand der das mit den 40%? Der fand das bestimmt nicht so schlecht oder? #49:02#
- E1: Mit dem haben wir das besprochen mit der 0,2-Anrechnung und da sind wir ins Kultusministerium hin. #49:08#
- E2: Da sind wir hingegangen mit diesen Zahlen. #49:09#
- E1: Und da haben wir uns mit dem schon geeinigt und haben gesagt: „Wir machen es nicht über der 0,2-Anrechnung.“ #49:17#
- I: Zusätzlich zu den zwei Treffen sind Sie da hingegangen? #49:18#
- E2: Nein, das war in den Treffen. #49:20#
- E1: In den zwei Treffen. #49:21#
- E2: Schon im ersten Treffen, also dass wir sozusagen 20% anrechnen können. Und das war auch ganz gut gemacht von der Frau Rothenhäusler, die hat nämlich sofort den Menschen von der KVJS, der war dabei, also der oberste Chef. Und da haben wir dann

- gleich was daraus gemacht, eben diese Fachkraft in Ausbildung. Also es ging um die Frage: Wie wird es refinanziert? Und dann war der Vorschlag eben von der Stadt Ravensburg: mit 20%-Anrechnung. Und er hat dann eben, der Mensch von der KVJS, hat dann gesagt: „Okay, dann machen wir halt eine Fachkraft in Ausbildung, also einen neuen Titel auf.“ Und ja, damit war das auch gesprochen. Und das wurde dann #50:12#
- I: Und woher kommen jetzt die 40%? #50:14#
- E2: Ja, das haben die dann irgendwie später. #50:16#
- E1: Das habe die Verhandlungen im Kultusministerium, Gemeinde und Städte gemacht. #50:19#
- E2: Genau, das war dann später. Also wir haben die 20%. #50:22#
- I: Das kam nicht in diesen zwei Sitzungen? In den zwei Sitzungen war das Ergebnis 20%? #50:24#
- E2: 20% #50:25#
- E1: 0,2, das haben wir gesagt: „Unter den Bedingungen machen wir es und wenn es höher geht, machen wir das nicht.“ #50:30
- I: Ja, und dann kam, nämlich eine dritte Sitzung gab es. #50:35#
- E2: Oder Null-Anrechnung. #50:34#
- E1: Dann kam es zu diesen Verhandlungen: Kultusministerium, Städte- und Gemeindetag. Und der Städte- und Gemeindetag war natürlich interessiert, aus Kostengründen die Anrechnung so hoch wie möglich. Und dann ging das bis zur 0,4. #50:49#
- I: Aber da wurden Sie nicht mehr beteiligt? #50:51#
- E1: Nein. #50:52#
- E2: Nein. #50:52#
- E1: Wir haben dann für uns nur entschieden: „Aus fachlichen Gründen machen wir nicht höher als 0,2. Und wenn jemand kommt und das will, dann sagen wir: 'Mit uns macht Ihr das nicht.' Und fertig.“ #51:05#
- I: Und hier wird es auch mit 0,2 angerechnet? #51:07#
- E1: Im Moment wird es mit 0,2. #51:08#
- E2: Das müssen jetzt die Träger unterschreiben, dass sie nicht höher als 0,2 anrechnen. #51:14#
- E1: Und dann gab es ja auch eine Entwicklung in die andere Richtung, Stuttgart habe ich schon genannt, dass Städte gesagt habe: „Die wollen wir“, und dann gesagt haben: „Wir machen eine Null-Anrechnung.“ #51:27#
- I: Karlsruhe übrigens auch. #51:28#
- E1: Ja, Mentrup ist ja dann #51:31
- I: Stimmt, das ist der Grund, weil Mentrup jetzt in Karlsruhe ist. #51:32#
- E2: Ja, natürlich, ja, genau. #51:35#
- I: Weil am Anfang hieß es in Karlsruhe auch #51:37#
- E2: In Pforzheim auch, die sind auch von Anfang an. #51:38#
- I: Richtig, am Anfang hieß es in Karlsruhe 0,4 und das hieß es noch lange. Und da hatten die Träger alle Angst auf das Boot zu schießen (???) und dann mal Mentrup. Sie haben Recht, da habe ich noch nie drüber nachgedacht! Und jetzt ist es bei 0. #51:49#
- E1: Ja, genau. #51:50#
- I: Das ist der Mentrup. #51:50#
- E1: Mentrup hat das gemacht. #51:51#
- E2: Aber hier in der Gegend gibt es unterschiedliche Anrechnungen. Das geht wirklich auch von 0 bis 20%. Aber damals war das gar nicht durchsetzbar, also natürlich ist 0-Anrechnung am besten, aber dann wäre die PIA wahrscheinlich nicht gestartet. Also wir haben das eben nur mit 20% hingekriegt. Also, klar, da war ja die Refinanzierung noch völlig offen und deshalb war das der Vorschlag, dass man eben mit 20% anrechnet. #52:19#
- I: Okay. #52:20#
- E1: Und zwar da auch ein bisschen im Hintergrund: Im Anerkennungsjahr ist ja eine 0,6-Anrechnung. Und dann haben wir gesagt: „Wieso verteilt Ihr das eigentlich nicht auf drei Jahre?“ #52:33#
- I: Macht Sinn, verstehe ich. Logisch eigentlich. #52:35#
- E1: Ja das war dann der Hintergrund von uns. Damit haben wir den Goller-Martin auch gekriegt. #52:44#
- E2: Und damit die Stellen. #52:44#
- I: Logische Erklärung. Jetzt haben Sie mal so eine Super-Idee mit PIA gehabt, haben Sie schon eine neue Idee? Oder bleibt PIA, wie es ist, möchten Sie es irgendwie weiterführen? Haben Sie noch...? #52:56#
- E1: Nein, wir haben jetzt bei den Erzieherinnen, haben wir ja, das gibt es glaube ich, im Land sonst auch nicht, haben wir praktisch diese PIA, dann haben wir die Europa-Klasse mit diesem interkulturellem Hintergrund und haben die, jetzt sage ich mal in Führungszeichen, die „traditionelle“ Vollzeitausbildung mit dieser Vollzeitform. Das ist eigentlich jetzt unser Stand. #52:23#
- I: Sind Sie fertig. #53:23#
- E1: Im Moment genügt uns das mal. Was wir, ja, an der Schule, aber das ist was ganz anderes, da haben wir den Heilerziehungsassistenten, den haben wir auch an der Schule entwickelt, aber das ist eine andere Ausbildung. #53:41#
- I: Okay, gut dann würde ich mich gerne bedanken, vielen Dank, dass Sie so offen waren. #53:45#

Interviewpartner: (E2)

Durchführungsort: Stadtverwaltung Ravensburg – Amtszimmer
Datum: 13.06.2016
Uhrzeit/Dauer: 09:30 – 10:30 / 31 min
Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurden das Aufnahmegerät gestartet und deshalb beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch. Nach Abbruch der Aufzeichnung hat E2 noch ca. 30 min. über allgemein Angelegenheiten seines Amtes gesprochen.

I: Einen Moment. Vielen Dank. So, Herr Martin, wollen Sie wissen #00:00:06-2#

E2: (unv.) #00:00:05-7# Göller, Göller Martin. #00:00:06-8#

I: Oh Entschuldigung. #00:00:07-4#

E2: Kein Problem. #00:00:08-2#

I: Sie wissen, warum ich da bin. Wenn Sie nochmal ganz kurz Ihre Position und Ihre Rolle und Funktion hier mir erklären würden. #00:00:15-5#

E2: Ja. Ich bin Amtsleiter bei der Stadt Ravensburg. Von der Ausbildung her Diplom Sozialarbeiter. In Ravensburg das Amt für Soziales und Familie umfasst die ganzen Bereiche der Kinderbetreuung bis zur Einschulung. Wir arbeiten mit 11 freien Träger zusammen, die insgesamt 38 Kitas in Ravensburg betreiben, haben keine eigene KiTa. Von dem her beschäftigen wir selber keinen Erzieher, Erzieherinnen bei mir im Amt, aber in enger Abstimmung mit den 11 verschiedenen Träger natürlich sind wir auch direkt an der Arbeitsmarktsituation mit dran. #00:00:47-4#

I: Mhm (bejahend). #00:00:47-6#

E2: Darüber hinaus sämtliche soziale Belange einer Stadt für über Achtzehnjährige bis hin zu dem, dass mein Amt Ortspolizeibehörde ist für die Unterbringung von Obdachlosen und für Flüchtlinge damit auch, die in der Anschlussunterbringung sind. Ich selber bin Projektleiter Flüchtlinge innerhalb der Stadtverwaltung, eingesetzt direkt vom OB, wo man regelmäßig zusammenarbeitet, was die letzte Jar, das letzte Jahr oder Schwerpunkt meiner Tätigkeit war. Daneben haben wir eine Wohngeldstelle, einmal Delegation, eine Teildelegation der Sozialhilfe vom Landkreis, wo wir zu Lasten des Landkreises Aufgaben erledigen und ähm Bezuschussung freier Träger, Unterstützung verschiedener Bereiche. #00:01:25-7#

I: Und seit wann machen Sie das? #00:01:27-2#

E2: Ich bin hier im Amt seit 1. März 2007. #00:01:29-8#

I: 2007, das heißt, zum Zeitpunkt der Einführung (PIA?) waren Sie schon hier im Amt? #00:01:34-2#

E2: Ähm ja, also ich würde mal sagen, ich habe die Vorgeschichte mit #00:01:38-6#

I: (unv.) #00:01:39-2#

E2: Berücksichtigt, mitgeprägt, aus kommend aus der 2007, 2008 verabschiedete Grundlage Integrationskonzept der Stadt Ravensburg, indem wir das als zentrales Thema aufgegriffen hatten. #00:01:54-6#

I: Mhm (bejahend). Das ist jetzt genau für mich das Wichtigste #00:01:57-7#

E2: Die Überlegung PIA #00:01:58-5#

I: Wie entstand PIA? #00:01:59-2#

E2: Kommt aus, also von Ravensburg. Ich weiß, dass es Parallelüberlegungen gibt, ähm, die sich dann begegnet haben, aber so der Grundanstoß war, entstand im Jahr 2007, indem wir im Integrationskonzept der Stadt Ravensburg eine Grundlage schaffen wollten für das Fortsetzen gut gelingender Integration. Ravensburg hat inzwischen über dreißigjährige Geschichte der Integrationsarbeit und wir verschiedenste Felder untersucht haben, unter anderem auch das Thema inwiefern gehen Migranten in sozialpflegerische Berufe. #00:02:32-9#

I: Mhm (bejahend). #00:02:33-6#

E2: Was sind gelingende Faktoren, was sind hängende Faktoren? Und das klare Ergebnis unserer nicht wissenschaftlichen Untersuchungen im klassischen Sinne, aber doch der Erhebungen der vielen Gespräche, die wir im Rahmen unserer eher pragmatischen Sozialplanung geführt gehabt haben, hat ergeben, dass es mehrere Faktoren gibt bei PIA. A, dass die Berufe oft in der Herkunftsnation nicht bekannt sind, also weiter man Richtung Süden desto weniger ist der Erzieherberuf bekannt. Wenn man in den Osten geht, sind pflegerische Berufe eher die klassische Krankenpflegerausbildung, also diese Vielfalt der Pflegeausbildung, die jetzt ja reformiert ist, aber war so auch gar nicht bekannt, aber das Thema Alterspflege war da relevant und weiterer Faktor, der ganz klar zum Tragen gekommen ist, es war für die Eltern oder für die Familien nicht nachvollziehbar, warum die Ausbildungszeit elternfinanziert sein sollte, wenn man am Schluss keinen akademischen Grad hat wie beim Studium. #00:03:31-2#

I: Mhm (bejahend). #00:03:31-2#

E2: Also das war ein Aspekt und dann auch von den, wir haben drei, vier Türkinnen interviewt, die selber als Altenpflegerinnen gearbeitet haben. Zu dem Zeitpunkt gab es keine, die als Erzieherin gearbeitet gehabt hat und auch da wieder die klare Rückmeldung war, wir haben Schwierigkeiten in der Peer Group, weil viele, unsere Freunde und Freundinnen nach der Schule in eine Ausbildung gehen, mehrere hundert Euro eigenes Geld verfügbar haben, wir aber in einem sozialen Beruf mit Vorpraktikum mit gar keiner oder maximal 100 Euro Vergütung und dann noch 2 Jahre Schule keinerlei Einkünfte haben. #00:04:07-7#

I: Mhm (bejahend). #00:04:07-9#

E2: Und das einfach nicht in die Familienbildung hineingepasst hat und somit also mehrere Hürden da waren und nicht der Widerstand gegen sozialpflegerische Berufe vom

Herkunftsland aber auch B, der Vergütung. Und da haben wir gesagt, dieses Thema wollen wir besetzen, wollen wir genauer betrachten, auch nochmal, da kommen verschiedene Aspekte mit rein. Alterspflege war der Hauptausgangspunkt erstmal, dass wir gesagt haben, auch im Altershilfebericht der Stadt Ravensburg, wir brauchen Menschen, die die Sprache der Älteren sprechen, die verfügbar ist und auch Migranten erkranken an dementiellen Erkrankungen, damit wird die später erworbene deutsche Sprache nach und nach wieder verloren, wir haben aber eine Versorgungspflicht. Also ich kann nicht Deutsch versorgen, deshalb brauchen wir Türkei stämmig, Ex-Jugoslawien stämmig und aus anderen Ländern kommende Sachpersonal, die zumindest als Pflegehelfer arbeiten können und umgekehrt gelingende Integration bei Kindern gelingt nur, wenn ich auch teilweise Doppelsprachlichkeit anbieten kann, ein Kulturverständnis habe und eine ganz für diskutierende, interkulturelle Kompetenz von Erzieherinnen, die selber aber, ich sage mal, so aus dem oberschwäbischen Raum kamen, wenig auch großstädtische Erfahrung haben und deshalb auch die Betrachtung, wie können wir die Teams bereichern, ergänzen und auch schlichtweg den demographischen Wandel berücksichtigen, dass es viel zu wenige klassische Ausbildungsgänge gibt, äh klassische Auszubildende gibt, die in diesem Ausbildungsgang dann die ganzen frei werdenden Stellen auch besetzen könnte. Und das war quasi so die Grundlagendiskussion, die wir hier in Ravensburg intern in der Sozialplanung geführt haben. #00:05:44-6#

I: Mit wem? Genau mit wem? #00:05:46-0#

E2: Wir, also ich mit meinen Leuten, Peter Eber, der damalige Integrations- und Seniorenbeauftragte, weil wir interessanterweise eine Stelle haben seit vielen Jahren zwischen Ausländern und Senioren jetzt Integrations- und Seniorenbeauftragter und diese Kombination, das gerade in der Alterspflege nochmal ganz deutlich gemacht hat. Also bei uns einen Blick auf das Thema ermöglicht, den glaube ich viele Kollegen gar nicht gehabt haben. Weil da die Migranten noch nicht alt genug waren, sondern alles so an der Schwelle 70 zu werden, aber die Hochbetagten gab es noch nicht. Wir haben ganz früh Zusammenhänge erkannt. Exkurs, beispielsweise haben wir ähm auch Angebote gemacht, äh kultursensible, häusliche Pflege, wo wir verpflegende Migrantenfamilien Unterstützungsangebote realisiert haben über Migrantenorganisationen, weil häusliche Pflege alle betrifft, aber kein Zugang zur klassischen Nachbarschaftshilfe ohne Ähnliches erfolgt hat zu den Ehrenamtsgruppen, Selbsthilfegruppen und allem. Also muss man sie initiieren. Und ähm dann war nochmal ganz stark mit eingebunden der damalige erste Bürgermeister Hans Georg Kraus #00:06:46-9#

I: Mhm (bejahend). #00:06:47-0#

E2: Für die Stadt Ravensburg 24, 25 Jahre diese Position inne gehabt, Mitglied im Gemeindetag Sozialausschuss über den OB Vogler oder dann auch dem neuen OB Dr. Rapp, sind auch eingebunden im Städtetag und auf der Basis haben wir es in Ravensburg als Bedarf diskutiert und haben es dann kommuniziert Richtung Gemeindetag, Richtung Städtetag und sind politisch aktiv geworden im Bereich

Erzieher, aber eigentlich insgesamt sozialpflegerische Berufe, aber Erzieher war es dann das Thema Pia, haben gesagt, wir brauche jetzt ganz vereinfacht dargestellt einen Vergleich einer dualen Ausbildung, ähm Sozialarbeitsstudium DHBW beziehungsweise eine Erzieherlehre, die eine Vergütung ermöglicht, damit wir Migranten diesen Beruf auch guten Gewissens empfehlen können und Arbeitgeber gegenüberreten können und das war quasi die Basis. #00:07:33-8#

I: Mhm (bejahend). #00:07:33-9#

E2: Wir sind auf die IFSB zugegangen, da gab es #00:07:38-0#

I: IF? #00:07:39-3#

E2: Institut für soziale Berufe in Ravensburg, IFSB. #00:07:42-4#

I: Mhm (bejahend). #00:07:42-7#

E2: Ähm, die hatten ein Konzept in der Schublade, wovon wir auch ausgegangen sind, weil ja Jugend- und Heilerziehungspflege schon dieses duale Ausbildungssystem haben seit vielen Jahren und nur im Erzieherbereich nicht. Die waren durchaus offen. Wir hatten das dann weiterentwickelt. Das Institut stand in Kontakt zum Kultusministerium. Es war nicht möglich ein Modellprojekt Ravensburg zu realisieren, wo keine staatliche Schule beteiligt ist. Wir haben deshalb nochmal einen Partner gesucht, hat das IFSB gemacht, das war die staatliche Schule in Pforzheim, die Interesse daran gehabt hat und wollte dann ein zwei bis dreijährigen Modellversuch Ravensburg, Pforzheim statt. Hatten mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, auch im Landesjugendamt bezüglich der Anerkennung von Fachkräften, die in Ausbildung sind, weil wir gesagt haben, die Gegenfinanzierung muss eine Anrechnung auf dem Personalschlüssel sein. Das ist ja durchaus strittig, ich weiß der Kollege in Böblingen, hat über 20 PIA Stelle ohne Personalanrechnung, wir bei uns nur zwei. Da haben wir aber Geld gesucht, dann gesagt Anrechnung mit 0,2, das ist weniger wie die Arbeitskraft, was die Auszubildende bringen, aber es ist doch eine kleine Anrechnung, was für die Hauptämter auch wichtig ist in der Gegenbetrachtung der Finanzierung und kommt dann so auch die Vergütungslinie. Die PIA Leute bekommen das Gleiche wie Auszubildende im Verwaltungsbereich in der Kommunalverwaltung, waren damals die wo mit 50, 800, 850 Euro in den drei Lehrjahre als Basis nehmen. Die Vergütung auf die 0,2 umgerechnet. Notwendigkeit nur, dass das Landesjugendamt ähm das Kindergartengesetz öffnet, dass PIA Leute als Fachkräfte anerkannt werden und das haben wir nach vielen Gesprächen geschafft, damals der Herr Grünerer, glaube ich eine Abteilungsleiter für den Fachbereich Kitas, haben das auf den Weg gebracht und dann hatten wir die Basis und dann war (Menkrug?) Staatssekretär, hat die Chancen in PIA erkannt. Es gab ein, zwei Konferenzen. Wir waren ein oder zweimal auch, nein, es gab zwei oder drei Konferenzen, einmal war ich mit (unv.) ins Kultusministerium und der hat uns Startschuss gegeben für alles Schule. #00:09:47-0#

I: Mhm (bejahend).: #00:09:47-2#

E2: Teilweise nur mit Widerstände aus der Lehrerschaft und aus verschiedenen Schülerschaften im badischen Raum heraus. Sind da auch aufgetreten, wollten es

- verhindern. Ich sag nein, so ich verändere doch nicht mein gewohntes Feld und fange auch nicht was Neues an zum Pflanzen, wen ich nicht weiß, was rauskommt. Es gab andere, die es sehr unterstützt haben und ich denke mal (unv.) #00:10:04-3# hat die politische (unv.) #00:10:05-3# gehabt das #00:10:06-1#
- I: Mhm (bejahend). Durchzusetzen. #00:10:06-8#
- E2: Umzusetzen, durchzusetzen und ich denke, wir sind jetzt hier glaube zwei Jahre wir haben schon abgeschlossen. #00:10:11-9#
- I: 2012 hat es gestartet. Also erstes (unv.) #00:10:13-9#
- E2: Zwölf, fünf, ein Jahr dann halt abgeschlossen. Und, wenn man jetzt sieht, dass wir jedes Jahr 600, 600 Leute in der Ausbildung haben, also ich denke, was Besseres könnte uns nicht passieren wie diesen PIA Ausbildungszug so auf den Weg zu bringen. Ich denke auch, wenn es formal ähm noch keinen großen Kongress gegeben hat zur Auswertung oder so, #00:10:32-3#
- I: Mhm (bejahend). #00:10:32-7#
- E2: Die wissenschaftliche Begleitung hat stattgefunden, jeder hat die Stelle, keine gibt sie mehr her und man redet ja eher drüber wie man das weit ausbauen kann. Weil man endlich die Chancen oder die Möglichkeiten erkannt hat, eine auch für die jungen Leute angemessene Ausbildungssituation zu schaffen. #00:10:49-4#
- I: Mhm (bejahend). #00:10:49-5#
- E2: Ich will nicht sagen, dass die alte schlecht war, aber die Rahmenbedingungen mit Vergütung, mit Status in der gleichaltrigen Gruppe, mit Durchsetzungsfähigkeit in der Familie so einen Beruf zu ergreifen, auch mit Zukunftschance, mit Leitungsfunktionen, wo sich Perspektiven ergeben. Deshalb und dann höre ich wirklich mit meinem Monolog auf, #00:11:06-1#
- I: (lacht). #00:11:06-6#
- E2: Ähm Ausbildung im PIA Bereich ist zunächst mal die Grundausbildung Richtung Unterstützungsangebote von Kindern durch Betreuung und Bildung, muss aber meines Erachtens auch vielmehr den Aspekt Elternbildung nochmal mit zum Tragen kommen und ich dann die Perspektive habe, Leitung einer vier- oder sechsruppigen Einrichtung zu werden, die wird kommunalpolitisch vielleicht auch noch weiterentwickelt zum Familienzentrum, #00:11:31-8#
- I: Mhm (bejahend). #00:11:31-8#
- E2: Dann habe ich eine Dynamik, die in Verbleib in Arbeit ermöglicht. Und jetzt doch nochmal, Monolog ergänzt, damit Sie was zum Fragen haben. PIA deshalb auch nochmal ausgerichtet an Ältere, weil die Verweildauer, je älter man ist, wenn man die Berufsausbildung macht, eine höhere im Beruf ist. Junge Erzieherinnen, die mit 17, 18, 19 in die Ausbildung gehen, durchschnittliche Verweildauer 7 Jahre, #00:11:52-9#
- I: Mhm (bejahend). #00:11:52-9#
- E2: Bei PIA rechnen wir mit einer längeren. Wir (unv.) #00:11:55-4# ältere Menschen, die die Ausbildung, Erzieherausbildung machen, durch die Vergütung, ich kann mir das eventuell leisten und es gelingt auch Männer zu gewinnen, weil da der Status ähnlich wie Menschen mit Migrationsgeschichte nochmal was ganz, ganz Wichtiges ist, als junger Mann mit 18 zu sagen, die andere haben Auto, können sich Freizeit leisten, Konzerte und alles und ich selber bin aber nur im Taschengeldbezug meiner Eltern, mal auch nochmal was Entscheidendes und das PIA ja auch gezeigt, ich glaube wir sind bei 12, 15 Prozent Männeranteil. #00:12:24-3#
- I: Mhm (bejahend). #00:12:24-5#
- E2: Das ist zehn Prozent mehr. Nein also, normale Erzieherausbildung sind immer nur zweieinhalb Prozente oder so. Also das ist eine deutliche Steigerung, wenn man es in Prozentwerte ausdrückt, dann sind wir im Tausender Bereich. #00:12:34-5#
- I: Mhm (bejahend). Das ist richtig. Ähm #00:12:36-3#
- E2: Okay. (unv.) #00:12:36-5# geht es weiter. (lacht) #00:12:37-9#
- I: Jetzt haben Sie ganz am Anfang haben Sie gesagt, die Möglichkeit des dualen Studiums oder PIA. #00:12:41-4#
- E2: Mhm (bejahend). #00:12:41-4#
- I: Und sie haben sich jetzt für PIA entschieden. Sie hätten ja auch ein duales finanziertes Studium machen können. Wie kam es denn zu PIA? #00:12:49-2#
- E2: Ja, ähm ich glaube A, weil es vor Ort ist, weil es mehr Erzieherausbildungsstellen gibt. Wir haben #00:12:55-0#
- I: Was ist vor Ort? #00:12:56-8#
- E2: Das Institut für Soziale Berufe, also die Fachschulen für Erzieherinnen #00:12:59-9#
- I: Die haben Sie hier vor Ort. Okay. #00:13:01-2#
- E2: Sind vor Ort und nur dort war es möglich das System PIA in wochentäglichem Wechsel zu realisieren. #00:13:07-3#
- I: Mhm (bejahend). #00:13:07-5#
- E2: Wenn Sie es an der dualen Hochschule machen, dann hätten Sie es quartalsweise machen müssen. #00:13:10-9#
- I: Stimmt. Stimmt. #00:13:11-4#
- E2: Also das ist ein ganz anderes System und wir wollten bewusst und dafür würde ich auch heute noch plädieren, eine dreitägige Praxis und eine zweitägige Schule. #00:13:19-6#
- I: Mhm (bejahend). #00:13:19-9#
- E2: Ich weiß, das im Land das eher umgekehrt gehandhabt wird. Wir haben hier ein Modell, 3 Tage Praxis, Blockunterricht 2 Tage. Warum 3 Tage? Weil 3 Tage ermöglichen, äh 2 Tage Theorie, 2 Tage Theorie ermöglichen diese Parallelblöcke. #00:13:35-6#
- I: Mhm (bejahend). #00:13:36-0#

- E2: Ich brauche ein Klassenzimmer doppelt, weil, wenn ich 3 Tage habe und 2 Jahrgänge oder 3 Jahrgänge, dann habe ich im Raummanagement mehr Probleme, weil ich Überschneidungen habe, auch im Lehrermanagement mehr Probleme. Deshalb 3 Tage Praxis und lieber Blockunterrichtselemente mit drin, kann ich für die verschiedenen Jahrgänge unterschiedlich organisieren. Die Praxis hat dadurch jemand Montag bis Mittwoch und jemand Mittwoch bis Freitag. Ich habe Überschneidungen der Praktikanten, ich kann eher mal Projekte in der KiTa machen. #00:14:06-6#
- I: Mhm (bejahend). #00:14:06-9#
- E2: Wir wollen Qualität in die Praxis reinbringen und ich kann aber 1 Jahr pausieren als Praxisstelle und habe trotzdem die Wochentage gut abgedeckt. Also ich denke, das ist nochmal was ganz, ganz Wichtiges gewesen. Das hätte kein anderer ermöglichen können. Wir sind viel dezentraler dadurch und wir haben in den Zugangsvoraussetzungen mehr Gestaltungsmöglichkeiten wie bei der dualen Hochschule, wo immer das Abitur zwingen gewesen wäre. #00:14:28-8#
- I: (unv.) #00:14:29-4#
- E2: Und die Hürde wäre nochmal viel größer, weil ich ergreife keinen akademischen Abschluss, indem ich keine akademische Bezahlung habe und wir müssen einfach sehen, dass im Tarifvertrag Erzieherinnen immerhin von der Gehaltsstufen nur zwei, drei Stufen unter den Sozialarbeitern sind und ich habe es mitgekriegt auch wie hier der Studiengang Elementarpädagogik entstanden ist, dass es da teilweise große Anlaufschwierigkeiten gegeben gehabt hat und dann hätte man da das Kultusministerium, nochmal einen ganz anderen Apparat, auch beteiligen müssen, um einen Hochschulstudiengang zu etablieren, mit Curriculum, mit Zulassungsvoraussetzungen, mit Bachelor-Anerkennung, ich denke da war der pragmatische Weg aus der Praxis kommand und für uns vielversprechender, der für die über die Institute, über die Fachschule zu gehen. Wenn da jetzt mal parallel an der DHBW irgendwas im Bereich Elementarpädagogik entsteht, gerne. #00:15:16-8#
- I: Gerne. Okay. #00:15:17-4#
- E2: Also #00:15:18-5#
- I: Sie haben #00:15:18-3#
- E2: Ich denke wir haben den ersten Schritt machen wollen und jetzt sind viele Wissenschaftler auch aufmerksam geworden drauf. Ich denke wir haben mit Baden-Württemberg damit ein Signal gesetzt mit bundesweiter Beachtung. #00:15:26-8#
- I: Ja. #00:15:27-5#
- E2: Und wir haben nicht den Anspruch, dass wir das zu Ende denken können, aber wir können die Bedarfe aufzeigen und wir können Impulse geben und ich glaube, wir haben einen Impulsgeber, der so guten Praxisbezug gehabt hat, dass wir innerhalb von einem Jahre umsetzen konnten und das war uns auch ein ganz wichtiges Anliegen. #00:15:44-3#
- I: Mhm (bejahend). Okay. Jetzt würde ich nochmal gerade #00:15:46-8#
- E2: Jetzt Sie fragen jetzt mich mal, kürzere Antwort, ich kann es auch. (lachen beide). #00:15:49-7#
- I: (unv.) #00:15:50-6# ist wunder, das ist unglaublich informativ für mich und ich merke auch, dass Sie sich sehr mit dem Thema beschäftigt haben, weil Sie wissen wirklich, von was Sie sprechen. #00:15:56-8#
- E2: Ja. #00:15:56-9#
- I: Ähm für mich nochmal interessant wäre, wie ist konkret der Prozess verlaufen ist? Das heißt Sie haben hier im Amt diesen Bedarf festgestellt und hatten die Motivation nochmal, wenn Sie es auf ein, zwei Motivationen zusammenfassen könnten? #00:16:08-9#
- E2: Also die Motivation war, wir brauchen für unsere Träger die Nachwuchskräfte und wir wollen Menschen mit Migrationsgeschichte Zugang zu dem klassischen Berufen geben, die es in Deutschland gibt und da war eben der sozialpflegerische Bereich nicht besetzt. #00:16:23-1#
- I: Okay. Wann sind Sie #00:16:24-4#
- E2: Und das war die Motivation, weil sie, wenn wir sagen, wir haben eine Gesellschaft, Ravensburg hat 30 Prozent Menschen mit Migrationsgeschichte, dann müssten auch 25 Prozent der Beschäftigten im Sozialbereich Menschen mit Migrationsgeschichte sein. #00:16:35-6#
- I: Okay. Und dann sind Sie mit diesem Ziel an diese Institut-; an die Schule gegangen? #00:16:40-9#
- E2: Wir haben bei der Schule nachgefragt, wie sieht es aus, würdet Ihr was machen? Ins Gespräch, wir kennen uns, das ist der Vorteil von Ravensburg. #00:16:47-4#
- I: Klar. #00:16:47-8#
- E2: Kleinräumigkeit, vorhandene Netzwerke. Man kennt mich, ich kenne die Akteure dort. Ähm dann haben sie gesagt, ja wir hätten da ein Konzept #00:16:55-1#
- I: Mhm (bejahend). #00:16:55-1#
- E2: Und dann haben wir Briefe geschrieben an Gemeindegtag und an Städtetag und politischen Druck aufge-; äh was nicht Druck, haben informiert, haben Mitstreiter gewonnen, haben die (unv.) #00:17:04-5#
- I: Das haben Sie schriftlich gemacht? #00:17:05-7#
- E2: Ja. #00:17:05-8#
- I: Das heißt Sie haben Briefe an diese zwei Teile geschickt? #00:17:08-1#
- E2: Ja. #00:17:08-1#
- I: Das ist jetzt für mich interessant. Okay. #00:17:09-6#
- E2: Also die Briefe hat der Herr Kraus ähm unterzeichnet und ging dann an Städtetag und Gemeindegtag zeitgleich und wir haben gesagt, helft uns, wir wollen dieses Projekt, dieses Modellprojekt Ravensburg muss kommen. #00:17:20-1#

- I: Und dann? #00:17:20-5#
- E2: Und dafür braucht man die politische Lobby. #00:17:21-9#
- I: Haben die reagiert? #00:17:22-9#
- E2: Und dann ging es auf den Weg und dann, ja, natürlich, die haben es unterstützt. Die kommunalen Spitzenverbände haben beim Kultusministerium sich dafür eingesetzt, dass man das realisiert und auf der Basis hat das Mendrup dann, also Staatssekretär war der Herr Hirsch, Wagner und ich sage mal eine ähnliche äh Intuition aufgegriffen und gesehen, was wir da für einen politischen Erfolg daraus machen können. #00:17:41-9#
- I: Mhm (bejahend). Und waren Sie denn auf irgendwelchen Sitzungen oder (unv.) #00:17:44-8#
- E2: Ja im Kultusministerium, da gucke ich einfach, habe nichts rausgesucht, aber irgendwo gibt es einen Ordner zu dem Ganzen (schnalzt mit der Zunge). #00:17:57-3#
- I: Und diese Sitzungen wären für mich spannend. #00:17:59-4#
- E2: Also sie waren (unv.) #00:18:00-3# da waren verschiedene Leute mit dabei. (...) Wo habe ich die? (...) (redet leise) gleich irgendwas vom Ziel ausgehend sein. (...) Also ich habe auch in verschiedenen Arbeitsgruppen beim Städtetag massiv dafür geworben. #00:18:29-7#
- I: Die da oben sind es nicht? #00:18:31-9#
- E2: Kann sein. Das ist. #00:18:33-2#
- I: (unv.) #00:18:32-6# PIA? #00:18:34-3#
- E2: Ja, ja Entschuldigung. #00:18:34-8#
- I: Das ist 2012? #00:18:36-2#
- E2: (unv.) #00:18:39-5# Ich bin nämlich (unv.) #00:18:40-9# Amtsleiter Städtetag, ich bin im (unv.) #00:18:42-9# die Kinderbetreuung Städtetag und die drei habe ich da massiv Werbung dafür gemacht. #00:18:47-0#
- I: Da sind die da drin, okay. Und dann sind Sie eingeladen worden zu (unv.) #00:18:50-8# oder? #00:18:51-7#
- E2: Ja. (blättert) (unv.) #00:18:54-4# Erzieherausbildung das ist schon was Altes. Das ist alt, alt, alt. (blättert weiter) Das ist alles (unv.) #00:19:05-4# mit Erzieherinnen, zehn, da muss (blättert weiter). Also ich bin vor allem auf das Landesjugendamt zugegangen, da haben wir einige Arbeitsgruppensitzungen gehabt. #00:19:25-6#
- I: Genau, von denen habe ich noch gar nichts gehört sozusagen, um ehrlich zu sein. Die haben ja diese (unv.) #00:19:29-0# Sitzung. Von denen weiß ich schon, aber vom Landesjugendamt hatten Sie auch? #00:19:33-1#
- E2: Nein, nicht Landesjugendamt, also zumindest war dort Arbeitsgruppe, in diese Vorguppe Pforzheim, Fachschule Ravensburg, Landesjugendamt und wir als kommunale Vertreter. Da waren auch die Kollegen aus Pforzheim mit dabei, der Amtsleiter und auch das, dass ich der der (unv.) #00:19:47-9# Jugendhilfeplaner war. #00:19:49-2#
- I: Waren Sie da? #00:19:50-5#
- E2: Weil bin ich sehr tief im Jugendhilferecht drin. Ich habe auch einen Lehrauftrag KJHG. #00:19:54-5#
- I: Mhm (bejahend). Fein. #00:19:54-2#
- E2: Und ich habe dann quasi auch im, das Landesjugendamt wollte zuerst nicht. Und dann habe ich Ihnen erklärt wie es gehen könnte. Also ganz Vieles, von dem, was im PIA drinsteht, haben wir hier in Ravensburg vordiskutiert. #00:20:03-3#
- I: Und diese Sitzungen sind spannend für mich, da waren viele dabei. Ah. #00:20:07-7#
- E2: Also wir hatten uns ein Treffen war in der 23.03.2011, hat der Herr Durst mir was geschrieben, wo wir uns, beim Städtetag meine ich, (unv.) #00:20:23-6#
- I: Mhm (bejahend). Das ist ja interessant. Okay. Das höre ich heute zum ersten Mal, dass es das auch (unv.) #00:20:29-3#
- E2: Und da gingen wir über Schulversuchsbestimmungen. #00:20:32-1#
- I: Beim Städtetag? #00:20:34-6#
- E2: Nein in der Vorbereitung, in der ganzen Diskussion. #00:20:36-4#
- I: Und wer da dabei? #00:20:39-7#
- E2: Der Städtetag? Da können Sie gerade gucken, äh (unv.) #00:20:45-1#
- I: Ich habe Zeit, ich bin (unv.), das höre ich tatsächlich gerade zum ersten Mal, dass es da auch Sitzungen gab. (...) Gut, dass ich hier gucken bin. (...) #00:21:04-3#
- E2: Fachschule Sozial- und Berufs (unv.) Teilzeit, da gab es parallel was. Aber der Herr Durst, der Herr Hurst war da auch mit dabei, wir sind zusammen nach Stuttgart gefahren. (unv.) #00:21:15-0#
- I: War das nicht in KM? (unv.) #00:21:16-7#
- E2: Nein, nein, nein, nein. Es gab Vorbesprechungen. #00:21:18-1#
- I: Und die, von denen haben die nichts erzählt? Die haben? #00:21:20-4#
- E2: Oder der, das könnte auch im KM gewesen sein. Entschuldigung. Doch KM, genau, also eine war am 15. Juli 2011, da waren wir im Kultusministerium. #00:21:29-2#
- I: Okay und da war (unv.) #00:21:31-1#
- E2: Da hat (unv.) #00:21:31-9#
- I: Da war nur sie dort glaube ich oder? #00:21:34-1#
- E2: Rust, Müller Pforzheim, Bürgermeisterin Müller Pforzheim #00:21:39-7#
- I: Mhm (bejahend). #00:21:40-8#
- E2: Schäfer, ähm, Johanna Wittum Schule Pforzheim, ich, Vogt, nein Vogt war das, Rudolf Vogt Gymnasium war Jugend und Soziales. #00:21:49-3#

- I: Interessant. Ah ja. #00:21:51-1#
- E2: Der ist inzwischen im Ruhestand, Herr Rosen, Kultusministerium, Frau Rotenhäusler Kumy und mit denen haben wir die ganze Sache vorbereitet und das war glaube, ich weiß beim (unv.) #00:22:00-0# Staatssekretär geworden ist. Vielleicht war es auch direkt da danach und da gibt es ja wieder Konzepte, die man dann immer wieder inhaltlich weiterentwickelt hat, Curriculum war nicht mein Thema, wieviel Soziologie, wieviel Psychologie, das hat #00:22:12-4#
- I: Mhm (bejahend). #00:22:12-6#
- E2: Das Institut gemacht. Mein Part waren aber die rechtlichen Rahmenbedingungen. Diese Personalstelle anrechnen, diese Berücksichtigung im Landesgesetz für Fachkräfte. Das war dann eine Vorweganerkennung, quasi dadurch, dass die Erziehungen erwartet hatten, Ausbildungskräfte zum ersten Mal als Fachkräfte anerkannt, nur in dieser Verbindung. #00:22:34-3#
- I: Das war es, Das war sozusagen die Schwierigkeit, dass das keine Fachauszubildenden, keine Fachkräfte sind? #00:22:40-0#
- E2: Ja. #00:22:40-9#
- I: Ah okay. #00:22:41-6#
- E2: Vorpraktikum, weil die galt wie Vorpraktikum, es gibt nur die Fachkräfteanrechnung für die Anerkennungspraktikanten, das heißt ich habe das erste Erzieherjahr in der Ausbildung als Vorpraktikum keine Anrechnung gehabt, zwei Jahre war ich auf der Schule, da habe ich ein paar Praxistermine gehabt und das dritte Jahr dann diese Zweidrittel-Anrechnung mit 06. Und ausgehend von der haben wir gesagt, stoppt drei Jahre Lehre, nehmen die 06 und teilen die auf drei Jahre auf. #00:23:05-8#
- I: Macht doch Sinn. #00:23:06-0#
- E2: Wird zwar teurer, weil in der Vergütung habe ich mehr wie das Zweidrittel-Gehalt dann umgerechnet auf die drei Jahre, weil wir uns an Verwaltungsfachkräfte orientiert haben. Das geht glaube ich bis heute, dass das die Finanzierungphase ist. Und dann haben wir gesagt, okay 02 anrechnen oder der Kompromiss war dann einen Korridor zwischen 00 und 04. #00:23:22-4#
- I: Mhm (bejahend). #00:23:22-4#
- E2: Ich glaube die meisten haben 02 bis weniger gemacht gehabt und das war es. #00:23:28-0#
- I: Und damit konnten Sie auch leben, die 02 waren für Sie in Ordnung? #00:23:30-7#
- E2: Ja. #00:23:31-5#
- I: Ja okay. #00:23:32-4#
- E2: Ich sag, man hätte mit viel leben können. Wichtig war, das erstmal auf den Weg zu bringen und dann Feinjustierung vorzunehmen. #00:23:36-9#
- I: Okay das ist eine Aussage. Mhm (bejahend). Also das heißt #00:23:40-3#
- E2: Und also, weil wir so überzeugt waren in dem Moment, wo wir das begannen, im ersten Kurs von 20 Leute 10 Gute, wird dieses ein Erfolgsmodell werden. #00:23:50-5#
- I: Mhm, mhm (bejahend). (unv.) #00:23:51-2# wirkte sie, wenn ich hier unglaublich schnell entstanden ist. #00:23:55-1#
- E2: Ist es auch. #00:23:55-5#
- I: Aber das ist auch? #00:23:57-2#
- E2: Ist schon. Also das war Sache, wenn 2012 die Ersten angefangen haben, wir haben es im Sommer 2011 diskutiert. #00:24:02-6#
- I: Okay, aber Sie haben ja 2007 schon damit angefangen? #00:24:05-9#
- E2: Diese Grundüberlegungen. #00:24:06-8#
- I: Eben. Das ist das Entscheidende. #00:24:08-2#
- E2: Also diese Grundüberlegungen, aber das waren keine Feinkonzepte. Die, die haben wir 2011 diskutiert. Also, aber unser Entwicklungsprozess, das ist mir wichtig, das war eben Integrationskonzept Ravensburg. #00:24:21-1#
- I: Mhm (bejahend). Das ist das Entscheidende, weil (unv.) #00:24:22-8# ist eben doch nicht in 2011 innerhalb drei Monaten entstanden, sondern Sie hatten im Vorfeld schon angefangen darüber nachzudenken. #00:24:30-8#
- E2: Ja, aber wir hatten darüber nachgedacht, schwerpunktmäßig Migranten in sozialpflegerische Berufe zu bringen und vorrangig haben wir die Altenhilfe gesehen gehabt. Altenhilfe, Krankenpflege. #00:24:44-6#
- I: Okay. #00:24:45-2#
- E2: Also dieser Impuls Erzieherinnen das könnte sein, das könnte sein, dass der tatsächlich erst im Laufe des Prozesses #00:24:50-5#
- I: Mit kam. #00:24:50-9#
- E2: Aber durch unsere (unv.) #00:24:52-3# hat sie auch vorhergesagt, wir haben dann Türkinnen interviewt, die in der Altenpflege gearbeitet haben. Also von dem her, diese Basis war eher pflegerisch. #00:25:01-1#
- I: Mhm (bejahend). #00:25:01-7#
- E2: Und sozial kam dazu und dann kam irgendwann die Dynamik mit dazu, uns eben die Kontakte und die Altenpflege ging dann wirklich viel weiter, dann haben wir das eben mal auch Richtung Institut diskutiert. Also ich sag, manchmal hat man ja so eine Idee relativ früh und dann entstehen immer wieder neue Dinge mit dazu. Und so war es da auch. Und da haben wir eben die Sache gehabt und parallel zu den Gesprächen mit dem Kultusministerium KVJS und allem, ähm haben wir es dann auf den Weg gebracht. Also ich habe gerade gesagt, im Juli haben wir uns getroffen, im März, im November waren dann wieder Feinabstimmungen, wo es um Stellenschlüssel ging, wo es um Vergütung ging. #00:25:39-1#
- I: Mhm (bejahend). #00:25:40-1#

- E2: Wo wir eben wieder dann kommuniziert gehabt haben. Aber immer so das ganze Thema von der Fachschule müssen die mal im U3 Bereich, müssen den U3 Bereich, müssen die irgendwann hart an der Schule, wo die gesagt haben, hey die Leute sollen praxisbezogen in ihrer Einrichtung ausgebildet werden. Es muss auch attraktiv sein für die Arbeitgeber. Eine Anleitung können wir nicht zusätzlich machen. Wir haben es dann hier teilweise Mal durchkalkuliert, wir haben Vergütungen überlegt. Wo geht es hin? Mit ähm #00:26:09-1#
- I: Da haben Sie konkret mitüberlegt (unv.) #00:26:11-3# bei den Vergütungen? #00:26:12-4#
- E2: Wir haben diskutiert und dann ich glaube der Vorschlag kam auch von mir, Verwaltungsfachkräfte als Orientierung. Ja, das habe ich dann hier von unserem Hauptamt recherchieren lassen. Damals war es (unv.) #00:26:24-4# ja da waren wir nur bei 700, 750, 800. #00:26:28-1#
- I: Mhm (bejahend). #00:26:28-2#
- E2: Ausbildungsvergütungen, das haben wir gemacht und das haben wir dann dem Landesjugendamt erklärt, das haben wir im Kultusministerium erklärt und #00:26:35-2#
- I: Und wie haben Sie gesagt, (unv.) #00:26:37-4#
- E2: Indem ich (unv.) #00:26:37-5# wir haben ja auch Vorbesprechungen gehabt. Also diese kleine, noch nicht die große Gruppe, wo auch Landesverbände dabei waren. Da habe ich nur #00:26:46-6#
- I: In diesem Vordruck #00:26:47-3#
- E2: Das aus dem Antrag, was ich schon immer wiederaufgenommen. Also 29.09. Vergütung einer, da habe ich das eingebracht beim Kultusministerium analog der Verwaltungsfachangestellte, Ausbildungsvergütung, 500 bis 700 Euro, erstes Ausbildungsjahr, ähm eben die Position analog Verwaltungsfachangestellte, weil das haben wir intern geklärt, kann nicht Hauptamtsleiter erklären. Ich brauche ja auch die Personalverantwortlichen, #00:27:13-8#
- I: Ja, ja. #00:27:14-1#
- E2: Die das nachvollziehen können. Also sind wir den Weg gegangen. Ähm (...) dann das Thema Vertrag, Schulvertrag, Ausbildungsvertrag, also wir sagen auch, da waren wir auch mit dem Institut nicht immer einer Meinung. Der Vertrag mit dem Arbeitgeber ist der weitergehende. Der entscheidet doch im Auswahlverfahren, mit wem schaffe ich drei Jahre zusammen, wenn die Schule geschult. Das ist eine andere Art der Auswahl. #00:27:39-4#
- I: Ja, so ist es. #00:27:39-8#
- E2: Und das Entscheidende ist hier für uns, der Arbeitgeber bestimmt, wie im dualen Studium. Wir haben dann auch Zugangssituationen diskutiert, wieviel Vorpraktikum müssen es sein. Da gab es unterschiedliche Auffassungen. #00:27:50-7#
- I: Mhm (bejahend). #00:27:51-0#
- E2: Wird soziales Jahr anerkannt? (unv.) #00:27:54-4# wir brauche Leute. Also mein Credo war immer, man braucht Kriterien, aber seid doch jetzt mal experimentierfreudig, holt die Leute rein. Und haben da, ja, einiges unterstützt, Ich denke das Protokoll kennen Sie dann wieder vom Modellversuch, 29. September, Kultusministerium. Da gibt es ja ein ausführliches Protokoll von Kумы, denke ich mal. #00:28:24-2#
- I: Ja doch, das habe ich. #00:28:25-1#
- E2: Ja. #00:28:25-7#
- I: Aber die #00:28:26-8#
- E2: Aber das sind dann so die ersten Sachen, wo es wirklich #00:28:28-6#
- I: Genau. #00:28:29-6#
- E2: Niedergeschrieben worden ist, irgendwo gibt es aber auch die Schreibe von Herrn Kraus. #00:28:33-1#
- I: Die wäre noch interessant, ja. #00:28:35-1#
- E2: Am Städte- und Gemeindetag. #00:28:36-5#
- I: Die habe ich noch, noch nicht mal was davon gehört ärgerlicherweise. #00:28:40-5#
- E2: Ja das war ja auch #00:28:42-1#
- I: Interne für Sie (unv.) #00:28:43-2#
- E2: Hintergrundarbeit. #00:28:43-1#
- I: Ja genau. #00:28:44-6#
- E2: Ja dann gab es hier Erträgetreffen. Das, wo wir eingeladen gehabt haben als Stadt im Institut für Soziale Berufe mit unseren Trägern und haben gesagt #00:28:51-9#
- I: Und wann war das? #00:28:52-9#
- E2: Das war am 15.12.2011 #00:28:55-5#
- I: Ja, ja. Das war schon vorher. (lacht) Das ist das Interessante. (unv.) #00:28:59-1# drei Monate währenddessen, während dem Prozess, okay? #00:29:02-8#
- E2: Ja. Und da, also da sind ganz viele Sachen, die können wir gerade noch mit reinwerfen. #00:29:05-6#
- I: Genau. #00:29:06-1#
- E2: Und da sind auch Beträge, die mit da waren. (...) Ja da mussten wir wieder Schule und Träger zusammenbringen. #00:29:16-5#
- I: Sie haben hier keine staatliche Erziehschule, sondern nur #00:29:20-7#
- E2: Nein. Das war unser Problem, deshalb konnten wir kein alleiniges Modell, kein Modellstandard durchführen. #00:29:26-0#
- I: Hatte die Schule auch Interesse ihren Standort zu sichern? Haben die, die (unv.) #00:29:29-8# Schule hat kein Standortproblem, glaube ich. Gell, da gibt es keine Konkurrenz an Schulen? #00:29:33-6#

E2: Ja. Mhm (verneinend). #00:29:34-2#

I: Okay. #00:29:34-3#

E2: Ja, da sind wir jetzt schon relativ weit. Da ist nämlich schon Rundschreiben Städtetag, wo sie es unterstützen. Also der Herr Kraus hat das im Sozialausschusssitzungen Gemeindegtag, einfach mit der Frau Döber damals. #00:29:45-7#

I: Mhm, mhm (bejahend). Und wissen Sie noch, was da so die Knackpunkte waren? Wo, gab es Knackpunkte? War es auch schwierig? #00:29:52-8#

E2: Ich gucke schnell, ich habe das ziemlich sicher auf dem Rechner. #00:29:53-8#

I: Ja. Was war schwierig? Wo gab es Probleme? #00:29:56-3#

E2: Ja da ist es doch. (...) Positionierung bei Herrn Mendrup, war dann 2012 #00:30:04-2#

I: Haben Sie aufgeschrieben? #00:30:04-7#

E2: Nein, von anderen. Für die Arbeitsgruppe Stellungnahme verschiedene Fachschule, das war dann #00:30:10-8#

(----- Teil 2 -----)

I: So für mich ist wie gesagt, so ein bisschen diese Vorgespräche, wer war beteiligt? (...) Wann gingen die los? #00:00:21-7#

E2: So. Jetzt muss ich erst mal gucken wie es war. (...) Schreiben Gemeinde (unv.) #00:00:39-2# Erzieherausbildung, 24. Januar 2011. #00:00:42-9#

I: Okay. Mhm (bejahend). (...) #00:00:48-5#

E2: Ja. Ein dreiseitiges Schreiben. Hans Georg Kraus, erster Bürgermeister und ich als Ansprechpartner für die weitere Entwicklung dann. #00:00:58-6#

I: Mhm (bejahend). Das heißt 2011 dann sozusagen? Okay. #00:01:03-0#

E2: Am 24.01.2011 #00:01:05-0#

I: Ja. Okay. #00:01:05-7#

E2: War der Auftrag. Also Jahreswechsel 10, 11 haben wir das diskutiert, erst mit dem Jahresplan 2010. #00:01:12-2#

I: Ja. #00:01:13-7#

E2: Ich weiß jetzt nicht, ob es wirklich so raus ist. (unv.) #00:01:18-0# ich drucke es Ihnen hier aus. Kriegen Sie nachher mit. #00:01:19-8#

I: Gerne. Sehr gerne. #00:01:21-7#

E2: Ähm. #00:01:22-4#

I: Das ist auch, kommt gar nicht so darauf an. Für mich sind so die Daten ein bisschen entscheidend. #00:01:26-8#

E2: Ja. (unv.) Fachschriftpapier, das ist nicht von uns. (unv.) #00:01:35-4# doch das ist glaube ich mit Unterschrift. Haben wir nichts rausgeschickt. (...) Das sind sie, das ist so wie es rausgegangen ist als PDF (unv.) #00:01:49-5# (...) Jetzt so. (...) #00:01:56-5#

I: Für mich ist das echt spannend, das heißt ich habe jetzt tatsächlich, das weiß kein Mensch woher die Idee kam. Die kam aus dem Integrationsgedanken. Also wirklich interessant. #00:02:05-0#

E2: Aber wir haben das immer wieder betont, wir haben das auch benannt, #00:02:07-0#

I: Das ist aber nirgends #00:02:07-6#

E2: Auch beim Kultusministerium #00:02:08-3#

I: Nirgends aufgetaucht. #00:02:09-1#

E2: Ich weiß nicht. Jeder will ja (...) #00:02:10-9#

I: Ich war es genau. (lacht) #00:02:13-3#

E2: Der Vater oder die Mutter von (unv.) #00:02:14-0# also, wenn ich in den Ruhestand gehe, wird das einer meiner beruflichen Erfolge sein. #00:02:18-1#

I: Ja deswegen. #00:02:18-8#

E2: Aber das wissen, (unv.) #00:02:20-3# weiß es. #00:02:21-1#

I: Ja die haben das auch gesagt. Ich bin auch auf Sie erst gestoßen durch diese Fachschule und auf die Fachschule bin ich eigentlich nur durch die Frau Schäfer gestoßen. Also das war, ich #00:02:29-6#

E2: Ja aber die Pforzheimer mussten wir zu (unv.) #00:02:31-3# tragen. Die denken jetzt auch so, natürlich waren sie von Anfang an dabei, beim (unv.) #00:02:36-1#

I: Ja, aber nicht, nein nein nein, mhm (verneinend). Also für mich hat sich echt eine Welt eröffnet, dachte ach, so ging das mir. Also ich habe das auch recherchiert, weil rein von den Papieren war das Idee vom Kumy und vom Pforzheim und dann kam mir auf einmal, Mensch, Ravensburg, eine kleine private Schule plus eine kleine Gemeinde hatte die Idee und hat das dann entwickelt. #00:02:55-2#

E2: Also wir haben da (unv.) #00:02:56-5# Ausbildungsverträge in der Hand. #00:02:58-3#

I: Ja, ja, das haben sie alles gehabt, richtig. #00:03:00-4#

E2: Ja also #00:03:00-6#

I: Was war denn Ihre Meinung nach so vielen, die Knackpunkte, also was war das Schwierigste an dieser ganzen, äh an dem ganzen Prozess? #00:03:08-7#

E2: Das Schwierigste? (...) Etwa, dass jemand anderes etwas Neues zulässt. Dieses Netzwerken, quasi zu sagen, aus der Idee kann was Gutes entstehen. Also andere dafür zu gewinnen und ich sage mal, der erste Stein, die erste ja die ersten drei Steine umzuschmeißen und dann war es wie in so einer Dominoreihe. Der Rest hat sich fast von alleine ergeben und da musste, wir wollten die Steine umschmeißen, wir wollten ein nettes Ergebnis schon wissen und kennen. Wir wollten eine Diskussion anstoßen aus einer Handlungsnotwendigkeit der Praxis heraus. #00:03:48-5#

I: Okay. Mhm (bejahend). Vielen Dank für die Geduld. #00:03:50-3#

(----- Teil 3 -----)

E2: (unv.) #00:00:00-8# auf Landesebene. #00:00:01-8#

I: Mhm (bejahend). #00:00:02-1#

E2: Weiß ich ja wie man Sachen positionieren kann. #00:00:05-2#

I: Ja, ja. Aber das ist, ich glaube diese Lobbyarbeit, das war das Entscheidende das zu machen, weil sonst hätte es nicht funktioniert. #00:00:10-9#

E2: Nein die #00:00:11-3#

I: Und von verschiedenen Seiten zu kommen. #00:00:13-0#

E2: Also unsere Stärke ist, (unv.) #00:00:15-4# Planung her. Ganzheitlich zu denken, wir haben gewusst, dass wir das Landesjugendamt brauchen, wir haben gewusst, dass wir das (unv.) #00:00:20-9# brauchen, wir haben gewusst, dass wir Politik brauchen, dass wir die kommunalen Spitzenverbände brauchen und dann fängt man halt an, die Leute einzusammeln. Fachschule natürlich. #00:00:29-1#

I: Und das keine Schule (unv.) #00:00:30-2#

E2: Nein. #00:00:31-5#

I: Das ist richtig, das ist das Entscheidende. Und da haben Sie viel gearbeitet, das war schon viel Arbeit. #00:00:37-5#

E2: Ja. #00:00:37-8#

I: Da haben Sie ganz schön sich reingehängt. Okay. #00:00:40-1#

E2: Ja. Also, wenn wir überzeugt sind, dann lohnt es sich und das war etwas, ich sagte, wir wollen ein Modellprojekt Ravensburg, wir wollen nicht gleich das ganze Land reformieren. #00:00:49-9#

I: Wieso wollten Sie ein Modellprojekt? #00:00:50-9#

E2: Weil man uns immer gesagt hat, anders geht es gar nicht. #00:00:53-2#

I: Okay. #00:00:53-6#

E2: Also wir haben nie den Anspruch gehabt, wir würden jetzt hier aus Baden-Württemberg (unv.) #00:00:57-7# verändern, sondern wir haben gesagt, wir probieren es in Ravensburg aus, weil bei uns wird es wirken. #00:01:02-4#

I: Mhm (bejahend). #00:01:03-2#

E2: Wir können ja auch nicht sagen, wir sind wie großstädtisch. Die ganze Thematik mit Integrationspolitik, die die anderen gar nicht im Blick haben. Da gab es ja viele, die haben Integration noch gar nicht auf dem Schirm gehabt in der Sozialplanung. Die konnten wir da damit nicht gewinnen. #00:01:19-2#

I: Mhm (bejahend). Gab es denn irgendwann mal so einen Moment, wo Sie gedacht haben, ups! es wird nicht klappen? #00:01:24-3#

E2: Ähm die Anmerkung als Fachkraft war ein langsamer Meilenstein in der Projektentwicklung. Wir hätten aber noch eine Strategie gehabt. #00:01:35-1#

I: Mhm (bejahend). Okay. #00:01:35-8#

E2: Wenn es nur daran gescheitert wäre. #00:01:37-4#

I: Okay. Was für eine Strategie? #00:01:39-0#

E2: Ja es gibt einen Landesjugendhilfeausschuss, der entscheidet dann. Also Verwaltung wird durch Politik #00:01:44-1#

I: Aber das war der einzige Knackpunkt gell? Das habe ich übrigens von ganz vielen Stellen inzwischen gehört. #00:01:49-6#

E2: Ähm (...) für mich wahrnehmbar. Ich weiß nicht wieviel Überzeugungskraft es von den Fachschulen im Kultusministerium in der Abteilung von der Frau Rotenhäusler gebraucht hat. Das kann ich nicht beurteilen. Das habe ich den Partnern überlassen. Diese lobbyistische Arbeit. Es hätte ja auch Kumy blocken können. Also, was gut war, war der Kontakt vielleicht noch über Frau Üder, die das mitbekommen hat, weil die im KiTa-Bündnis aktiv ist, auch zu Mendrup, also das persönliche Kennen der beiden SPD Politiker. #00:02:25-2#

I: Mhm (bejahend). Beide. #00:02:26-3#

E2: Aber das ist ja oft so. #00:02:27-0#

I: Haben sich zum richtigen Zeitpunkt kennen sich die richtigen Leute und machen, haben eine gemeinsame Idee. #00:02:32-4#

E2: Also ein ganz anderes Beispiel, dass Sie sehen, dass (unv.) #00:02:37-6# was macht. Es gibt ein Point It, ein Zeigebuch für Flüchtlinge. Das haben wir inzwischen, glaube 30.000 in Deutschland verkauft. Soll jeder Flüchtling kriegen, damit man sich verständigen, weil er noch kein Deutsch kann oder keine europäische Sprache, arabische europäische Sprache haben keine Wortgleichheiten. Aber ich muss einkaufen, ich muss mich im Alltag orientieren. #00:03:00-3#

I: Schon interessant. #00:03:00-8#

E2: Da haben wir ein Modellprojekt draus gemacht, hatten das als Icon-Büchle. Meine Partnerin kennt den Herausgeber des Reise Point Its, Point It for Travellers. Ist ein gebürtiger Ravensburger, der in München lebt, hat den Kontakt hergestellt. Er war sehr reserviert, weil er gedacht hat, da will einer umsonst meine Reise Travellers Point It. Wir haben uns dann mal getroffen, haben uns zusammengesetzt und er bereitet er gerade die vierte Auflage vor. Vermarktet über einen türkischen Akademiker Verein Ravensburg, Bundesland Mecklenburg-Vorpommern hat für alle Flüchtlinge in seinem Bundesland bestellt gehabt bei uns. #00:03:35-6#

I: Mhm (bejahend). #00:03:35-9#

E2: Da hat wieder irgendwie Freiburg eine Großbestellung. Also läuft gut. #00:03:39-1#

- I: Ist ja (unv.) #00:03:40-1#
- E2: Daraus ist jetzt entstanden, weil Dinge einfach machen. Wir reden in der Flüchtlingspolitik viel über Grundrechte, aber einfach Unrechte zu vermitteln, ist ja wahnsinnig schwierig. #00:03:49-2#
- I: Ja. (lacht) #00:03:49-6#
- E2: Kenne da auch viele Deutsche nicht, jetzt gibt es ein Grundrechte Comic. Das haben wir herausgegeben, da findet nächste Woche das Pressegespräch statt. Also das ist ganz frisch aus der Druckerei. Ich habe vorab welche bekommen und das nehmen wir jetzt als Grundlage für Ehrenamtliche und für Flüchtlinge, bewusst deshalb auch nur deutsch, dass sie über Grundrechte reden. Weil das kann ich nicht lesen und verstehen, da muss ich drüber reden. Was heißt Schutz der Wohnung? Was ist das Recht auf Asyl? Was ist die Menschenwürde? #00:04:15-9#
- I: Cool. #00:04:16-2#
- E2: Also Anlässe bieten, dass man drüber redet und diese Sachen ganz, ganz einfach machen. Zu simplifizieren und da Impulse zu geben, das ist gerade so wieder neue Dinge, die wir auf den Weg bringen. #00:04:27-1#
- I: Cool. #00:04:26-9#
- E2: Oder beispielsweise gibt es einen Flyer, dass unser Trinkwasser Nahrungsmittel ist. Das muss ich Flüchtlingen erklären, die im Heimatland Jahrzehnte gelernt haben, aus dem vom Leitungswasser wirst du krank. #00:04:36-5#
- I: Ja ist richtig. #00:04:37-5#
- E2: Also diese, viele pragmatische Dinge. Wir haben ein Arbeitsblatt, was bedeutet es in Deutschland eine Wohnung anzumieten? Welche Kosten entstehen? Das haben wir alle über unsere Eltern, über Gespräche mitgekriegt, #00:04:49-7#
- I: Mhm (bejahend). Klar. #00:04:49-8#
- E2: Aber, wenn ich als Erwachsener irgendwo herkomme, dann muss ich mich da erstmal wieder zurechtfinden, nachfragen und wenn ich aber die Sprache nicht kann, dann brauche ich das und unsere Ehrenamtliche wissen auch nicht alles. Aber die müssen (unv.) #00:05:01-3#
- I: Mhm (bejahend). Uns sehen Sie keine Problematik, wenn Sie so die Migranten in den Arbeitsmarkt der Erzieher einbinden, über das Thema Sprache eben gerade? #00:05:06-8#
- E2: Nein, wir sagen, schon klar, Migranten müssen zunächst die deutsche Sprache lernen. Also unter B1 Niveau geht da nichts. Aber also Migranten, nicht an Flüchtlinge denken, wir haben Menschen mit Migrationsgeschichte sind diejenigen, die in der zweiten und der dritten Generation hier sind und als PIA oder Altenpflegeausbildung, das waren diejenigen, die einen deutschen Schulabschluss haben. Und da sehe ich keine Sprachproblematik mehr. Also die haben irgendwie den deutschen Schulabschluss geschafft, das heißt die haben im Deutsch glaube ich mindestens eine Vier gehabt.
- Weiß nicht, ob man mit einer Fünf in Deutsch den Abschluss schafft, doch schafft man auch, aber selbst wenn. #00:05:38-6#
- I: Mhm (bejahend). Okay. #00:05:40-3#
- E2: Wer sagt uns, dass bei der Erzieher alle die (unv.) #00:05:44-8#
- I: (lacht) #00:05:45-6#
- E2: Gut beherrschen. #00:05:45-7#
- I: Nein, nein, nein. Gar nicht. Nein, da haben Sie Recht. Okay. Ja da haben Sie ein tolles Projekt gemacht. #00:05:51-7#
- E2: Was ist eine Motivation für die Arbeit? #00:05:53-8#
- I: Für die Dissertation? #00:05:55-7#
- E2: Ja. #00:05:56-1#
- I: Ist relativ einfach. Ähm ich schalte das nochmal aus. Ähm das muss ich ja alles (unv.) #00:06:00-3#
ich #00:06:02-9#

Interviewpartner: (E3)

Durchführungsort: Johanna-Wittum-Schule Pforzheim
Datum: 22.04.2016
Uhrzeit/Dauer: 10:00 – 11:00 / 21 min
Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurden das Aufnahmegerät gestartet und deshalb beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch. Nach Beendigung der Audioaufnahme hat E3 noch über allgemeine Anliegen der Schule gesprochen.

I: Super, vielen Dank. Also gut, Frau Schäfer, Sie waren von Anfang an dabei? #00:07#

E3: Ja. #00:08#

I: Genau. Wann ging es denn genau los mit dieser PIA-Einführung? Wissen Sie das noch ungefähr? #00:12#

E3: Ich muss geschwind überlegen. Wir haben jetzt die zweite Prüfung, meine ich, also war das vor vier Jahren, 2012. #00:19#

I: Genau, da ging es los, aber wann ging denn dieser Prozess, wie lang ging der? #00:23#

E3: Sommer oder Herbst 2011. #00:29#

I: Okay. Und Sie waren dann, also Ihre Rolle in diesem Prozess? #00:35#

E3: Also ich wurde angerufen von einer Privatschule in Ravensburg, die diese Ausbildung einrichten wollte, das aber grundsätzlich als Privatschule nur kann, wenn ein Pendant im öffentlichen Bereich da ist. Und das gab es ja überhaupt gar nicht. Und dann wurde denen wohl vom KM unsere Schule genannt, warum auch immer. Und, wie gesagt, wir wurden dann angefragt, ob wir mitmachen würden, so als Gegenstück im öffentlichen Bereich. Und das haben wir gerne getan. #01:06#

I: Das war der Herr Durst, glaube ich? #01:07#

E3: Ich kann Ihnen nicht mehr sagen, wie der Herr hieß. #01:10#

I: Ravensburg ist die Schule, da habe ich am Montag ein Interview. #01:12#

E3: Ah (lacht). #01:13#

E3: Und zu dem Zeitpunkt waren Sie dann schon Schulleitung sozusagen? #01:15#

E3: Ja. #01:16#

E3: Und haben das gemacht. Okay. Wer war denn noch alles, und dann, wie ging es denn dann weiter? Gab es ein Treffen oder? #01:22#

E3: Dann gab es, dann ging es relativ schnell, das war, ich denke immer, es gibt so ein Zeitfenster, also die Problematik, dass die Erzieherausbildung eine vierjährige Ausbildung quasi ohne Bezüge darstellt mit Ausnahme des Anerkennungsjahres, die Problematik lag ja schon lange auf dem Tisch. Weil es sozusagen einem Studium entspricht von der Zeit her, zumindest einem Bachelor-Studium, ohne irgendwas, während vergleichbare Auszubildende, die haben ja Ausbildungsvergütung bekommen. Und das ist also so Grundproblematik, die schon immer da war, wo aber, wo man allerorten gesagt hat: „Ja, das ist jetzt halt so, aber das ist nicht zu ändern.“ Und dann gibt es plötzlich ein Zeitfenster und auch entsprechende handelnde Personen, die das dann vorantreiben. Und es ging dann ganz schnell. Manchmal, und ich sage es aber unter Vorbehalt, hat man den Verdacht, wenn private Träger irgendetwas vorantreiben, dass das etwas ernster genommen wird, aber ich kann das nicht belegen. Das ist ein Bauchgefühl. Jedenfalls gab es dann am KM diverse Sitzungen, wo dann auch von allen Regierungspräsidien entsprechende Fachberater eingeladen wurden und Betroffene. Großes Thema dabei war, also man war sich ja relativ schnell auch von der KVJS-Seite her, also von der Trägerseite her der Städte, relativ schnell einig, dass das eine gute Sache ist und dass man das will. Und das Problem war die, lange war das ein Problem, die Anrechnung im Fachkräfteschlüssel. #03:05#

I: Darf ich nochmal einen Schritt zurück gehen? Wer hat denn bestimmt, wer da dabei ist am Anfang? #03:10#

E3: Das KM. Das KM hat eingeladen. #03:14#

I: Die haben eingeladen? #03:14#

E3: Ja, die handelnden Personen, die aus ihrer Sicht dazu gehören. #03:17#

I: Das waren Träger, die Schule? #03:20#

E3: Das waren Träger, Schule, das war der KVJS, wie gesagt, das waren Fachberater in diesem Bereich. #03:27#

I: War von der Gewerkschaft, war da niemand dabei? #03:20#

E3: Nein, ich kann mich nicht erinnern, nein. #03:35#

I: Also die drei: Bildung, Politik und Träger. Okay. So und dann ging die Diskussion los, wie man es macht. Und wenn ich es richtig verstanden habe, ging es darum, dass die Ausbildung vergütet wird? #03:44

E3: Ja. #03:44#

I: Das war das Ziel? #03:45#

E3: Das war das. Also das war einfach #03:47#

I: Das war das Ziel, genau, was wollten Sie? #03:48

E3: Das Ziel war einfach, dass man auch noch eine andere Klientel in die Ausbildung bekommt. Also wir haben uns oder ich auch ganz konkret, habe mir davon versprochen, dass mehr junge Männer kommen, wenn es eine Ausbildungsvergütung gibt. Dass es auch mehr Schülerinnen und Schüler gibt mit höheren Schulabschlüssen. Das hat sich

- auch bewahrheitet. Und dass man einfach die Ausbildung zukunftsfähig macht sozusagen. Der Aspekt der höheren Bildungsabschlüsse, da ging es weniger darum, dass die jetzt tatsächlich vielleicht mal ein Abitur mitbringen, sondern es ging schon auch darum, dass sie einfach etwas älter sind und etwas reifer. #04:35#
- I: Okay. Das heißt, Sie wollten andere Leute? #04:40#
- E3: Auch andere. Ich wollte nicht nur andere, sondern ich wollte zusätzlich noch eine andere Zielgruppe haben. #04:45#
- Das war Ihre Hauptmotivation an diesem Ausbildungsgang? #04:49#
- E3: Ja. Und einfach die Tatsache, dass es in weiten Teilen tatsächlich auch ein Stück ungerecht ist, wenn man sozusagen drei Jahre Ausbildung hat ohne jegliche, ich sage das mal in Anführungszeichen, „Gegenleistung“. #05:06#
- I: Okay. Gut, jetzt, das heißt, die Idee kam aus Ravensburg? Jetzt muss ich mal nachfragen. #05:13#
- E3: Ja. #05:13#
- I: Okay. Wie oft haben Sie sich denn getroffen? Gab es Hierarchien? Gab es Arbeitsteilung? Wie wurde der ganze Prozess organisiert? #05:19#
- E3: Nein, das wurde als jeweilige Dienstbesprechung vom Kultusministerium organisiert. Es war nie so, dass wir uns zum Beispiel mit den Ravensburgern getroffen hätten, sondern es war sofort auf Ebene des KM. Und das KM hat Dienstbesprechungen organisiert und eingeladen. Und das war der Kreis, in dem dann diskutiert wurde, wo auch die Problematiken auf den Tisch kamen. Und diese hat dann das KM sozusagen mitgenommen, geklärt im Hintergrund um dann bei der nächsten Sitzung quasi von einem Schritt weiter, sozusagen wieder weiter diskutieren zu können. #05:55#
- I: Das vorzustellen? #05:55#
- E3: Ja. #05:56#
- I: Das heißt, Sie wurden eigentlich nur gehört? Wen ich das so richtig verstehe? Man hat mit Ihnen diskutiert und Ihre Ideen aufgegriffen, aber letztendlich ist das Papier vom KM alleine entstanden? #06:04#
- E3: Ja. #06:05#
- I: Okay. Sie haben von der Problematik gesprochen, da habe Sie vorhin schon gesagt, die Anrechnungsstunden. Was gab es denn für Probleme? #06:11#
- E3: Ja, dass halt in dem Moment, wo eine Vergütung bezahlt wird, das als, ich glaube, mit 0,2, meine ich, Anrechnungstundeneinheiten den Kindergarten, in Anführungszeichen, „belastet“. Die Einrichtungen haben ja Budget oder die Träger geben Budget. Und das bedeutet letzten Endes, wenn da 0,2 Stellenanteile finanziert werden, dann fehlen die natürlich an anderer Stelle. Konkret gesagt, wenn jetzt da rechnerisch eine Fachkraft wäre, alleine und es kämen noch eine PIA-Schülerin dazu, dann blieben sozusagen für diese ursprünglichen Fachkraft 80% der Finanzen übrig. #06:55#
- I: Und das war für Sie von Anfang an das Problem sozusagen an der ganzen Geschichte? #06:59#
- E3: Für uns nicht als Schule und die Finanzen, die haben uns als Schule ja überhaupt nicht tangiert, sondern das waren dann die Träger und der KVJS. #07:07#
- I: Was haben SIE für ein Problem in der ganzen Geschichte gesehen? #07:10#
- E3: Gar keines. #07:10#
- I: Gar keines? Okay #07:11#
- E3: Nein, definitiv keines. Das war, ich glaube, das war auch bei den anderen Schulen so. Für Schule bedeutet so etwas immer, für das KM bedeutet es, die müssen das natürlich in eine Form gießen, mit Aufnahme in Prüfungsordnung und so weiter, das ist dann die juristische Seite. Und die müssen sich überlegen: „Wie wollen wir das? Wie kann man das machen?“ Auch mit Ferien oder nicht Ferien. Für eine Schule ist das eine rein organisatorische Sache. Also mehr nicht, das ist genug, um das anzustoßen, aber jetzt von der Wertigkeit her geht es bei uns nur um die Organisation, um das Wollen und um das Organisieren. #07:44#
- I: Okay. Und warum gibt es jetzt immer noch beide Formen der Erzieherausbildung? Also die klassische #07:50#
- E3: Ja, das hängt an den Praktikumsplätzen und deren Finanzierung, genau das ist der Punkt. Also eine Einrichtung, die jetzt eine PIA-Schülerin nimmt, die hat die ja jetzt sozusagen drei Jahre und finanziert die auch drei Jahre. Und muss die auch drei Jahre anleiten. Also da geht ja auch Manpower, Humanpower rein sozusagen. Und dann sagen die Einrichtungen: „Gut, wir haben schon jemand oder wir habe vielleicht noch eine nebendran. Also 1BKSP meinetwegen, aber dann können wir nicht noch eine 2BKSP-Praktikantin brauchen.“ Nicht falsch verstehen, einfach vom Aufwand und von den Finanzen her. Dann ist es auch so, also wir haben Praktikumsstellen für immer satt eine Klasse. Es gibt Standorte mittlerweile, da wird, da ist es ein Riesensproblem. Und bei uns war der große Vorteil, dass die Stadt Pforzheim vom ersten Moment gesagt hat: „Wir machen da mit und wir tragen das mit und wir stellen zehn Praktikumsplätze zur Verfügung als Träger.“ Und damit hat man einfach mal eine stabile Grundlage gehabt, um zu wissen, wir können anfangen. Weil sechs, acht weitere Einrichtungen finden wir. Und wir haben jetzt jedes Jahr, also wir haben über 30 Bewerbungen, teilweise mit Praktikumsplatz, wir hatten auch schon vor zwei Jahren überbucht mit 34 Schülern, aber das wird natürlich schon heftig. Also wir können eine Klasse stabil machen. Für zwei würden die Anmeldungen mit Praktikumsplatz nicht ausreichen. #09:19#
- I: Und aus Ihrer Sicht als Schule würden Sie beide weiterfahren oder wäre es besser, sich auf eine zu konzentrieren? Also rein schulisch? #09:26#
- E3: Also ich würde beide weiterfahren, weil die PIA-Ausbildung tatsächlich etwas anspruchsvoller ist im Sinne von Arbeitshaltung. Also PIA-Schülerinnen, dadurch dass die halt eine Ausbildungsvergütung erhalten, müssen ja sozusagen in den, die haben ja keine Schulferien, sondern die haben Urlaub wie alle anderen Arbeitnehmer auch. Das würde manche von unseren 16-jährigen nicht so durchstehen. Das muss man einfach

- so sagen und das muss man wollen. Also das ist schon auch... Auf der anderen Seite merken wir jetzt oder finde ich, wir müssen sehr aufpassen, sehr, dass wir nicht eine Zwei-Klassen-Gesellschaft bekommen in der Ausbildung. Also am Anfang war es so, dass die Lehrkräfte in dem Bereich eher etwas skeptisch waren. Da kommt was Neues, das ist einfach wieder, Neues bedeutet immer viel Arbeit, viel zusätzliche Arbeit am Anfang. Mittlerweile merken die, dass das ein wunderbares Arbeiten ist in der Regel in der PIA aufgrund der Schülerstruktur und gehen teilweise lieber in die PIA, als 16-jährige, schwache oder 17-jährige, wenn sie dann in das 2BKSP gehen, schwache Schülerinnen sozusagen soweit zu bringen, dass man die dann auch in den Einrichtungen als gestandene Erzieherinnen brauchen kann. Und das muss man, also da denke ich, da muss man wirklich ein bisschen aufpassen, dass es jetzt nicht so im Innenverhältnis eine Zwei-Klassen-Gesellschaft gibt. #11:06#
- I: Ist das nur bei den Lehrern so oder auch bei den Schülern zu beobachten? #11:10#
- E3: Bei den Schülern weiß ich es nicht. Da kann ich es jetzt nicht sagen, da müsste man irgendeine Lehrkraft vielleicht fragen. Also ich beobachte das als Schulleiterin über die Lehrer. #11:20#
- I: Okay. Die wollen lieber in die PIA und fühlen sich da besser? #11:25#
- E3: Etliche, nicht alle, aber etliche, ja. #11:28#
- I: Okay. Ja, gut, ja vielen Dank, sehr interessant. Jetzt nochmal kurz, wissen Sie noch, wie viel Sitzungen es da im AP ungefähr gab? So ungefähr? #11:37#
- E3: Das war durchaus absehbar, vier vielleicht. #11:40#
- I: Vier? So schnell ging das? #11:42#
- E3: Drei, vier. Das ging für etwas Neues, was im KM entschieden wird, also ging das schon schnell. Ich müsste mal gucken, ob ich das nachvollziehen kann. (Steht auf) #11:54#
- I: Das wäre natürlich super. #11:55#
- E3: Ich weiß nicht mehr genau, weil als das sozusagen stand (kommt wieder), habe ich das quasi (blättert in Unterlagen) #12:06
- I: Wurden Sie nach den Sitzungen immer wieder informiert in Form von Protokollen, Ergebnisse? #12:11#
- E3: Ja, Protokolle gab es. #12:12
- I: Protokolle. Aber Sie konnten selber nichts schriftlich eingeben sozusagen? #12:15#
- E3: Das hätte ich vielleicht können, also da gab es aber jetzt für mich speziell keine Veranlassung. (Blättert) Also ich müsste gegebenenfalls (...) #12:25#
- I: Ich schau auch. Kommt nicht so darauf an. #12:36#
- E3: Also weil ich gesagt habe „2011“, am 15.07.2011, ich glaube, das war die erste. #12:40#
- I: Das ist ja interessant. 2011. Und 2012 wurde dann schon... #12:44#
- E3: (Liest vor:) „Ziel der Besprechung ist es, eine duale Ausbildung für Erzieherinnen mit Ausbildungsvergütung als Modellprojekt beginnend zum Schuljahr 2012/2013 zu installieren.“ So war das. Also und dann haben wir (liest vor:) „Terminvorschläge: 20.09.2011“, achso, nein, das war nur der nächste. Also einen hatten wir im Juli, dann hatten wir auf jeden Fall im September einen. Und dann wird es schlampert, (blättert) das war der September-Termin. Jetzt raschel ich Ihr Gerät mit... #13:15#
- I: Das macht gar nichts (lacht). #13:20#
- E3: (Blättert) Und dann gab es, nein, das war etwas anderes. (...) Da ging es dann ganz schnell schon um Ausbildungsbeträge und deren Gestaltung. (...) Da war einfach auch die politische Schiene soweit. (...) Da ging es da schon um Studentafeln. Moment, wo habe ich denn das? Das war die vom September 2011. (...) Regierungspräsidium war auch dabei, ich glaube, das haben wir vorhin vergessen, sehe ich gerade. #14:20#
- I: Regierungspräsidium war? Und wer war da von denen dabei? #14:24'
- E3: Also die Frau Dr. Kagerhuber bei uns. Also jeweils die schulfachlichen Referenten. #14:31#
- I: Wissen Sie eigentlich von einem kirchlichen Träger noch irgendeinen Namen? Weil ich habe jetzt ja erst den staatlichen Teil und ich würde gerne noch einen kirchlichen Träger. #14:40#
- E3: (Liest vor:) „Stadt Pforzheim... Stadt Ravensburg...“, Brust und Durst hießen die zwei. #14:50#
- I: Zu denen gehe ich. #14:51#
- E3: (Liest vor:) „Institut für soziale Berufe Schwäbisch-Gmünd, KM“, also von kirchlichen Trägern, da war niemand dabei laut Protokoll. #15:02#
- I: Weil die Pforzheimer waren dann gleich dabei als Träger oder? #15:04#
- E3: Ja, die Stadt Pforzheim. #15:07#
- I: Genau. Aber in ihrer Rolle als Träger? #15:10#
- E3: Ja. Dann gab es schon im November 2011, gab es eine Informationsveranstaltung, also haben wir eine Informationsveranstaltung gemacht für die Träger. #15:30#
- I: Schon? Okay, das heißt, es ging ECHT richtig schnell? #15:32#
- E3: Das ging so was von flott. #15:34#
- I: Das ist ja interessant. #15:35#
- E3: (Blättert) Wo wir mal so die ersten Eckpunkte, also das Ziel vorgestellt haben, die Intension und die ersten Eckpunkte, die wir hatten. Ja klar, das war ja dann schon so, dass wir, (...) dass man gucken musste, ich meine, die zehn haben ja auch uns nicht gereicht. Dass man einfach gucken musste, dass sich das herumspricht und dass das in den Köpfen mal so grundsätzlich ankommt und unterwegs ist. Das war noch unter dem Staatssekretär Dr. Mentrup. Und im Januar 2012 gab es schon eine Pressemeldung des KM. #16:12#

- I: Mhm (bejahend), die habe ich. Aber ich habe gedacht, das ging mindestens zwei Jahre von der Vorlaufzeit. Und das war auch bei der ersten Sitzung auch gleich klar, das wird kommen? Also es gab nicht vielleicht unter Umständen? #16:22#
- E3: Also es war klar, es wird kommen, wenn es eine Lösung gibt für diese Fachkräfteanrechnung. #16:28#
- I: Das war das einzige Problem? #16:29#
- E3: Im Prinzip ja. Im Prinzip ja, Also das war eine ganz schnelle Einigkeit vom Grundsatz her, wie man sie nicht immer beieinander hat. Und da wird es dann schon ganz konkret. Und Ende März 2012 gab es schon die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen. #16:49#
- I: Ja stimmt, ja klar. Das heißt, ein halbes Jahr, wenn man es genau nimmt? #16:54#
- E3: Ja (blättert), Zeugnisformular, alles schon da. #17:01#
- I: Spannend. #17:03#
- E3: Jetzt muss ich gleich gucken, da vorne habe ich irgendetwas von 2010 gesehen, nicht dass da schon irgendwas. Aber es ist alles 19.08.2011. (Blättert) Also ich habe mir jetzt nicht notiert, wann die angerufen haben genau. Aber wie gesagt, so meine... Juno 2011... duale Ausbildung... Erzieherinnen, Erzieher. (Blättert) Ich finde jetzt nichts Früheres. Also wenn Sie da ganz auf Nummer sicher gehen wollen, dann sollten Sie vielleicht mal die Frau Rothenhäusler anrufen. #17:43#
- I: Wer ist den die Frau Rothenhäusler #17:44#
- E3: Die Frau Rothenhäusler ist die Initiatorin am KM. #17:49#
- I: Da habe ich einen Termin mit der Frau Krause am KM. #17:51#
- E3: Ja, das ist auch okay. Also Frau Rothenhäusler ist Referatsleiterin und die Frau Krause ist ihre Mitarbeiterin. #17:58#
- I: Das wusste ich nicht. #17:59#
- E3: Das ist wie Schulleitung/Abteilungsleitung. Ja, ja, doch. Also die kann es Ihnen dann auf jeden Fall auf Punkt und Komma sagen. Aber das weiß die Frau Krause dann auch, die hat ja die Unterlagen des KM. So alles, was bei mir da so ein bisschen freihändig abgelegt ist, das hat die dann vorliegen, damit es an der Stelle nicht wachweich wird. #18:19#
- I: Gut, das heißt, ich habe eigentlich alles, was ich wissen möchte. Gibt es für Sie noch irgendwas, was zur PIA wichtig ist, was man berücksichtigen musste bei der Einführung? #18:28#
- E3: Nein. Also ich denke halt, aus meiner Sicht, es wäre gut, es würde langfristig generell auf PIA hinauslaufen. #18:39#
- I: Doch nur eine Ausbildung? #18:39#
- E3: Langfristig. Im Moment noch nicht. Also das ist #18:42#
- I: Was verstehen Sie unter „langfristig“? #18:42#
- E3: So nach fünf Jahren. Nein, nicht langfristig, mittelfristig, so in fünf Jahren vielleicht. So ab 2020/2021, da haben wir genügend Standorte, die dann alle auch entsprechende Erfahrung haben. #18:55#
- I: Warum nur die eine dann? #18:59#
- E3: Weil ich denke, es ist, ich könnte mir vorstellen, das habe ich jetzt aber so noch nicht gehört, wenn Sie wollen, können wir gerne den Herrn Laub (???) fragen, den Abteilungsleiter, weil der auf diesen Sitzungen war. Ich könnte mir vorstellen, dass mittelfristig auch in den Einrichtungen eine Zwei-Klassen-Gesellschaft entsteht. Wenn ein großer Träger und eine große Einrichtung eine PIA-Schülerin und eine klassische Schülerin nebeneinander hat, denke ich, dass schon die Tatsache, dass die einen in den Ferien da sind, dass die einfach auch kontinuierlicher dann da sind, für die Einrichtungen angenehmer und besser planbar ist als die anderen. Und es ist so, im Schnitt, dass die PIA-Schülerinnen älter sind, ein, zwei Jahre. Und diese ein, zwei Jahre zwischen 16, 18, 19, das ist ein Quantensprung im Reifeprozess. #20:03#
- I: Und wenn Sie diesen reinen Bildungsaspekt anschauen, sehen Sie da einen Unterschied von der Bildung von den beiden? #20:12#
- E3: Also in der Ausbildung nicht zwingend, wobei ich mir vorstellen könnte, dass die PIA-Schülerinnen, aber da müssen wir auch jemand fragen, der in die Praxis geht, dass die PIA-Schülerinnen in der Praxis die Nase vorne haben, weil sie einfach MEHR in der Praxis sind. Und im Moment schlichtweg durch die Tatsache, dass im Moment die PIA-Schülerinnen, Schüler und Schülerinnen, im Durchschnitt mit besseren oder höherwertigen Abschlüssen kommen. Das ist natürlich ein Unterschied. Klar, das muss man auch nicht beklagen, das ist einfach so, das liegt ja in der Natur der Sache. Wenn jemand mit Abitur kommt, muss man ja davon ausgehen, dass mehr Bildung dahinter steckt als jetzt eine mittlere Bildung, also brauchen wir nicht drüber reden, sind ja drei Jahre Schule noch dazwischen zusätzlich. #20:59#
- I: Der Inhalt ist ja genau dasselbe. #21:01#
- E3: So ist es genau. #21:03#
- I: Gut, ich danke Ihnen. Vielen Dank. #21:05#
- E3: Gerne. #21:05#

Interviewpartner: (E4)

Durchführungsort: Rathaus Karlsruhe – Besprechungszimmer
Datum: 03.04.2016
Uhrzeit/Dauer: 10:00 – 11:00 / 60 min
Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurden das Aufnahmegerät gestartet und deshalb beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch. Nach Beendigung der Audioaufnahme hat Herr Dr. Mentrup noch über allgemeine Anliegen gesprochen.

- I: Die ist im Innenministerium. #00:00:01-8#
E4: Okay. #00:00:03-2#
I: Gut. Ähm ich würde gleich anfangen, #00:00:06-2#
E4: Mhm (bejahend). #00:00:06-3#
I: Wenn ich darf. Die erste Frage, die ich habe. Im Moment sind Sie Oberbürgermeister in Karlsruhe. #00:00:11-3#
E4: Genau. #00:00:11-8#
I: Und 2012/2013 wurde ja PIA eingeführt. #00:00:15-5#
E4: Ja. #00:00:15-8#
I: Anfangen haben wir 2011. Was war denn damals Ihre Funktion? #00:00:19-1#
E4: Da war ich Staatssekretär im Kultusministerium. Ab, wann war das irgendwie? Mitte Mai 2011. #00:00:26-4#
I: Wurden Sie Staatssekretär (unv.) #00:00:28-1#
E4: Mhm (bejahend). #00:00:28-4#
I: Gut. Dann sind wir schon mal dabei. Und ich weiß, ich habe aus verschiedenen Zeitungsberichten und habe aus meinen Recherchen erfahren, dass Sie relativ federführend bei der Einführung von PIA waren. #00:00:37-4#
E4: Das stimmt. Ja. #00:00:38-1#
I: Genau. Und was waren Ihre Motive? Warum wollten Sie PIA? #00:00:41-2#
E4: Also das war ja keine Idee von mir, sondern als ich ins Kultusministerium kam, lag zumindest von mindestens einer Fachschule, nämlich der aus #00:00:51-6#
I: Ravensburg. #00:00:52-6#
E4: Genau. Ich habe das schon seit Tagen #00:00:54-2#
I: Ich helfe Ihnen gerne. #00:00:55-0#

- E4: Ich habe seit Tagen drüber nachgedacht. Aus Ravensburg lag im Grunde ein solcher Antrag auf einen solchen Schulversuch vor und die entsprechenden Fachleute im Kultusministerium hatten das so ein Stück weit sozusagen in der Schublade liegen und wollten das, sobald die neue Regierung eben installiert war, mit mir darüber reden, ob man das jetzt einführen kann. Mit mir deswegen, weil ich mit der Kultusministerin besprochen hatte, dass ich vor allem den frühkindlichen Bereich ein bisschen federführend mache im Kultusministerium. Das gibt's ja offiziell nicht, dass Staatssekretäre was federführend machen, weil letztlich ist immer der Minister oder die Ministerin zuständig, aber arbeitsteilig kann man das ja trotzdem so tun und deswegen standen die bei mir vor der Tür und hatten dann eben diesen Projektantrag irgendwie in der Tasche und waren auch Willens, das positiv sozusagen umzusetzen. Und ich habe es dann gerne aufgenommen und wir haben es dann ja gleich noch etwas breiter aufgesetzt als es ursprünglich geplant war, weil es ja damals schon deutlich wurde, dass einen eklatanten Mangel an Erzieherinnen und Erziehern geben wird und zwar auf der einen Seite, weil man ja in dem U3 Bereich noch beim voll im Ausbau der Plätze war, auch mit den entsprechenden Bundesmitteln getriggert und weil zum zweiten wir damals auch festgestellt haben, dass, jetzt legen Sie mich nicht so genau fest, aber ich glaube, dass in den nächsten 15 Jahren zwischen 25 und 40 Prozent aller Erzieherinnen in den quasi in den Ruhestand treten würden. Also selbst, wenn es nicht diesen Aufbau an Plätzen gegeben hätte, wären wir trotzdem in eine Lücke reingerauscht und von daher war das ja eine interessante Alternative zu der klassischen Erzieherausbildung, um hier noch zusätzliche Interessenten anzusprechen und einzubinden. #00:02:43-2#
I: Mhm (bejahend). Und Sie haben gerade gesagt, Sie haben es breiter aufgestellt als ursprünglich geplant. Wie meinen Sie das? #00:02:48-0#
E4: Ja ursprünglich gab es ja nur den Antrag auf einen solchen Schulversuch. Von Ravensburg und ich glaube es war noch eine zweite Fachschule, die dann auch relativ schnell hinterherkam. Und ähm das Problem ist, wenn man einen neuen Schultypus als Schulversuch einführt, ist es fast rechts, also ist ähm damit automatisch so äh, dass es äh Privatschulen immer möglich ist es auch einzuführen. So das ist äh, also an einer privaten, an einer Schule in privater Trägerschaft, so muss ich sagen, an einer Schule in privater Trägerschaft einen Schulversuch einzuführen, ist eigentlich schon eine blödsinnige Formulierung, weil ich genehmige dann an einer Stelle ein bestimmtes Modell und da die Privatschulen immer die Möglichkeit haben alle Modelle, die es irgendwo gibt, auch kopieren zu dürfen und ich es dann auch zulassen muss, weil wir ja Privatschulfreiheit haben, ist es im Grunde auch schon kein Schulversuch mehr. Schulversuch ist es deswegen, ist es allenfalls deswegen, weil es ja dafür noch keine anerkannt, äh kann man quasi noch kein ganz anerkanntes Curriculum und sowas gegeben hat. Also so gesehen war es schon ein Schulversuch. Aber unter Schulversuch stellt man sich ja auch immer vor, dass es an der einen Schule erlaubt ist und an der anderen nicht und das lässt sich bei Privatschulen sowieso nicht durchführen. Und deswegen haben wir dann relativ breit über diese praxisintegrierte Ausbildung gesprochen und auch diskutiert, auch mit den Verbänden auf Landesebene

- und haben dann glaube ich 2012 eben nicht nur mit Ravensburg angefangen, sondern gleich mit einer ganzen Anzahl von Schulen. #00:04:21-2#
- I: Mhm (bejahend). Das ist richtig. Sie haben ja schon mal gesagt, Sie haben mit den Landesebenen diskutiert oder waren bei den Diskussionen. Wissen Sie es noch ungefähr beteiligt? #00:04:28-7#
- E4: Na ja gut wir haben ja mit allen Trägern von ähm Fachschulen für Erzieherinnen und Erziehern diskutiert. Da gibt es ja auch entsprechende Verbände, also die kirchlichen Träger sind ja gleichzeitig auch oft diejenigen, die dann solche Schulen unterhalten. Also die evangelische Seite, die katholische Seite. Dann gibt es ja auch noch private Fachschulen, die jetzt in privater, also nichtkirchlicher, aber auch privater Trägerschaft sind. Und ich meine, wir hätten auch mit dem also durch das Ministerium waren wir ja ehe auf der fachlichen Seite, also da waren ja ehe die fachlichen Stellen damit dabei, die auch für die staatlichen Erziehschulen zuständig sind und ähm ich bin mir relativ sicher, dann haben wir sicherlich mit den kommunalen Landesverbänden diskutiert. Wir hatten also einen Workshop gemacht in Stuttgart, das weiß ich noch und ich war kurz vorher hier in einer evangelischen Fachschule für Erzieher und äh da hatte ich mit den Schülern diskutiert. Die fanden das ganz kritisch, was ich da vorhabe oder was wir da vorhaben und die habe ich dann gleich noch zu dem Workshop nach Stuttgart mit eingeladen. Dann saßen da die ganzen hochrangigen Vertreter der Fachverbände und eben diese Schüler und haben dann miteinander diskutiert. Das war total klasse und äh diese Schule hat dann trotzdem auch gleich im selben Jahr noch im Herbst eine eigene Klasse eingerichtet, weil sie ja doch dabei sein wollten. Also wir haben eine sehr breite Diskussion gehabt und haben auch sehr kritisch mit den Gewerkschaften dann diskutiert, weil vor allem Verdi dann natürlich auch nochmal die Fragen gestellt hat. Wie sieht es denn dann aus? Diese Schülerinnen im ersten Ausbildungsjahr müssen ja auch angeleitet werden und haben dann die Erzieherinnen und Erzieher in den Tagesstätten überhaupt dafür Zeit? Kriegen die dafür Zeit gutgeschrieben? Dann war ein großer kritischer Punkt. Ja die Anrechnung auf den Personalschlüssel, ob man den schon erlaubt oder nicht. Und es gab ja dann so eine Reihe von Regelungen, die wir empfohlen haben für die Einrichtung solcher PIA Lehrgänge und das muss ja richtig ausgehandelt werden mit den kommunalen Spitzenverbänden und auch mit den ganzen anderen Fachvertretungen. #00:06:33-3#
- I: Mhm (bejahend). Sie haben jetzt zwei Widerstände eingeleibt. Einmal die Anrechnung und einmal die Anleitung. Gab es denn sonst noch irgendetwas, was so Widerstände hervorgerufen hat? Die Schüler waren total kritisch demgegenüber. Was waren die Knackpunkte? #00:06:46-3#
- E4: Ja die Schüler waren sehr kritisch, weil sie Angst hatten, dass also zum einen gibt es immer die Angst um die klassische Erzieherausbildung und da das alles Erzieherinnen, also angehende Erzieherinnen und Erzieher eher aus diesem klassischen Bereich waren, haben die ein bisschen da auch Angst gehabt und eben Angst auch davor dann im ersten Ausbildungsjahr schon in so eine Verantwortung reinzukommen und der letztlich noch nicht gewachsen zu sein. Was auch ein kritischer Punkt war, war natürlich die Bezahlung, weil man der Träger muss ja schon ab dem ersten Jahr sozusagen diese Auszubildenden bezahlen und hat aber eigentlich noch nicht so die Gegenleistung dafür, ne. Und das haben ja dann viele Kommunen so gelöst, indem sie die Kosten für Plätze dann ein Stück weit von kommunaler Seite übernommen haben. Ich glaube hier in Karlsruhe gibt es auch immer nur Zuschüsse dafür, für die ersten 100 Plätze. #00:07:35-6#
- I: Genau. Die sind nicht angerechnet. In Karlsruhe haben sie sie nicht auf dem Stellenschlüssel. Das ist außerordentlich hilfreich. #00:07:40-8#
- E4: Ja, ja. Das ist ja #00:07:42-1#
- I: Und dadurch sind die natürlich gut angerechnet. #00:07:43-8#
- E4: Das war damals auch die Empfehlung für das ganze Land. Also es gab die Möglichkeit das gleich bis 0,4 oder so anzurechnen, aber es war durchaus die parallele politische und fachliche Empfehlung es nicht anzurechnen. Damit wird natürlich die, sage mal der Kostenaufwand für die Träger noch unberechenbarer, weil ja erst recht keine Gegenleistung dem gegenübersteht und ähm deswegen haben dann viele Kommunen, ich weiß die Stadt Pforzheim waren die ersten, weil die auch in der größten Not waren. Die haben dann quasi einen städtischen Zuschuss eingeführt, um hier die Träger zu entlasten und wer die Stadt Karlsruhe bezahlt, das sind glaube ich über 2 Millionen jedes Jahr, die hier für diese, also für ich glaube 100 oder 80 Plätze ja immer noch gezahlt werden. #00:08:27-2#
- I: Mhm (bejahend). Sie haben es ja schon gesagt, dass Sie sich überlegt haben, also die Angst, dass die klassische Erzieherausbildung dann nicht mehr angeboten wird. Was hindert denn daran nicht nur PIA anzubieten, dass sich das hier (unv.)? #00:08:37-5#
- E4: Also die Argumentation war, dass man mit PIA ja vor allem Leute ansprechen möchte, die schon ein bisschen älter sind und die auch schon andere berufliche Erfahrungen oder Lebenserfahrungen mitbringen, die ja durchaus auch eine Bereicherung sein können für die Kindertagesstätten. Also Menschen, die schon mal ein Studium angefangen haben oder auch eine andere Ausbildung gemacht haben und die sich es aus ihrer eigenen Lebenssituation heraus auch gar leisten können oder einen Verdienst jetzt einfach so eine Ausbildung zu machen. Und die meisten, also die kritischsten Argumente gegen PIA, aus der klassischen Erzieherausbildung, waren dann eben, dass man dort oft 15- oder 16-Jährige Schülerinnen und Schüler mit mittlerer Reife hat, überwiegend Schülerinnen, die noch keine große Lebenserfahrung haben, die auch noch ein Stück weit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung so begleitet werden müssen, dass es sage mal, dass die Erzieherinnenausbildung noch ein bisschen mehr ist als nur eine Ausbildung, nämlich auch ein großer Anteil so Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und da gab es große Ängste, ob diese Schülerinnen dann schon im ersten Ausbildungsjahr mit 2 Tagen pro Woche in der Kindertagesstätte nicht im Grunde absolut überfordert sind. Auch von der Verantwortlichkeit, die sich aus der Rolle heraus dann natürlich ergibt. Und ähm die 15-, 16-Jährigen sind ja auch nicht unbedingt auf dieses Lehrlingsgehalt angewiesen, weil die ja doch noch überwiegend zuhause wohnen und auch von zuhause mitversorgt wurden, so dass das Argument, man

- braucht diesen Geldanreiz, um überhaupt die Leute anzusprechen beziehungsweise, um ihnen überhaupt ihre Existenz zu ermöglichen, sage mal für die klassischen Erzieherinnen, Schülerinnen jetzt eben so nicht gegolten hat. Und das waren so die Argumente, so nach dem Motto ähm so ist mir das auch mehrfach erzählt worden. Na ja gut, wenn es uns gelingt durch dieses zusätzliche Angebot jetzt Ältere zu bekommen und Leute mit Lebenserfahrung, manche ja auch schon mit 30 oder 40, die dann nach einer Kinderzeit-Phase wieder vielleicht eintreten wollen, aber mit einem anderen Beruf, dann ist es in Ordnung. Aber möglichst aber unsere klassische Erzieherinnenausbildung, die wollen wir nicht hinterfragt oder als Konkurrenz dann abgeschafft sehen. Ähm ich glaube, dass, wenn man mal 10 Jahre Erfahrung hat mit PIA und weiß ungefähr wie man das am besten organisiert, dann muss man natürlich die Frage stellen, ob man nicht irgendwann die klassische Erzieherinnenausbildung auslaufen lässt, denn andere 15-, 16-Jährige Schüler, die mit der mittleren Reife kommen und eine duale Ausbildung anderswo machen, kriegen ja auch Ausbildungsgeld, also. Aber ich glaube, es ist meistens zumindest berechtigt anzuerkennen, dass hier mit Menschen gearbeitet wird und nicht im Sinne eines klassischen Handwerks und dass es da schon auch ein Stück weit vielleicht mehr auf ein bisschen mehr gefestigte Persönlichkeit ankommt im Alltag als jetzt, wenn man einen anderen handwerklichen Beruf machen würde. #00:11:39-3#
- I: Mhm (bejahend). Okay. Jetzt habe ich nochmal eine Frage zum Ursprung. Also ich war auch in Ravensburg, in dieser Ravensburger Schule, ich war auch in der Stadt Ravensburg. Jetzt sagt die Schule in Ravensburg, sie hat die PIA offen (unv.) #00:11:50-3# und Stadt Ravensburg, das war seine Idee. Können Sie sich da noch erinnern #00:11:55-8#
- E4: Wie seine Idee? #00:11:56-4#
- I: Wie das, also von dem aus der Stadtkämmerei Goller Martin (unv.) #00:12:02-3#
- E4: Ja. #00:12:02-5#
- I: Wissen Sie es noch, wer die Idee genau hatte? #00:12:04-2#
- E4: Nein, das kann ich nicht sagen. #00:12:04-9#
- I: Können Sie nicht sagen. #00:12:05-5#
- E4: Weil der Antrag auf so einen Schulversuch lag ja schon da #00:12:08-1#
- I: Der lag von der Schule aus genau. Okay. Ähm ja, Sie haben in kürzester Zeit noch sämtliche Fragen beantwortet, die ich eigentlich habe. Gut. Ähm sehen Sie irgendwelche Nachteile von PIA? Also Schwierigkeiten? #00:12:25-2#
- E4: Also das, was ich jetzt so höre, wobei das jetzt keine abgeschlossene Statistik ist, aber mir hat das neulich, jetzt neulich irgendjemand erzählt, dass vor allem auch die Männer, die PIA machen, dann oft anschließend doch noch irgendeine Form von Studium oder Weiterqualifizierung machen. Also die Idee, man kriegt dazu dadurch ältere und auch vielleicht männlichere und auch schon beruflich vorgebildete Personen, um sie dann in den Erzieherinnenberuf zu bekommen, das hat ja funktioniert. Aber es scheint so zu sein, dass bestimmte Teile dieser Gruppen dann eben nicht dauerhaft im Erzieherberuf bleiben, sondern dann noch weitermachen und das wäre natürlich dann, ist natürlich ein bisschen schade, vor allem, wenn dann auch noch womöglich mit kommunaler, mit kommunalem Zuschuss jetzt hier die Leute befähigt werden oder die Träger befähigt werden solche Ausbildungen zu machen und dann führt es am Ende gar nicht dazu, dass man damit den Bedarf an Erzieherinnen nachhaltig abdeckt. #00:13:30-6#
- I: Man hätte ja das sonst auch mit einem dualen Studium machen können, das finanziert ist. Das war nie so eine Überlegung? Man sagt ja frühkindliche Bildung könnte man studieren, kann man es ja, aber man könnte es nach wie vor nicht bezahlt studieren? Das wäre ja auch eine Möglichkeit gehabt eine neue Zielgruppe zu erschließen. #00:13:46-9#
- E4: Das kann man jetzt sicherlich angehen, nachdem dieses ähm dieser Bachelor, der ist ja damals auch relativ frisch gewesen. Ich glaube, den gab es als ich damals angefangen habe als Staatssekretär, gab es den überhaupt erst ein oder zwei Jahre. #00:13:59-1#
- I: Ach deshalb. #00:13:59-8#
- E4: Da waren die ersten so gerade vielleicht am Fertigwerden von dem Studium und in den Stellenplänen von den Kindertagesstätten gab es ja gar keine Stellen für die. Das heißt, die mussten dann anfangen wie normale Erzieher zu arbeiten, obwohl sie von der Uni kamen, dadurch an sich mehr qualifi-; oder von den Fachhochschulen kamen, dadurch zwar mehr qualifiziert waren als die anderen, aber meistens wesentlich weniger praktische Erfahrungen hatten. Ähm und es gab damals, das war gerade die Zeit, wo man überhaupt überlegt hat wie man die Menschen überhaupt nennt und dann wurde ja auf irgendeiner Fachebene entschieden, dass die Kindheitspädagogen heißen. Ähm also da hat noch keiner dran gedacht, dass man das auch noch dual organisieren können sollte, nachdem man ja nicht mal wusste, wie man die überhaupt, wenn sie fertig studiert haben, anstellen sollte. #00:14:44-4#
- I: Okay. Das war zu früh sozusagen? #00:14:46-2#
- E4: Es war im Grunde zu früh. Ich denke, wenn man jetzt merkt, dass grundsätzlich ein gutes Konzept ist so eine Bezahl Ausbildung zu machen, dann denke ich, liegt es nahe, dass man auch dann über so ein Bezahlstudium nachdenkt. Also das kann man sicherlich machen. Ähm was es ja auch schon gibt, sind so Mischformen. Also Sie können zum Beispiel auf der Fachschule in Reutlingen ist es glaube ich, da war ich damals auch mal als Staatssekretär. Da können Sie eine Erzieherinnenausbildung machen und im ersten Jahr gleichzeitig den Fachschulabschluss nachholen und dann noch das Bachelor und dann die ersten sage mal Module für ein Bachelorstudium mitmachen, sodass Sie im Grunde dann, ich glaube, wenn Sie dann 5 Jahre investieren und nicht nur 3 Jahre, haben Sie am Ende die Fachschulreife, die Erzieherausbildung gemacht und noch das Bachelorstudium und das fließt so ineinander von der Struktur her. Das fand ich auch ganz spannend. #00:15:37-5#
- I: Interessantes Modell, habe ich tatsächlich noch nichts davon gehört. In Reutlingen? #00:15:40-6#

E4: In Reutlingen ist das. Ja. #00:15:42-1#

I: Mhm (bejahend). Ja okay. Gut. Dann ich gehe das hier nochmal ganz kurz durch. Das heißt, Sie haben jetzt keine nächsten Schritte geplant für PIA? Sie lassen das
#00:15:53-4#

E4: Nein ich kann ja jetzt als Oberbürgermeister (unv.) #00:15:55-3# planen. #00:15:55-7#

I: Sowieso nicht mehr. Das stimmt. #00:15:56-6#

E4: Wir diskutieren immer regelmäßig, ob dieser Zuschuss von der Stadt denn noch so nötig ist, weil wir halt mittlerweile denken, dass PIA so gut etabliert sein müsste, dass auch der Träger merkt, was er davon hat und deswegen nicht unbedingt auf den Zuschuss von der Stadt angewiesen ist, aber es gibt ihn noch weiterhin und ich denke, was jetzt dringend nötig wäre, ist, da bin ich jetzt durch Ihre Doktorarbeit auch angelegt worden, dass man nochmal genauer forscht wie viele von denen, die man da ausgebildet hat, bleiben denn dann wirklich im System? Welche wechseln dann doch? Und welche Gruppen werden jetzt stabil erfasst? Ähm also ist es wirklich so, dass die Männerquote durchgängig höher ist als in der klassischen Ausbildung oder war das vielleicht nur so ein Effekt der ersten zwei oder drei Jahrgänge, bis sozusagen die ganzen Männer aus der Kartei wieder draußen waren? Das sind so Dinge glaube ich, die man jetzt mal nach den Jahren angucken sollte. #00:16:52-4#

I: Mhm (bejahend). Wenn Sie Hilfe brauchen. (lachen beide) Gut. Dann würde ich das Interview beenden. Vielen Dank. #00:16:58-1#

E4: Ja gerne geschehen. #00:16:58-8#

Interviewpartner: (E5)

Durchführungsort: Regierungspräsidium Karlsruhe,
Besprechungszimmer des Regierungspräsidiums

Datum: 17.05. 2016

Uhrzeit/Dauer: 09:30 – 10:15 / 30min

Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurden das Aufnahmegerät gestartet und deshalb beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch. Nach Beendigung der Audioaufnahme hat Frau Kagerhuber noch über allgemeine Anliegen gesprochen.

- I: Vielen Dank. Wenn Sie mir nochmal kurz Ihren Namen sagen würden und welche Rolle Sie und welche Position innehatten, als Pia 2012 entstand? #00:11#
- E5: Mein Name ist Ulrike Kagerhuber, ich bin im Referat 76 des Regierungspräsidiums Karlsruhe als Referentin zuständig für unter anderem eben die Erzieherausbildung und in dem Rahmen betreue ich Schulen im RP Karlsruhe schulfachlich, wenn Fragen sind zur Auslegung der Schulversuchsbestimmung oder Anwendung zur Aufsicht. Aber auch wenn Widersprüche da aus dem Bereich, also wenn Schüler zum Beispiel Widersprüche einlegen. Also alles rund um die Erzieherausbildung, was aus schulrechtlicher und schulfachlicher Seite aus an Fragestellungen so auftaucht. #00:45#
- I: Okay. Vielen Dank. Jetzt wurde 2012 Pia eingeführt. Erinnern Sie sich noch, wie das lief? Der Prozess? #00:54#
- E5: Relativ dunkel muss ich wirklich sagen, weil so viel passiert ist dazu in den letzten Jahren. Ich weiß noch, dass mehrere Sitzungen dazu in Stuttgart stattgefunden haben, relativ früh auch die Verbände involviert waren, also nicht nur Trägerverbände von Einrichtungen, die schon auch, aber auch die GEW und der WLV (unv. Aussprache). Also die relativ früh mit am Tisch gesessen haben. #01:12#
- I: Okay. Und Sie wurden da einfach eingeladen zu den Sitzungen? Hatten Sie Aufgaben? Was wurde da gemacht? #01:18#
- E5: Es ist eigentlich immer so, dass wenn das Kultusministerium was Neues macht, dass die (?) Referenten mit einbezogen werden, weil die eben näher an den Schulen dran sind, als es das KM ist. Wir sind einfach die Zwischenstufe und wir eigentlich das Feedback, was von den Schulen kommt, dem KM dann eben weitervermitteln können. Manchmal kommt das auch direkt beim KM an, wenn Schulen irgendwelche Belange haben, aber wir sind einfach näher an den Schulen dran und werden deshalb immer mit einbezogen. #01:42#
- I: Okay. Und wenn wir nochmal an diese Sitzungen denken: Erinnern Sie sich da dran, was da ablief und wie die Gespräche verlaufen sind? #01:50#
- E5: Das ist eine gute Frage. Es ist jetzt die Frage, wohin das zielen soll? Ich habe einmal vor Augen wie wir saßen in einem Raum, wo eben von Privatschulen, von christlichen Verbänden Vertreter mit dabei waren, aus dem Kultusministerium, von den RB (?) verschiedene Vertreter. Aber ich verstehe noch nicht richtig ganz, in welche Richtung jetzt Ihre Frage zielt. #02:12
- I: Da haben Sie Recht. Noch einmal von vorne: Wie viele Sitzungen gab es? Wann gab es die ersten Sitzungen? Wer war alles beteiligt? #02:20#
- E5: Also wie viele Sitzungen gab es? Ich weiß, zwei, dreimal war ich in Stuttgart zur Thematik, wo wir mit einbezogen waren. Das war, ich weiß nicht, ob es sogar 2011 schon losging. Wann fing die Pia an? Das war 2012. Das heißt, das war ziemlich am Anfang meiner Zeit hier, 2010 vielleicht sogar schon, dass da die ersten Sitzungen waren. 2010, 2011 sowas rum muss das gewesen sein. Und von den Beteiligten eben, wie ich eben schon gesagt habe, Kultusministerium, da auch aus verschiedenen Referaten. Einmal das Fachreferat, die Frau Krause und damals bei den Vorgesprächen war noch der Herr Rosentreter (?) mit dabei, dann war aus dem Ressourcenreferat jemand dabei, der das dann auch eher von der Lehrereinstellungsseite mit betrachtet hat, von der juristischen Seite; dann war ein RP-Vertreter dabei, es waren von der kirchlichen Seite Vertreter dabei. Ich meine, vom IB war jemand dabei und dann eben auch Sitzungen mit GEW und WLV. #03:19#
- I: Wurden Ihnen da das vorgestellt, das fertige Konzept? Oder wurde da gemeinsam in diesem Team das Konzept entwickelt? #03:26#
- E5: Es gab ganz viele Vor-Diskussionen eigentlich, bevor man in solchen Sitzungen zusammensaß. Das heißt, mit dem Herrn Rosentreter (?) haben die RP-Referenten ganz, ganz engen Austausch im Vorfeld auch gehabt. Die haben ganz oft am Telefon diskutiert, dass da so eine Idee im Raum ist und wie man das ausgestalten könnte. Auf den Sitzungen selber waren auch schon, meine ich, dass da irgendwelche Konzepte und Eckpunkte schon da waren, wo man überlegt hatte, so und so könnte es aussehen. #03:51#
- I: Hatten Sie das Gefühl, dass Sie so von RP-Seite so Ideen eingebracht haben? Und wenn, welche? #03:58#
- E5: Ob die wirklich Niederschlag gefunden haben? Das ist schwierig, im Nachhinein zu sagen. Weil bei der Genese (unv. Aussprache) einfach vorher schon viele Diskussionen so informell mal hier und mal dort waren. Mal während einer Dienstbesprechung, wo nur RP-Vertreter mit Rosentreter zusammensaßen, dann aber eben telefonisch. Deshalb kann ich das nicht mehr genau sagen im Nachhinein. #04:17#
- I: Okay. Was ist aus Ihrer Sicht das Ziel von Pia? #04:22#
- E5: Man wollte eigentlich weitere Personenkreise in die Erzieherausbildung mit hereinbekommen. Bisher war es ja klassischerweise so: Wir haben Realschulabsolventen, Mädels, so 16- bis 17-Jährige, die eben den Berufswunsch haben, dass sie eben Erzieher werden wollen und man wollte andere Personenkreise mit reinkriegen vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels, den wir damals ganz

- eklatant hatten. Mittlerweile schien er ein bisschen behobener, aber durch die Flüchtlingswelle glaube ich wieder deutlicher ins Defizit geraten und es wird auch deutlich mehr Erzieher brauchen als wir gedacht haben. Denn wir hatten fast schon wieder unsere flächendeckende Ausstattung mit optimalen Schlüsselerziehern zu Kindern, aber das hat sich wieder verändert. Das man vor dem Hintergrund wieder andere Personenkreise anspricht; optimalerweise Menschen, die schon in anderen Bereichen gearbeitet haben, die schon ein bisschen älter sind und vor allen Dingen auch mehr Männer in den Erzieherberuf zu bekommen. Das man auch einen Anreiz schafft dadurch, dass die Ausbildung auch vergütet wird und dass auch Männer sich dafür entscheiden zu sagen: Ja, ich möchte Erzieher werden. Also diese zwei Schienen anderer Berufskreise mit reinzubekommen und mehr Männer mit reinzubekommen in den Erzieherberuf. #05:24#
- I: Es ist also auch das Ziel, die Motivation, das zu entwickeln. Okay. Jetzt haben wir ja immer noch beide Formen der Erzieherausbildung. Was spricht denn für die eine und was für die andere? #05:34#
- E5: Wenn ich ehrlich bin halte ich von der klassischen Erzieherausbildung von daher wenig, weil man kein Geld bekommt. Wie will man da mithalten, wenn man beim Daimler schon mehr in der Ausbildung verdient als ein fertiger Erzieher? Da wird es ganz schwierig, dass man auch gute Leute abgreift für den Beruf des Erziehers. Das ist dann ganz sicher was für Mädels, die auch gut sind, die sagen aber dann ja, ich bin sozial engagiert und für mich ist das ja auch okay, wenn ich drei oder vier Jahre ohne Geld, wobei es sind ja fünf Jahre eigentlich wenn man alles zusammenzählt, das man das einfach durchsteht diese Zeit; aber ich denke, so darf eine Ausbildung nicht laufen. Wir werden nicht die besten Leute kriegen, genauso in der Altenpflege, wenn wir alles für Low Budget machen wollen. #06:16#
- I: Das ist ein Gender-Thema, tatsächlich, geht mir auch so. Wie kommen Sie auf fünf Jahre? #06:21#
- E5: Es ist das ein BKPR, dann zwei HFSP und das Anerkennungsjahr. Vier, genau. Ich hab die Kinderpflege noch mit reingedacht, wenn man die als Vorstufe nimmt. #06:29#
- I: Genau, wenn man die als Vorstufe sieht. Okay. Jetzt laufen noch beide. Wieso denken Sie, werden denn beide noch angeboten? #06:38#
- E5: Das liegt einfach an Angebot und Nachfrage. Für viele Einrichtungen ist es natürlich bequem, kostenlos jemanden zu bekommen. Und wenn ich Geld ausgeben soll dafür, warum mache ich es? Wenn ich die auch noch so bekommen, die Auszubildenden? Ich glaube, es liegt mehr an den Einrichtungen. Am Anfang war das so, als Standorte starten wollten, da haben wir einen Standort, der hat es bis heute nicht geschafft, eine Klasse zu bilden, weil die Einrichtungen sagen: Nö, wir bieten gar keine Pia-Ausbildungen an. Das heißt, die Schule kann es gar nicht beeinflussen, weil wir können ja nur da, wo wir Verträge haben, die Schüler eben auch beschulen in der Pia. Ohne Ausbildungsvertrag geht das nicht. Das ist für mich die limitierende Seite, dass Einrichtungen eben noch die Wahl haben und der Druck noch nicht so hoch ist, dass die sich eben auch gezwungen sehen, einen Ausbildungsvertrag mit Ausbildungsvergütung abzuschließen. #07:26#
- I: Okay. Gibt es denn diese Gruppe immer noch, die sich wegen Pia getroffen hat? Treffen Sie sich immer noch? Oder ist dieser Prozess abgeschlossen? #07:39#
- E5: Pia-spezifisch eigentlich nicht. Was durch Pia angestoßen wurde, ist, dass jetzt mehr Richtung Theorie-Praxis-Verzahnung gerade einen Fokus legt, wobei das für mich nicht nur Pia-relevant ist. Das ist relevant für die klassische Erzieherausbildung, genauso relevant für die Kinderpflegerausbildung. Ich sehe das nicht nur auf der Pia. Das muss man dann schon zeitlich sehen und das ist daraus entstanden, das passiert. Aber Pia-spezifischer Austausch ... höchstens, wenn Fachberater was initiieren, wenn sie sagen, wir machen einen Austausch der Pia-Standorte. Dann schon. Aber ansonsten? #08:11#
- I: Das Konzept steht. #08:12#
- E5: Das Konzept steht und ist aus meiner Sicht auch evaluiert worden. Und aus meiner Sicht denke ich, wenn da keine Notwendigkeit erforderlich ist, wird sich da auch nichts verändern. #08:21#
- I: Okay. Sehen Sie irgendwie Nachteile bei Pia? Probleme? #08:27#
- E5: Ja, am Anfang haben wir schon darüber nachgedacht über die Fachlichkeit. Weil es so von der klassischen FSP kommt. Man hat erstmal einen hohen wissenschaftlichen Input, bevor man den Auszubildenden in der Einrichtung wirklich Praxiserfahrung machen lässt. Wobei ich diese Mischung eigentlich ganz gut finde, weil man sowohl Praxis hat als auch die Theorie. Und ich komme selber aus einer dualen Ausbildung nach dem Abitur und ich finde, die duale Ausbildung hat sehr viele Stärken. Und aus meiner Sicht wäre es nur sinnvoll, wenn man die Erzieherausbildung auch Richtung dualer Ausbildung bekommen würde, weil dadurch nicht ein anderer Druck für die Einrichtung, aber dass viele Sachen geregelter wären. Zum Beispiel was immer ein Problem war für eine Erzieherausbildung, in der Pia geht es jetzt, aber es ist immer ein Kampf zumindest je nach Arbeitsagentur, aber es ist immer ein Kampf dass sie die gleichen Rechte bekommen wie ein andere Auszubildender. Wir haben nun mal im deutschen Staat das duale System und wir nehmen uns mit der Altenpflege und den Erziehern so ein bisschen raus. Dadurch haben wir Nachteile für Schüler. Mit Sicherheit ist vorteilhaft wenn man sagen kann, eine Schule hat Gesamtverantwortung, die kann auch gucken, dass es in der Einrichtung gut läuft, aber in der Praxis merke ich, dass die Einflüsse auf die Einrichtung doch eher begrenzt sind. Das merke ich bei Widersprüchen, dass wir eben auch einem Arbeitgeber schwer reinreden können. Die Schule hat die Gesamtverantwortung. Also wenn ich es mir richtig überlege - ich denke immer beim Reden, da kommen die Sachen dann - wenn ich es richtig bedenke, wäre es für mich umso attraktiver, wenn das wirklich eine klassische duale Ausbildung wäre. #09:58#
- I: Also Sie schwenken wieder um zur klassischen ... #10:00#
- E5: Wir haben hier keinen ... Wir haben zwar hier einen dualen Partner, aber die Gesamtverantwortung kriegt die Schule, während der duale, also man in der dualen

- Ausbildung zwei gleichberechtigte Partner hat. Dadurch haben wir Kammern hinten dran, das fehlt zum Beispiel komplett bei der Erzieherausbildung. Und das macht aus meiner Sicht für Auszubildende Nachteile aus, wenn man keine Kammer hat. #10:16#
- I: Jetzt frage ich mal, abgesehen davon: Gibt es bei der Altenpflege eine Kammer? #10:19#
- E5: Nicht wirklich. Also es ist wohl zum Teil so, dass das RP so eine Art Kammer-Ersatz sein soll, wobei wir ja für Schulen verantwortlich sind und nicht wirklich die Interessen von Auszubildenden vertreten können. #10:32#
- I: Ich hab jetzt im Zuge der Recherche festgestellt, dass es keine duale Ausbildung gibt. #10:35#
- E5: Genau. #10:35#
- I: Da habe ich überlegt: Ich persönlich fände es super, wenn die Praxis auch von der Praxis beurteilt werden würde. Aber das ist nicht angedacht? #10:41#
- E5: Nein, leider nicht. Ich weiß nicht, woher das kam von der Genese (unv. Aussprache). Das war ja früher alles in der Hand des Sozialministeriums und wir sind in die Erzieherausbildung ja erst nachträglich reingekommen, mit staatlichen Schulen, wo ja auch das Kultusministerium involviert war. In der Altenpflege haben wir ja noch eine geteilte Zuständigkeit. Die privaten Schulen liegen ja in der Hand des Sozialministeriums, Referat 25 hier im RBK 2, und die Altenpflege im staatlichen Bereich im Kultusministerium im Referat 76 in der Aufsicht. Und ich vermute mal, dass es aus der Schiene kommt; genau wie die ganzen sozialen Berufe wie Jugendheimzieher, Arbeitserzieher und sowas. Die kommen komplett unter dem Sozialministerium, da gibt es keine staatlichen Schulen. Ich vermute mal, dass es aus der Schiene kommt, finde es aber nicht optimal für die Auszubildenden, ganz klar. #11:28#
- I: Auch für die Schule übrigens. Das habe ich mir schon überlegt, jetzt verstehe ich das. Okay. Wissen Sie, wer die Idee hatte zu Pia? #11:35#
- E5: Ich glaube grundsätzlich kam das schon eher so von Frau Rothenhäusler (?) aus der Ecke. Und vielleicht außerhalb des Protokolls, wenn Sie ganz kurz das Ding ausmachen? #11:47#
- I: Okay, nochmal zurück zur Entstehung von Pia. Während dieses Pia-Prozesses gab es bestimmt auch Leute, die dagegen waren oder die Bedenken angemeldet haben. Wo gab es Streitpunkte? Was war so der Knackpunkt? #12:02#
- E5: Also ich glaube, am schwersten haben sich die Fachschulen selber getan so aus meiner Erfahrung, weil immer auch einzelner Vertreter von Schulen involviert waren. Es gibt immer so Schulen, die dabei sind und ihr Votum haben. Und das da eher so die Angst kam, die Qualität unserer Erzieherausbildung ist nicht mehr die gleiche wie bisher, wie ich vorher schon sagte, wir haben ja erst dieses hohe Wissenschaftliche, die kriegen Input ohne Ende und dann gehen sie irgendwann raus. Die haben zwar ihr Tagespraktikum, aber das ist schon was anderes als einen Tag als Praktikant in einer Einrichtung zu sein als zwei Tage wirklich vor Ort zu sein und da einen fest etablierten Platz in der Einrichtung zu haben. Ich glaube, da kamen inhaltlich so die meisten Widerstände. Von den Einrichtungen her weiß ich gar nicht mehr, wie deren Position so war. Ich weiß schon noch, dass es Träger gab, die gesagt haben, sie machen das. Aber es gab viele, die die Sorge hatten, können wir uns das überhaupt leisten? Gerade wenn es Kommunen waren als Einrichtungsträger, dann haben sie gesagt können wir uns das leisten und wollen wir uns das leisten? Wobei von den Kommunen da auch ein recht offensiver Vorschlag kam, wir lehnen das an an unsere Verwaltungsauszubildenden und machen auf dem Niveau auch eine Ausbildungsvergütung. Was von den Kommunen relativ häufig durchgesetzt wird und meines Wissens nach bei den kirchlichen Trägern doch etwas drunter liegt. Da gab es doch große Ressentiments: Eine Sache, wo ich früher nichts für bezahlt habe, außer jetzt, dass ich einen Mentor zur Verfügung stelle, dass ich eben auch Sachkosten habe durch den Auszubildenden, keine Frage, aber eben keine Personalkosten. #13:38#
- I: Welche Kommune hat oder wer hatte dieses Gehalt mal festgelegt? #13:43#
- E5: Da waren die ersten eigentlich die Stadt Pforzheim. Die Johanna-Witten-Schule war eine der ersten, die in die Pia mit eingestiegen sind. Pforzheim hat schnell gesagt, wir machen das eben auf diesem Niveau von Verwaltungsangestellten. Das lag glaube ich im ersten Jahr um die 700 bis 800 Euro und hat sich gesteigert über die drei Ausbildungsjahre. #14:01#
- I: Ich habe jetzt in vielen Interviews auch das mit dem Stellenanrechnen gehört, dass das eine riesige Diskussion war. War das aus Ihrer Sicht auch eine Diskussion? #14:09#
- E5: Also, dass ich jetzt mit Leidenschaft darum diskutiert hätte sicherlich nicht, weil mir das aus Schulverwaltungssicht relativ egal war. Aber ich weiß schon, dass das eine heiße Nummer war. Kann man die wirklich schon wie einen Berufspraktikanten mit reinzählen? Oder vielleicht, staffelt man das, dass man vielleicht im ersten Jahr, kann ich den noch gar nicht voll einsetzen? Da mache ich weniger Anrechnung? Das war schon eine heiße Diskussion. #14:34#
- I: Okay. Aber aus Ihrer Sicht irrelevant? #14:41#
- E5: Aus meiner Rolle auf jeden Fall. #14:43#
- I: Okay. Gibt es noch irgendwelche – es gibt jetzt diese neue Pia. Waren Sie da involviert? #14:55#
- E5: Das ist eigentlich keine neue Pia, sondern das ist einfach eine Fördermöglichkeit. #15:00#
- I: Ja. Fördermöglichkeit. #15:01#
- E5: Das ist eine Fördermöglichkeit. Aber es ist keine schulfachliche Veränderung der Pia. Weil die Pia ist so wie sie geplant war. Das ist einfach eine Fördermöglichkeit für Absolventen, die vielleicht kein Bafög bekommen. Das ist diese Förderung über WeGebAU. #15:13#
- I: Da waren Sie aber nicht involviert? #15:14#

- E5: Nein. Da haben wir ja nichts mit zu tun. Das können wir als Kultusfall nur weitergeben. Das hat das Kultusministerium eben nur zur Kenntnis an die Schulen gegeben, damit die Schulen wissen, da gibt es Möglichkeiten, wo sie die Schüler drauf hinweisen können. #15:27#
- I: Gibt es noch irgendetwas, was für mich relevant wäre oder was Sie aus Ihrer schulrechtlichen Seite wichtig finden zum Thema Pia? #15:38#
- E5: Ich bin froh, dass jetzt zentrale Prüfungen kommen. Das war eines meiner Anliegen seit ich hier bin. Ich stand am Anfang mit der Frau Bremer (?) als meiner Fachberaterin wirklich wenn wir in Stuttgart Dienstbesprechung hatten alleine da. Ich hab von Anfang an, und ich bin seit 2009 hier, gesagt, warum haben wir überall zentrale Prüfungen und hier nicht? Weil das ist ein wahnsinniger Aufwand, diese Gleichwertigkeit, die wir feststellen müssen, auch festzustellen. Das heißt in diesem Jahr hat die Frau Bremer, die macht das inzwischen als Fortbildung, hat die 198 Datensätze angeschaut und das ist ein irrer Aufwand. Und für die Vergleichbarkeit muss ich ehrlich sagen, wir haben alle den gleichen Abschluss in Baden-Württemberg, warum keine zentrale Prüfung? Die Schulen sind eigentlich und gerade die Fachlehrer immer dagegen gewesen. Da kam ganz viel Votum immer, das merke ich immer bei Dienstbesprechungen. A: Wir wollen keine Zentralisierung. Aber die hauswirtschaftlichen Direktoren, also die Köpfe unserer FSP, die haben auch dafür plädiert, dass wir in die Richtung schon durchaus gehen können. Das kam, danke ich, so ein bisschen durch die Pia auch herbei, weil wir ganz eng im Vergleich stehen, wenn wir private Schulanbieter haben, die in verschiedenen (?) ihre Schulanbieter haben. Die kommen bei mir und sagen: Ja, beim RB Stuttgart ist das alles ganz anders. Oder die kommen und sagen: RB Karlsruhe macht das alles ganz anders. Und da auch eine Vergleichbarkeit herzustellen, da bin ich froh, dass das kommt. #17:01#
- I: Ich habe doch noch eine Frage: In der Forschung ging es ja eher darum, um die Akademisierung der Erzieherausbildung. Jetzt kamen wir ja eigentlich von der anderen Seite Nachschub. Können Sie sich das erklären? Man hätte ja auch sagen können, man macht ein duales Studium, was finanziert wird. Dann hätte man ja auch in den Beruf ziehen können. Können Sie sich das erklären? #17:25#
- E5: Da würde ich eher sagen, dass die Einrichtungen wahrscheinlich nicht so begeistert wären. Weil wenn ich ein Studium daraus mache und das ein BA-Studium ist, dann kosten mich die Leute viel mehr. Auch nachher kosten die mich viel mehr. Und wer ein Studium hinter sich hat, würde für das bisschen Geld, das ein Erzieher verdient, arbeiten wollen? Oder geschweige denn, eine Einrichtung leiten wollen, wo ich nicht viel mehr Geld kriege, aber viel mehr Verwaltung am Hals habe? Also da glaube ich schon, dass das von den Einrichtungen kommen könnte. Wobei ich es nicht wirklich sagen kann. #17:56#
- I: Weil es hätte ja auch sein können, dass man das von der anderen Sicht her mal aufrollt und betrachtet. #17:59#
- E5: Mit Sicherheit. Ich finde die Diskussion eigentlich auch gerechtfertigt. Wir wissen um die Bedeutung der frühkindlichen Bildung und ich denke, es ist wichtig, Menschen da zu haben, die um ihre Verantwortung wissen und die das auch leisten können. Was nicht heißt, dass ich das den jetzigen Erziehern nicht zutraue, keine Frage. Aber so eine Grundidee kann ich gut nachvollziehen. Das ist ein wichtiger Bereich, wo ich sehr gut ausgebildete Menschen brauche. #18:22#
- I: Wobei während des Studiums verdient man doch auch nur 900 Euro? #18:27#
- E5: Während des Studiums. Aber hinterher, wenn ich so ein Studium abgeschlossen habe, gehe ich ja davon aus, dass ich ein bisschen mehr verdiene. Aber viel mehr ist das dann auch wieder nicht als Erzieher. #18:34# (unv. durcheinander reden) #18:43#
- E5: Möchte ich, wenn ich studiert habe und einen Bachelor oder Master in irgendetwas habe, für so wenig Geld arbeiten? Mit Sicherheit nicht. Dafür brauche ich mir den Stress nicht machen. #18:52#
- I: Wenn das jetzt aber als BA-Studium gelaufen wäre, wären auch andere Stellen zuständig, oder? #18:59#
- E5: Dann wären es andere. Dann wäre das Wissenschaftsministerium für die Ausbildung selber zuständig. Weil da haben wir gar nichts mit zu tun mit BA. Wir sind nur für den schulischen Bereich zuständig. #19:09# (unv. durcheinander reden) #19:15#
- E5: Vermute ich mal, weil die Universitäten ja durch das Wissenschaftsministerium gesteuert wären. Deshalb gehe ich mal davon aus, dass die die richtigen wären. #19:22#
- I: Gut, vielen Dank. Das war sehr für mich wirklich sehr informativ. #19:25#
- E5: Gut, das freut mich. #19:26#

Interviewpartner: (E6)

Durchführungsort: Amt für Bildung und Sport Pforzheim, Besprechungszimmer

Datum: 28.04. 2016

Uhrzeit/Dauer: 09:00 – 10:10 / 70min

Rahmenbedingungen: Einverständniserklärung über Verwendung der Daten liegt vor. Mit Audio-Aufnahme einverstanden

Während der Begrüßung wurden das Aufnahmegerät gestartet und deshalb beginnt die Aufnahme mitten im Gespräch.

E6: [...] so, und das heißt, dann die geringen Aufstiegschancen, wie man gesehen hat. Also im Grunde genommen war der Beruf bewertet als „Spiel mit den Kindern“. Und das hat sich dann irgendwann aufgebrochen, glaube ich, dann mit der PISA-Studie, wo dann klar wurde: „Okay, da braucht es was.“ Da haben sich ja viele Erzieher dann auch herabgewürdigt gefühlt: „Wir spielen nicht nur, wir haben schon immer Bildung gemacht. Und die PISA-Ergebnisse bestätigen ja nicht, dass wir bis dahin schlecht gearbeitet haben.“ Aber da hat ja vieles so mit reingespielt in die damalige Zeit. Und hat aber trotzdem jetzt im Nachhinein durch die PISA-Studie und Kita auch als Bildungsort offiziell anzuerkennen, Erzieher haben das ja schon immer getan, aber jetzt eben auch in der breiten Öffentlichkeit als Bildungsstätte anzuerkennen und wertzuschätzen. Und dann begann das, glaube ich, erst auch einen anderen Blick auf die Kitas zu gewinnen. Immer mehr Männer gehen rein und durch PIA, PIA ist ja, glaube ich, ein Baden-Württembergisches Modell. #01:08#

I: Absolut, gibt es nur hier. #01:08#

E6: Nicht? Das gibt es in anderen Ländern, gibt es das ja nicht. Wobei, ich glaube, Baden-Württemberg hatte auch mehr mit dem Fachkräftemangel zu kämpfen? #01:17#

I: Mhm (verneinend), haben alle Länder. #01:18#

E6: Ja, aber ich komme aus Niedersachsen, da war das nicht so extrem. #01:20#

I: Okay. #01:21#

E6: Kann natürlich auch sein, dadurch, dass ich da bei einem freien Träger da tätig war, dass der noch anders dann auch die Mitarbeiter dann generieren konnte, weil er eine andere Attraktivität vielleicht hatte. Aber da gab es das, aber nicht, also, es fühlte sich für mich nicht so extrem an wie hier in Baden-Württemberg. So und dann ist PIA, glaube ich, attraktiv gleich von Beginn an dann tatsächlich eben auch durch die Ausbildungsvergütung. Weil das ist, das, was, glaube ich, auch nicht zu unterschätzen ist, dass, wenn man fertig ist mit der Schule, einen Schulabschluss hat und dann einen Beruf aussucht. Wenn ich als Mechatroniker anfangen, dann habe ich gleich, keine Ahnung, meine 900 Euro im Monat. Und wenn ich in die Erzieherausbildung gehe habe

ich nichts. Null. Und das über die nächsten vier bis fünf Jahre. Und wenn ich das hochrechne, was mir da, das tun ja Schüler meistens nicht, das hochrechnen, was das dann auf die drei oder vier Schuljahre dann monatlich bedeutet oder dann im Jahresgehalt oder im Jahreseinkommen bedeutet, was mir da verloren geht. So rechnen die nicht. Aber alleine aus unserer Warte heraus, die so denken, macht das ja schon eine Menge aus, was dann den Auszubildenden bis später zur Rente ja verloren geht. #02:37#

I: Ja, das ist richtig, das darf man nicht unterschätzen. Inklusive der Rente, ja, das sehe ich auch so. Dann ist sozusagen die Schule auf Sie zugekommen, haben gesagt: „Wir haben ein neues Ausbildungsmodell“, haben wahrscheinlich gesagt, dass das vergütet sein wird? #02:59#

E6: Ja, also zuerst, das was ich hier herausgefunden habe, ist ja auch, dass es ja keine tarifrechtlichen Regelungen gab und dass man das dann eben analog der Verwaltungsfachangestellten im öffentlichen Dienst orientiert hat. Ich weiß nicht, inwieweit das jetzt immer noch an dem Verwaltungsfachangestellten orientiert ist oder ob das jetzt anders angepasst war. Also damals war es für das erste Jahr, waren ja 700 Euro vorgesehen, im zweiten Jahr 750 und dann im dritten Jahr 800. Und das ist heute jetzt im ersten Jahr schon 830, im zweiten Jahr 880 und im dritten Jahr 930. #03:28#

I: Das ist richtig, das ist gestiegen, stimmt. #03:29#

E6: Ja. #03:29#

I: Und dann kam also Pforzheim auf Sie zu und Sie haben gesagt: „Ja“, oder haben Sie erst gezögert? Also Sie haben gerade von den Kosten gesprochen, weil da sind Sie als Träger ja voll im Boot. #03:41#

E6: Ja, aber, nein, wir haben da nicht gezögert. Also, wir sind grundsätzlich offen gewesen. Vielleicht, weil WIR als Träger das Glück hatten, ja, die Schule zu haben. Und dann ja gleich sehen: Wenn unsere Schule diese Ausbildungsform anbietet, ist das ja auch unser Anliegen, dass unsere Schule sich weiterentwickelt. Und dass unsere Schule natürlich auch andere Angebote macht. Und dann mit der Argumentation des Fachkräftemangels dem zu begegnen, dass das eine Möglichkeit ist, dem zu begegnen, ist uns als Träger das natürlich auch ein Anliegen, das zu machen. Sozusagen in neue Ausbildungsmöglichkeiten zu gehen, die dem dann vielleicht entgegen wirken. Weil als Träger haben wir ja kurz- und langfristig dann sowieso ein richtiges Problem, wenn wir jetzt nicht in die Ausbildungsvergütung investieren, wenn wir gar keine Fachkräfte haben. Dann haben wir ein größeres Problem, als wenn wir jetzt in eine Ausbildungsvergütung investieren. #04:42#

I: Da haben Sie recht, da gebe ich Ihnen Recht, aber Sie hätten ja die Erzieherausbildung bisher auch umsonst haben können. Die klassische oder Vollzeitausbildung geht ja umsonst. #04:51#

E6: Mhm (bejahend) und trotzdem sind da ja die Ausbildungsplätze begrenzt gewesen und der Fachkräftemangel, den hatten wir ja, der ist ja nicht von der Hand zu weisen gewesen. #04:59#

- I: Schön, ja. #04:59#
- E6: Das heißt, das ist noch einmal eine Möglichkeit gewesen, dem eventuell zu begegnen. Und in der Folge, wenn ich mir das anschau, also, wir haben dann sofort zehn Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt als Träger. Und heute sind wir bei, da bräuchten wir jetzt die Frau Toischer(???), die hätte da die richtige Zahl. Aber ich meine, dass wir heute inzwischen bei 30 Plätzen sind. Also, nein, warten Sie mal, wir machen das so, dass wir PIA ausbilden, pro Einrichtung eine PIA. Also jede Einrichtung darf eine PIA ausbilden. Das heißt, wir haben 19 PIAs gesichert. Und bei größeren Einrichtungen ab fünf Gruppen dürfen zwei PIAs genommen werden. #05:43#
- I: Das haben Sie so klar geregelt? #05:45#
- E6: Ja. Und das gilt auch für die freien Träger, das ist eine Vereinbarung auch mit den freien Trägern. #05:48#
- I: Ah, das ist ja spannend, okay. Das heißt, egal auch in welchem Jahrgang: Eine PIA bis sie fertig ist? #05:23#
- E6: Genau, also, jede Kita kann eine PIA haben und beginnt mit dem ersten Jahr und hat die dann, wenn Sie so wollen, ja gesichert für drei Jahre und bildet die dann ja auch aus und prägt die. Und das ist auch ein Grund, glaube ich, warum wir als Träger sofort offen waren und auch sofort zehn Stellen zur Verfügung gestellt haben unabhängig der Auszubildendenvergütung. Es ist ja immer die Frage, welchen monetären Gewinn hat man? Und den Gewinn, den wir als Träger hatten, ist langfristig ein viel wertvollerer gewesen als, ich sage jetzt mal, das Geld, was wir dann da investieren. Weil wir ja dann, ich sage es mal, mit unserem guten Standard, mit unserer Haltung, mit unserer sozusagen Pädagogik die Auszubildenden ja prägen. Und dann ausbilden und entwickeln und nicht nur die Theorie, was ja jetzt die klassische Erzieherausbildung hat, die ist theorielastig und dann kommt die Praxis. Und dann müssen die Auszubildenden die Theorie und die Praxis schaffen, das miteinander zu verzahnen. Und Sie als Lehrerin werden es ja auch kennen, also als damals, ich bin auch selbst vom Grundberuf Erzieherin #06:59#
- I: Ich übrigens auch (lacht). #06:59#
- E6: (Lacht) #06:59#
- I: Lang ist es her. #07:01#
- E6: Ja, lang ist es her. Und als ich in die Ausbildung, und als ich dann nach der Ausbildung fertig war und in den Beruf gegangen bin, haben die Lehrer ja dann immer gesagt: „Und dann kommt der Praxisschock.“ (Lacht) So, der ist bei mir ausgeblieben, der Praxisschock, ich meine, ich hatte das Gefühl, ich hatte ein Aha-Erlebnis, aber keinen Praxisschock. Aber trotzdem muss das wieder miteinander zusammengebracht werden. Und hier ist das gleichzeitig. Und das ist auch wieder einer der Vorteile dieser PIA-Ausbildung, dass sozusagen die Mitarbeiter in den Häusern oder dass unsere Häuser die gleich mit prägen und die gleich mit entwickeln können. Vielleicht auch ein bisschen kritisch gleich machen können, wenn da was aus den Kitas kommt und die Lehrer erzählen dann von der Theorie und dann kommt von den Schülern gleich das: „Aber, ich habe es anders kennen gelernt“, oder: „Meine Anleiterin sagt mir was anderes.“ Das ist ja dann immer so die Vor- und Nachteile jeweils aus der individuellen Perspektive, wie man ja dann draufschaut. #08:00#
- I: Für mich interessant ist, also Sie legen sehr viel Wert auf Qualität, das höre ich da raus. Man hätte jetzt aber auch sagen können, Sie machen ein BA-Studium, frühkindliche Bildung, BA, das ist ja auch finanziert, Sie als Stadt tun BA-Studenten finanzieren, drei Monate Praxis, drei Monate Theorie. Ich weiß nicht, ob Sie die BA-Studiengänge kennen, wie die funktionieren? #08:20#
- E6: Ja. #08:21#
- I: Also, das wäre ja auch eine Lösung gewesen. Warum war DIE Lösung die, die gewonnen hat? #08:24#
- E6: Ich glaube, weil die Idee zu uns herangetragen wurde und es unsere Schule war (lacht). #08:31#
- I: Sehr logische Begründung (lacht). #08:33#
- E6: Und wenn jetzt eine Hochschule an uns herangetreten wäre, hätten wir mit Sicherheit auch die Offenheit gehabt. Inwieweit es dann auch in die schnelle Umsetzung gegangen wäre, weiß ich nicht, inwieweit das gegangen wäre. Aber wenn Sie so wollen, sind wir ja offen für, also grundsätzlich erst mal offen für diese Modelle und Situationen. Und ich meine, dass wir ja auch, da will ich nichts Falsches sagen, aber so wie ich das herausgehört habe, haben wir ja auch etliche Erzieher, die einen BA machen, berufsbegleitend. #09:07#
- I: Ja, okay. Aber das ist die Begründung, ich verstehe Ihren Grund, das ist eine sehr gute Begründung. Okay, jetzt ist die Schule auf Sie zugekommen, es ging sehr schnell. Das heißt, ich weiß, dass Sie als Pforzheimer Träger der erste Träger waren und innerhalb von zwei Monaten Haushaltsmittel zur Verfügung gestellt haben. Wieso ging das so schnell? Haushaltsmittel kriegt man doch nicht so schnell? Oder können Sie sich das noch erklären? #09:30#
- B. Da muss ich mal reinlesen #09:34#
- I: Gucken, ob das irgendwo steht. #09:34#
- E6: Ja. Das steht jetzt hier nicht drin, ich kann aber spekulieren (blättert in Unterlagen). Ich kann mal spekulieren, dass ich davon ausgehe, dass das mit Sicherheit so ging, weil wir wirklich, weil die Schule zu uns gehört. Also dass wir deswegen den, also damit die Schule starten konnte, Schüler aufnehmen konnte, mussten ja sozusagen die Schüler gleich Ausbildungsplätze haben. Das ging ja miteinander einher. Wenn wir keine Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt hätten, hätte die Schule keine Schüler aufnehmen können, hätte die Schule mit dem Schuljahrgang nicht starten können. #10:34#
- I: Nein. Okay und dass Sie deswegen diese #10:34#
- E6: Das waren Abhängigkeiten. #10:36#
- I: Weil Sie Schulträger sind. #10:37#

- E6: Und weil wir Schulträger waren und das als Schulträger unterstützt haben, haben wir es als Kitaträger dann auch gleich unterstützt. Und dadurch, dass wir im Amt, dass wir zu einem Amt gehören, wir sind ja das Amt für Bildung und Sport. Das heißt, Schule und Kita sind einem Amt zugeordnet. Das heißt, da sind natürlich die Kooperations- und die Kommunikationswege kurz. Das heißt, wenn ich in meiner Abteilungssitzung mit dem Abteilungsleiter Schule zusammensitze und ich als Abteilungsleitung Kita, können wir auf dem kurzen Weg sagen: „Finde ich eine super Sache.“ Oder ich kann sagen: „Das finde ich schwierig und hier funktioniert das nicht so gut.“ Und dann kann man auf einem kurzen Weg gucken: „So und was braucht es, damit es realisiert werden kann? Okay, bessere Du hier nach, ich bessere hier nach“, und dann hat man einen gemeinsamen Konsens gefunden, wie es umzusetzen ist. #11:34#
- I: Sie haben hier in Pforzheim keine private Erzieherausbildungsschule? #11:37#
- E6: Ich meine nicht. #11:38#
- I: Nein, ich glaube auch nicht, übrigens. Also mein Stand ist auch nicht. #11:42
- E6: Ich glaube, wir haben nur die Johanna-Wittum in Pforzheim. #11:42#
- I: Ja, die hat keine Konkurrenz, ja. Das wäre jetzt mal interessant, wie das mit den privaten Schulen, aber meiner Meinung nach gibt es keine. #11:49#
- E6: Ich glaube nicht. #11:49#
- I: Ich glaube auch nicht. #11:50#
- E6: Und dann haben wir ja auch als einzelne Schule der Johanna-Wittum in Pforzheim und dann nehmen wir ja, meine ich, auch viele Schüler aus dem Enz-Kreis mit auf, das sind ja nicht nur die Pforzheimer Schüler, die da hin wechseln, sondern viele aus dem Enz-Kreis, die dann da auch hinkommen. #12:06#
- I: Okay. Das ist interessant, weil das ging bei Ihnen wirklich schnell, ich finde das toll, dass eine Stadt und ein Träger wirklich so schnell reagiert. Das ist eher ungewöhnlich. Aber die Verbindungen erklären es eigentlich. #12:16#
- E6: Ja, dass wir zu einem Amt gehören und dann sozusagen gemeinsam auf das Konzept, glaube ich, gucken konnten und gemeinsam uns auf den Weg machen konnten. Und dann muss man sagen, dass Pforzheim grundsätzlich, ich weiß nicht, inwieweit Sie das jetzt verfolgt haben, das ist ja eine arme Stadt. #12:36#
- I: Ja, ja sehr. Deswegen habe ich mich besonders gewundert, muss ich fairerweise hier sagen (lacht). Sehr arm. #12:40#
- E6: Und Pforzheim ist arm aufgrund der wirtschaftlichen Situation und hat ja eine besondere Bevölkerung. #12:52#
- I: Ja, auch das weiß ich. #12:53#
- E6: Die einen besonderen Bedarf eben auch hat. Und von daher ist Pforzheim mit einem sehr sozialen Blick, empfinde ich das, hat einen sehr sozialen Blick auf die Belange und Bedarfe und Bedürfnisse seiner Bevölkerung. Gerade hinsichtlich seiner, sage ich mal, auch sozialen Nöte. Und trotz der Armut, die Pforzheim hat, ist es so, dass bei den Sparmaßnahmen der soziale Bereich meistens außen vor war. #13:30#
- I: Okay, okay. #13:32#
- E6: Oder oft außen vor war. Jetzt sind wir ja wieder in der Haushaltskonsolidierung und sparen, eventuell fällt PIA dem zum Opfer. #13:39#
- I: Okay. Erzählen Sie! #13:40#
- E6: Die Gefahr besteht, da kann ich jetzt eigentlich noch gar nichts darüber erzählen. #13:44#
- I: Aber es ist im Gedankengut? #13:47
- E6: Nein, PIA fällt nicht zum Opfer, ich mache mal nochmal eine Schleife zurück erst mal. Nochmal die Frage zunächst, warum hat Pforzheim das sich geleistet, trotzdem es ja auch so arm ist? So, weil es den sozialen Blick hat. Und jetzt ist es so, dass auch der soziale Bereich nicht mehr ausgenommen ist von den, sage ich mal, Sparmaßnahmen, die wir zu leisten haben. Und wenn ich damit an unsere Kitas gegangen bin und gesagt habe: „So, wir werden da auch Federn lassen müssen“, oder: „Wir müssen was reingeben, was uns mit Sicherheit auch wehtut und schmerzt“, da kam dann ganz oft: „Jetzt ist es halt soweit. Bis jetzt sind wir ja oft sozusagen in Führungsstrichen 'davongekommen'.“ Da finden Sie bestimmt einen schöneren Begriff (lacht). #14:37#
- I: Machen Sie sich keine Sorgen. So ist es ja auch. Es hat sie nicht getroffen. #14:41#
- E6: Wohl auch, aber nicht in dem Maß. Oder auch gar nicht. Weil wir da auch einen sehr sozialen Bürgermeister haben, unser Bürgermeister ist früher Sozialbürgermeister gewesen, der hat halt auch den Blick noch dahin. #14:55#
- I: Das ist richtig, alles Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge finde ich spannend. #15:00#
- E6: Und dann eben auch einen Gemeinderat, der dann eben auch sehr auf diesen Blick schaut oder diesen sozialen Blick dann eben auch hat. Und wir als Verwaltung gucken eben auch wirtschaftlich und wenn wir dann die Elternbeiträge erhöhen wollen oder das Essensgeld erhöhen wollen: „Geht nicht! Am besten, eigentlich muss es frei sein!“ Elternbeiträge darf es gar nicht geben und Essen darf nicht erhöht werden, weil das eben auch besondere Bedürfnisse sind. Und deswegen eben müssen sogar die Elternbeiträge befreit sein. Lässt sich nicht realisieren, weil wir so arm sind. Aber wir haben halt, wenn Sie so wollen, diesen positiven oder diesen sozialen Blick auf die Belange und Bedürfnisse der Bevölkerung in Pforzheim. Die anders sind als vielleicht in reicheren Städten, wo man eine andere Bevölkerungsschicht und -struktur hat. Und wo man vielleicht eher mal auch Geld nehmen kann. Und wir müssen halt Geld reinstecken. Und das hat Pforzheim immer getan. #15:59#
- I: Wissen Sie, dass Sie diese große Vergütung wegen Ihnen bekommen? Weil Ravensburg war ja auch die zweite Schule, die dieses Projekt mitgemacht hat, das verrate ich Ihnen jetzt einfach im Zuge meiner Recherchen. #16:10#
- E6: Steht hier. #16:11#

- I: Und die wollten nur 300 Euro bezahlen. Und die haben jetzt gerade gesagt: „Nein, nein, nein, Verwaltungsfachangestellte, wir haben zwar kein Geld, aber wir bezahlen das.“ Das fand ich schon interessant, dass so eine arme Stadt sogar noch on top bezahlt hat. Deswegen, diese Vergütung verdanken wir der Stadt Pforzheim (lacht). #16:26#
- E6: Und das glaube ich, liegt einmal mit dem sozialen Blick und dann, dass in Pforzheim es dann auch und es muss auch gerecht sein. Es ist nicht gerecht. Und das ist, glaube ich dann auch das, was das Amt hier ausmacht. Und da glaube ich, ist es viel von dem Amt hier gewesen, dass es dann eben auch heißt: „Das ist nicht gerecht, wenn die Verwaltungsfachangestellten so eine hohe Ausbildung kriegen, warum Erzieher, die sich ausbilden nicht?“ Und dann hat es ja wieder was mit der Wertigkeit zu tun und der Anerkennung dieser Berufsgruppe. Und deswegen nicht Gleichmacherei, aber zumindest gleiche Anerkennung und gleiches Recht für die Bedeutung oder für die Verantwortung, die der Mensch an seinem Arbeitsplatz hat. Und da will ich nicht sagen, dass der Erzieher mehr hat als die Verwaltungsfachangestellte, aber er hat eben auch nicht weniger. #17:20#
- I: Okay. So und jetzt sind bisher die Kindergärten von der Sparmaßnahme außen vor gelassen. Jetzt müssen Sie sparen und dann? #17:25#
- E6: So. Und die sind nicht außen vor, also wir haben es ja auch so im Vergleich zu anderen Kommunen, ich glaube, da ist Pforzheim mit Böblingen die einzige Kommune, die PIA auch nicht anrechnet auf den Stellenschlüssel. #17:37#
- I: Da wollte ich Sie noch fragen, das wäre eine meiner Fragen gewesen. Sie rechnen PIA nicht an? #17:41#
- E6: Nein, wir rechnen es gar nicht an. Und es kann ja mit 0,4 angerechnet werden. #17:47#
- I: Bis zur 0,4, ja. #17:47#
- E6: Genau. Und wir sagen: „Wir rechnen das nicht an.“ #17:50#
- I: Ist auch löblich, genau. #17:51#
- E6: Und ich glaube, mit Böblingen sind wir da die einzige Stadt, die das nicht tut, weil wir auch da sagen: „Eigentlich bräuchten die pädagogischen Mitarbeiter, die die Auszubildenden anleiten, Stunden für die Anleitung. Geschweige denn, dass die angerechnet werden.“ Und auch hier wieder: nicht Gleichmacherei, aber gleiches Recht und gleiche Wertigkeit. Bei Verwaltungsangestellten, die in Ausbildung sind, bekommt der Ausbilder Ausbildungsstunden. Und keine Fachangestellte wird irgendwie angerechnet und wird dem Verwaltungsfachangestellten weggenommen. In einer Bank, ein Bankangestellter, der in Ausbildung ist, der Banker bekommt nicht Stunden gekürzt, damit ein Auszubildender in Ausbildung gehen kann. #18:42#
- I: Da habe ich noch nie drüber nachgedacht, aber es stimmt, natürlich. Es gibt, glaube ich, keinen Azubi, der deswegen gekürzt wird, genau, richtig. #18:47#
- E6: Und dass das ein Fachmann oder eine Fachfrau gekürzt wird, damit ein Auszubildender ausgebildet werden kann... #18:53#
- I: Gibt es nirgends, ja (lacht). Habe ich noch nie drüber nachgedacht. Und deswegen machen Sie das auch nicht? #18:56#
- E6: Und deswegen machen wir das nicht. Und deswegen rechnen wir das nicht an, weil wir auch dann sagen: „Und eigentlich, anstelle, dass man es anrechnet, müsste es sogar noch etwas on top geben, dass wir überhaupt ausbilden“, weil jeder, der ausbildet in seinem Berufszweig, bekommt Stunden dafür, dass er ausbildet. Das heißt, wir haben es da nicht ganz gerecht, aber wenigstens angenähert. Also unsere Leitungen und unsere Ausbilder oder Anleiter, wir nennen es ja immer noch „Anleiter“, sagt man bei Praktikanten, aber eigentlich sind es ja Ausbilder und keine Anleiter. Wäre auch die Frage, wie man es benennt. Das ist das, was wir nicht gemacht haben, aber wenigstens haben wir es nicht angerechnet. So und jetzt ist es halt so im Zuge der Haushaltskonsolidierung, in der Pforzheim steht, sind alle Bereiche halt zur Disposition gestellt worden, einschließlich PIA. Aber nicht, dass wir jetzt natürlich nicht mehr in die Ausbildung gehen oder dass auch die Ausbildungsvergütung verringert wird oder nicht mehr gemacht wird. Aber die Anrechnung steht auf der... #20:07#
- I: ...Agenda. #20:08#
- E6: Genau. #20:08#
- I: Okay. Ja, das ist ja nochmal was anderes, das heißt, die Ausbildung wird schon weitergeführt, aber vielleicht durch die Anrechnung erweitert. #20:15#
- E6: Genau. Und da gucken wir, aber das ist etwas, was wir auch nicht wollen. Also wir mussten, weil alle, das ist ja eine freiwillige Leistung, alle freiwilligen Leistungen mussten wir sozusagen... #20:27#
- I: ...konsolidiert werden, nochmal angeschaut, gekürzt. #20:30#
- E6: Alles musste sozusagen benannt werden, sie sind ja noch in der Benennung, es ist ja noch nichts entschieden. Sondern, alles musste benannt werden und dann haben wir PIA benannt, aber wir haben eben auch begründet, warum wir es nicht empfehlen. #20:48#
- I: Okay. Interessant, okay. Und jetzt gibt es ja immer noch beide Formen der Erzieherausbildung. Wo sehen Sie Vor- und Nachteile von beiden Formen? Würden Sie gern eine abschaffen? Also was ist so als Träger, also in der Rolle als Träger? #21:04#
- E6: Nein, ich würde nicht beide, ich würde nicht abschaffen. Ich sehe, sage ich mal, ein Risiko, langfristig, dass ich glaube oder mir vorstellen könnte, dass sich die klassische Erzieherausbildung alleine abschafft, wenn es die PIA-Ausbildung gibt. Und das ist aus Sicht des Trägers gar nicht gewollt oder forciert, sondern ich glaube, dass wird eine Abstimmung mit den Füßen sein, dass, ich glaube, immer weniger Auszubildende die klassische Ausbildung macht, wenn ich ja da sozusagen gleich auch eine Vergütung habe. Weil warum soll ich das als Schülerin drei Jahre auf ein Gehalt verzichten? Ich kriege zwar im vierten Jahr, im Berufspraktikum, bekomme ich ja ein anderes Gehalt. Aber wenn ich mir anschau, ich bekomme hier im dritten Jahr schon 930. Und als BP, was kriege ich da? #21:59#

I: 1200 #21:59#

E6: So, dann aber nur auf ein Jahr. Und hier bin ich drei Jahre, ich fühle mich gebunden an eine Kita, ich gehöre ganz anders zum Team, als wenn ich nur ein Jahr da bin. Für einen Träger gibt es Vor- und Nachteile bei beiden. #22:19#

I: Genau, erzählen Sie! #22:20#

E6: Und deswegen würde ich gar nicht die ins Verhältnis setzen wollen, sondern beide haben ihre Berechtigung und beide haben ihre Vor- und Nachteile halt. Die Vorteile bei der PIA sind: Ich habe sie über drei Jahre, ich bin zu einem großen Maß verantwortlich für die Qualität und für die Bildung des Schülers oder der Schülerin, kann ihn sozusagen prägen und ihm meinen Stempel aufsetzen. Und meine Werte, meine Moral, meine Haltung, alles das, was mir wichtig ist, kann ich sozusagen vermitteln und ihn sozusagen bilden, so dass meine Qualität ich in ihm wieder finden kann. Natürlich abhängig von dem jeweiligen Einzelnen und die Verantwortung und die Qualität, die derjenige mitbringt. Aber da habe ich die Chance. Und ich habe ihn oder sie über drei Jahre. Das heißt, ich habe eine ganz andere Einflussmöglichkeit, eine ganz andere Bildungsmöglichkeit für den Schüler oder die Schülerin. Aber, jetzt kommt der Nachteil: Ich bekomme ihn ungelernt. Das heißt, ich investiere erst mal ganz viel, bevor ich einen Gewinn habe. Das heißt, ich muss erst mal ganz viel reingeben und er kostet mich eigentlich erst mal ausschließlich Geld, nämlich die Ausbildungsvergütung, meine Arbeitszeit. Wenn Sie die rechnen, was ich als Stunde koste, als Leitung, als Ausbilderin müsste ich das ja auch noch rein rechnen. Wenn ich jetzt rein wirtschaftlich denke, kostet mich das auch noch, die Personalstunden, die ich rein gebe. Und ich habe aber einen ungelernten, der dann vielleicht auch noch Dinge tut, die ich überhaupt nicht will, wo ich immer wieder ganz eng sein muss bei ihm. Anders als bei einem, keine Ahnung, bei einem Neuntklässler, der mal für zwei oder drei Wochen gucken kommt, dann soll der halt mal nur mit den Kindern spielen und dann soll der mal meinetwegen auch vielleicht das machen, wo ich denke: „Um Himmels Willen, was macht der denn da?“ Aber das ist nichts, was sozusagen für mich als Kita-Leitung, Anleitung relevant ist oder die Kinder groß schädigt. Wenn ich aber bei einem Auszubildenden, der dann auf einem Niveau agiert, wo ich eigentlich viel Zeit investieren muss, damit das sich bei ihm nicht festigt, muss ich ja ganz anders nah sein bei ihm, um ihn sozusagen in eine andere Richtung zu bringen. Das heißt, ich investiere viel, viel Zeit im ersten Jahr, im zweiten Jahr und im dritten Jahr, kontinuierlich, permanent, dauerhaft. Im ersten mehr als im dritten wahrscheinlich, aber auch im dritten werde ich das noch tun. Da ist der Vorteil bei der klassischen Ausbildung, dass ich da natürlich eine Erzieherin habe, sie hat nur die Anerkennung noch nicht, die staatliche. #25:21#

I: Im Berufspraktikum? #25:22#

B. Im Berufspraktikum, bei der klassischen Ausbildung. Das heißt, im Grunde genommen dient das Berufspraktikum ja, man ist sozusagen Erzieherin, man hat sozusagen den Abschluss, aber noch nicht die staatliche Anerkennung. Das heißt, ich kann eigentlich davon ausgehen, dass ich eine kompetente Fachkraft bekomme mit der

Berufspraktikantin, brauche eigentlich nicht mehr so viel reinzugeben. Letztendlich theoretisch dürften es nur Feinheiten sein oder nochmal mein Eigenes: Haltung, Qualität, Moralwerte, Ethik, die ich da nochmal mit reingebe, aber nicht die Basis. Da brauche ich, theoretisch dürfte oder bräuchte ich da nichts mehr investieren müssen, weil es ja nur noch die staatliche Anerkennung ist, die sie über das Berufspraktikum erhält und bekommt. Ist in der Praxis natürlich nicht so, weil auch da geht man ja trotzdem nochmal viel rein, weil dann beginnt ja das praktische Lernen erst mal, das heißt, da muss die Praktikantin ja lernen, Theorie mit Praxis zu verzahnen. Und das ist sozusagen mein Auftrag als Anleiterin, das nochmal zu ermöglichen. Aber trotzdem habe ich ein ganz anderes Niveau und eine ganz andere Kompetenz, die ich von demjenigen oder derjenigen bekomme. #26:43#

I: Wobei Sie haben ja die Praktikanten während der zwei Jahre Schule auch schon einen Tag die Woche in Einrichtungen. #26:48#

E6: Ja, aber da weiß ich nicht, ob das immer die gleichen sind und ob sich das fortführt oder ob ich da eine ganz neue kriege. In Niedersachsen gibt es das gar nicht mehr, die haben die Ausbildungsform gar nicht mehr. Ich komme ja aus Niedersachsen, von daher habe da ich immer den Bezug. Und in, doch in Hessen gibt es auch noch BP, Hessen kenne ich auch. So, da gibt es ja die Sozialassistentin und danach gibt es die Erzieherausbildung und dann ist man fertig. Und das Anerkennungsjahr gibt es da gar nicht mehr. Und deswegen weiß ich nicht, ob die BP hier immer die gleiche ist, die auch in der Praxiszeit während der Schulzeit in der Kita ist. #22:26#

I: Mhm (verneinend) #27:27#

E6: Sehen Sie, ist nicht so, also von daher kann es sein, dass ich vielleicht eine kriege, die ich schon kenne, kann auch eine neue sein. Einer der Vorteile dabei ist wieder, wenn es nämlich nicht das gleiche sein muss, dass die natürlich mehr Einblicke in verschiedene Institutionen hat. #27:43#

I: Ja, da gebe ich Ihnen recht. Jetzt haben Sie aber gesagt, das wird mit den Füßen abgestimmt. Wenn Sie aber als Träger ganz klar sagen: „Wir stellen 19 Plätze zur Verfügung, jede Einrichtung bekommt eine PIA.“ Sie haben es ja eigentlich zahlenmäßig limitiert. Das heißt, es können nicht mehr PIA anfangen, wie Sie als Träger bezuschussen oder bezahlen. Das heißt doch, dann ist doch eine Abstimmung mit den Füßen gar nicht denkbar, weil man hier Erzieher sagt: „Upps, ich habe keinen Platz bekommen“? #28:10#

E6: Ja, aber eine Abstimmung mit den Füßen ist denkbar, weil es ja dann schon auch abhängig ist von der Größenordnung und wann und wie sozusagen die Standards, die man festgelegt hat, die sind ja nicht festgezimmert. Die kann man ja auch wieder verändern. Und da kann man ja sagen: „So, jetzt ist der Bedarf so und so, wir müssen es verändern oder wir müssen es abändern.“ #28:27#

I: Und das würden Sie auch tun? #28:28#

E6: Gehe ich mal von aus. #28:30#

I: Wenn das Geld da ist (lacht). #28:31#

- E6: Wenn das Geld da ist und wenn dann auch, sage ich mal, die Kapazität der Schule das hergibt, das ist ja davon auch wieder abhängig. Die müssten ja auch wieder mehrzünftig sozusagen Schüler aufnehmen. Wir nehmen aber ja auch BPs, wir haben ja auch die Berufspraktikanten in unseren Einrichtungen, das schließt sich ja nicht aus. #28:52#
- I: Nein, Sie haben ja an der Johanna-Wittum-Schule beide Schulformen. #28:56#
- E6: Genau. #28:57#
- I: Und das möchten Sie auch so beibehalten? #28:58#
- E6: Gehe ich von aus, ich meine, ja. Jetzt ist es ja so, eine Abstimmung mit den Füßen könnte es dann halt werden, wenn die Schule dann sagt. „Wir haben kaum Anmeldungen für die klassische Ausbildung, aber wir haben viele...“, deswegen. Die Abstimmung mit den Füßen wird nicht über die Kitas passieren, glaube ich, sondern wenn, dann würde sie über die Schule passieren, wenn sie sagt: „Wir haben kaum Anmeldungen oder Bewerbungen für die klassische Ausbildungen, aber wir haben jetzt, dieses Jahr als Kita 80 Bewerbungen für PIA gehabt.“ #29:32#
- I: Okay, 80, Wahnsinn. Gut, Sie haben hier noch so schöne Unterlagen liegen, gibt es da noch irgendwelche Dinge, die für mich wichtig sein könnten, um herzuleiten, wie, warum, weshalb PIA entstanden ist? #29:46#
- E6: Was vielleicht noch erwähnenswert ist, dass das nicht nur die städtischen Kitas haben, sondern die freien Träger analog. Die machen auch die Ausbildungsvergütung und die rechnen auch nicht an. #30:02#
- I: Okay, aber Sie müssen die ja bezuschussen? #30:02#
- E6: Wir finanzieren. #30:02#
- I: Die freien Träger haben ja wahrscheinlich überhaupt kein Interesse, das anzurechnen, weil die würden dadurch ja nur verlieren. Weil Sie finanzieren es ja. (...) #30:40#
- E6: „Warum“ ist, glaube ich, ausschließlich, weil die Schule an uns herangetreten ist mit dieser neuen Möglichkeit der Ausbildung und wir gleich eine Offenheit dafür hatten. Und ich glaube, da gab es gar keine kontroverse Diskussion, da bestand von vorneherein, von Anfang an Einigkeit. #31:00#
- I: ...dass es das gibt. Schön (lacht). (...) #31:08#
- E6: (Liest vor:) „Die Johanna-Wittum wurde zur modernen Versuchsschule erklärt.“ #31:14#
- I: Ja. Aber nur deshalb, weil Sie als Träger mitgemacht haben übrigens. Die hat Ihnen das zu verdanken (lacht). Das weiß die Johanna-Wittum-Schule auch, die Frau Schäfer hat gleich gesagt: „Wir haben halt gleich einen Träger mitgebracht“, und die anderen Schulen hatten keinen Träger. #31:26#
- E6: Die mussten erst auf die Suche gehen, um mit einem Träger zu kooperieren. #31:30#
- I: Und da konnten die sozusagen mit Ihnen direkt als KM: „Ah, unser Träger ist hier dabei bei der Sitzung“, und dann hat KM als Kumi sofort reagiert. Das ist eben ein großer Anteil, also wirklich SEHR großer Anteil überhaupt an der Entstehung von PIA. Umso mehr freue ich mich, dass ich heute mit Ihnen heute ein Interview führen darf, weil ich hätte es SO schade gefunden, wenn Sie nicht erwähnt werden würden als Stadt Pforzheim, als Führungsebene. #31:51#
- E6: Obwohl wir, genau, also im Grunde genommen, letztendlich, das auch der Grund, es war, glaube ich, auch schon mal ein Interview oder ein Vortrag zu dieser PIA-Ausbildung in Berlin, weil Pforzheim halt der Vorreiter war. #32:02#
- I: Absolut, Sie sind der absolute Vorreiter. #32:05#
- E6: Hier, vielleicht passt das noch zu der Frage (liest vor): „In Pforzheim eine enge Abstimmung zur Implementierung des Schulversuches mit den freien Trägern, der Schule und Rückkoppelung zum Land“, also der staatlichen Schulverwaltung, „insbesondere die Gestaltung der Verzahnung von Theorie und Praxis alternierend begonnen, zweieinhalb Tage Schule, zweieinhalb Tage Einrichtung“, galt halt oder war halt, glaube ich, auch sehr positiv, dass das bewertet wurde, diese Verzahnung nicht am Ende stattfindet. Also was wir vorhin gesagt haben, die Verzahnung von Theorie und Praxis, die die Berufspraktikanten nach Abschluss machen. Und dann sozusagen eventuell einen Praxisschock bekommen könnten oder so, sondern hier gleich von vorneherein diese Verzahnung dann stattfindet und das sehr vorteilhaft eingeschätzt ist. (...) Die Nachfrage war bereits im Mai 2012 mit über 40 Anmeldungen so, dass weitere Klassen an der Schule dann auch gebildet wurden, an der Johanna-Wittum, weil es gleich so ein Zulauf gab in Bezug auf diese Ausbildungsform. #33:11#
- I: Wie haben Sie da Werbung gemacht? Oder wissen Sie nicht? #33:17
- E6: Ich könnte mir vorstellen, dass BPs oder dass die, die sich angemeldet haben auf die Schulform, also letztendlich macht ja die Johanna-Wittum Werbung insgesamt wie andere Ausbildungsgänge ja auch die Werbung machen. Bei den Ausbildungsforen und so. Und dann wurde das mit Sicherheit irgendwo präsentiert: „Wir bilden Erzieher aus und wir haben jetzt eine neue Form der Ausbildung. Einmal haben wir die und einmal haben wir die. Und die geht auch.“ Und das viele, die klassisch sich hier darauf beworben hätten, gleich gesagt hatten: „Oh, dann gehe ich gleich rüber und da habe ich gleich auch meine Ausbildungsvergütung.“ (...) (Liest vor:) „Die statistischen Daten aus Baden-Württemberg lassen den Schluss zu, dass sich bei leicht rückläufigen Zahlen in der klassischen Ausbildung die Gesamtzahlen PIA erhöht haben.“ (...) Ja, in den ersten beiden Jahren, 2012/2013 sind wir mit 596 PIA-Auszubildenden gestartet in Baden-Württemberg. Und 2013/2014 waren es dann schon fast doppelt so viele, nein nicht ganz doppelt, 1223. #34:33#
- I: Wahnsinn. (...) #34:35#
- E6: Na doch, doch mehr als doppelt so viel. (...) (Liest vor:) „...von den Zugängen in Abitur- und Hochschulreife einen größeren Teil als bisher ein. Männer bewerben sich, aber nach Auswahl überwiegend Frauen.“ Und die Altersstruktur, also das heißt, Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung, das hat auch zugenommen, die dann da nochmal eine Alternative sehen, jetzt in den Beruf reinzugehen. Und da könnte ich mir vorstellen, dass, ich meine, wir haben zum Beispiel auch Tischler, Elektriker, die haben auch an PIA dann teilgenommen. Ich weiß jetzt nicht, ob hier bei der Stadt Pforzheim

- direkt, aber von der PIA, die ich kenne. Ich war früher bei einem bundesweiten Träger tätig und wir haben auch Kitas in Baden-Württemberg gehabt und auch PIA gehabt und da waren Tischler und Elektriker und so was dabei. Und diese klassischen Männerberufe oder die Männer, die in diesem Beruf gearbeitet, die dann, wenn Sie so wollen vom Schulausbildungsniveau gleich sind, gehe ich mal von Realschulabschluss aus, die dann darüber jetzt auch, glaube ich, weil inzwischen der Beruf, glaube ich, der Beruf eine andere Anerkennung hat, das nicht mehr als minderwertig vielleicht sehen, wenn sie jetzt dann in diesen Beruf gehen. Und vielleicht jetzt ihrem Interesse nachgehen und dann eben doch in den Beruf dann eben auch gehen. Und ich glaube, ich könnte mir sogar vorstellen, dass vielleicht es nicht nur eine Geringschätzung war: „Das ist nichts für Männer und das ist halt typisch Frau, mit Kindern spielen und so“, sondern ich könnte mir tatsächlich auch vorstellen, dass das was mit der Ausbildungsvergütung grundsätzlich zu tun hat. Dass Jungs nach der Schule oder Männer da einen anderen Blick haben und das muss halt gleich entlohnt werden. Weil, die haben da einen, könnte ich mir vorstellen, ich weiß nicht, ob das jetzt genderlike ist (lacht) oder wieder so ein Rollenklischee ist. Aber ich könnte mir vorstellen, dass Männer einen anderen Zugang doch haben in Bezug auf die Anerkennung und dass für Männer die monetäre Anerkennung wichtiger ist als für Frauen. Und für Frauen dann da eben: „Okay, aber das ist das, was ich will, das ist mein Berufswunsch und das mache ich. Und wenn es da keine Ausbildungsvergütung gibt, dann gibt es das eben nicht.“ Und so kommen Männer jetzt dann eben doch auch vermehrt da rein. (...) Ich weiß nicht, wie das in anderen Kommunen ist, in Pforzheim ist es ja so, dass wir zweieinhalb Tage Praxis, zweieinhalb Tage Schule haben. Oder drei Tage Praxis und zwei Tage Schule oder umgekehrt. Und dann sollte es wohl damals die Möglichkeit geben, auch in Blöcken das zu machen, von zwei bis sechs Wochen zu wechseln zwischen Schule und Kita. In Pforzheim gibt es nur das erste Modell mit zwei zu drei oder zweieinhalb zu zweieinhalb. Und da ist es jetzt hier als Kritik genannt, dass das für die PIA-Auszubildenden insbesondere in der Prüfungszeit eine große Herausforderung ist, dieses ständige, permanente Umschalten zwischen Theorie und Praxis. Und wenn sie dann in den Prüfungszeiten sind und wahrscheinlich ausschließlich diese Theorie bräuchten, um da dann einzutauchen und da nicht mehr wieder raus zu kommen und ihre Aufmerksamkeit in der Praxis haben zu müssen. Theorie raus und dann auf einmal sind sie dann wieder in einer Prüfungssituation und müssen wieder umschalten und theoretisch sozusagen das reinbringen. Und trotz schulischer Ausbildung haben sie nur 28 Urlaubstage, also keine Schulferien. Und die klassischen Auszubildenden, sind ja keine Auszubildenden, Schüler sind es ja dann, die haben ja die Schulferien. #39:00#
- I: Das ist ein großer Unterschied. #39:02#
- E6: Und vielleicht auch ein Vorteil. #39:04#
- I: Ja (lacht), stimmt. Da haben Sie recht, wo wir vorhin nach Vorteilen gesucht haben. (...) #39:18#
- E6: Also (liest vor:), „...positive Rückmeldungen der Lehrkräfte. Aus fachlicher Sicht wird die positive Bewertung nur eingeschränkt erteilt“, die Verzahnung, aber die Lehrkräfte, aus deren Sicht ist das wohl positiv. (...) Ah, gucken Sie mal, sehen Sie, das habe ich alles gar nicht gelesen gehabt, aber jetzt kommt das hier als Kritik. Kurz erwähnt: Die fehlende Möglichkeit und Anrechnung von Anleitungszeiten in der Praxis. Und auch, dass die Wortwahl kritisch zu sehen ist: „Anleitung“. #39:52#
- I: Okay. Dieses Papier haben Sie das geschrieben? Ist das Ihre Meinung vom Haus hier, vom Träger? #39:56#
- E6: Ja, das ist vom Träger. #39:57#
- I: Das haben Sie damals vertreten sozusagen? Und dieses Papier wurde irgendwo hingeschickt oder ist das nur... #40:01#
- E6: Nein, das war auch ein Interview. Oder eine Podiumsdiskussion oder so? Das sind so interne Gedanken, die wir uns dann damals niedergeschrieben haben, wo es darum ging, diese Ausbildungsform vorzustellen. Und ich meine, das ist in Berlin gewesen, auf irgendeinem Kongress oder so. #40:18#
- I: Aber es wurde hier im Haus abgestimmt, das sind Ihre Ideen, das mit der „Anleitung“, mit der Bezeichnung. Okay, das ist spannend. Interessant, das habe ich nämlich noch nie gehört (lacht). #40:26#
- E6: Mit dem Begriff der „Anleitung“? Na, sehen Sie, das hatte ich noch gar nicht gelesen, jetzt komme ich aber dahin und ich hatte es vorhin ja schon mal gesagt. #40:37#
- I: Sie hatten das vorhin schon einmal gesagt, ganz am Anfang schon, ja. #40:37#
- E6: Weil es ja eine Ausbildung ist und dann müsste das eigentlich eine „Ausbildung“ sein. (...) (Liest vor:) „Aus der Praxis kommt die Forderung nach Anrechnung von Ausbildungszeit.“ Und aus fachlicher Sicht sollten dann eher, anstatt dass es angerechnet wird, wird hier genannt, 0,2 Stellenanteile, also rund acht Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden für die Anleitung. Und das, wenn man das sich jetzt anschaut im Zuge auf die wirtschaftliche Hinsicht, mag das sein. Wobei rund acht Wochenstunden hört sich für mich jetzt viel an, aber ich glaube, wenn man es „rund acht Wochenstunden“ nennt, wie gesagt, im ersten Jahr und im ersten halben Jahr wahrscheinlich noch mehr, braucht es wahrscheinlich viel mehr, weil da habe ich die Auszubildende dann eng bei mir und muss ich ja auch eng im Blick haben, damit ich weiß: „Was tut die denn da?“, damit Dinge sich nicht automatisieren. Da brauche ich wahrscheinlich mehr und im dritten Jahr brauche ich weniger. Wenn man das zusammen rechnet, kommt dann wahrscheinlich doch dann ungefähr diese Summe dann dabei raus. Genau, weil es ist eben, und hiermit wird es begründet nochmal, weil es nämlich nicht mehr wie bei den Berufspraktikanten nur eine „Reflektion“ ist, in Anführungsstrichen, ich will das gar nicht mindern, Reflektion ist wichtig. Es ist weg von einer reinen Reflektion eben hin zu einer Wissensvermittlung. Es ist jetzt eben schon mehr Lehre auch und Erwartung, die ich natürlich dann damit verbinde. (...) Nein, das passt alles mit dem, was ich gerade alles gesagt habe, wiederholt sich das jetzt hier. (...) (Liest vor:) „Kein Wechsel der Einrichtungen (lacht), Kontinuität, Ausbildung und Einsatz der Fachberatung.“ (...) Ein Nachteil wird jetzt hier noch genannt, was ich vorhin gesagt habe, was der Vorteil ist, wenn die klassische Ausbildung ja mehrere Kitas

- kennen lernt, weil sie nicht kontinuierlich in einer Kita ist, ist das jetzt auch gleichzeitig als einer der Nachteile eventuell zu sehen für die, also einer der Vorteile ist ja die lange Dauer in der Kita und die Kontinuität. Und dass ich sozusagen die Qualität lerne und dann die Kompetenz bekomme in der Kita, aber das, was ich noch nicht gesehen habe, sondern jetzt lese: Einer der Nachteile dabei ist, es gibt ja immer beides, schwarz, weiß und das Schwarze dabei ist, dass blinde Flecken in der Kita eben auch mit gelernt werden und mit übernommen werden. #43:41#
- I: Haben Sie denn so eine Regelung, dass die, wenn Sie die drei Jahre ausbilden, investieren, bezahlen, Zeit investieren, auch dann in den Einrichtungen bleiben müssen? Oder dürfen die nach diesen drei Jahren hingehen, wo sie wollen? Also man könnte ja jetzt sagen: „Ich bezahle Dich für drei Jahre, bilde Dich aus, ich investiere meine Zeit, danach musst Du bei uns aber bleiben in der Einrichtung“? Haben Sie so was nicht? (...) #44:06#
- E6: Das wäre auch, glaube ich, ich weiß nicht, inwieweit das rechtlich ginge, dass man das tut. Ich glaube, freie Träger könnten das tun, ich glaube, die Stadt nicht. #44:16#
- I: Ich glaube auch. Ich glaube, bei BA-Studiengängen gibt es das auch, dass man dann studiert und sagt: „Aber dafür müsst Ihr dann, wenn wir Platz haben, zu uns kommen.“ #44:25#
- E6: Ja, aber ich glaube, die Stadt macht so Dinge nicht, weil das rechtlich, glaube ich, fragwürdig ist. Ich weiß, dass freie Träger so was machen. Inwieweit freie Träger das in Pforzheim tun, weiß ich nicht. Aber das machen wir nicht. Und ich glaube, es wäre auch schwierig, weil was ist, wenn man gar keine Stelle anbieten kann? #44:43#
- I: Richtig. Und was ist, wenn der nicht da bleiben will? Dann hat man nicht gewonnen. #44:46#
- E6: Ja, weil dann, also man kann ja niemanden zwingen. Und dann hat man den vielleicht ausgebildet, vielleicht ist man sogar froh, dass die Ausbildung jetzt endet und man hat es halt noch mitgetragen, aber eigentlich hat der- oder diejenige jetzt auch die Ausbildung und auch die staatliche Anerkennung, aber es gibt in allen Berufen Gute und Schlechte. Das heißt, auch wir werden schlechte Auszubildende ausbilden. Und dann ist man vielleicht froh, dass man den dann gar nicht hat und nicht übernehmen muss. Und selbst, wenn es ein richtig guter, professioneller, wertvoller Mitarbeiter wäre, wenn der nicht will, ist er das nicht mehr. #45:22#
- I: Okay, gut. (...) #45:30#
- E6: (Liest vor:) „Von zehn Auszubildenden sind im Jahr 2012/2013 acht mit sehr guten Leistungen abgeschlossen.“ #45:38#
- I: Ja, wunderbar, das ist doch mal interessant. (...) #45:50#
- E6: Und unsere PIAs bekommen durch die Fachberatung auch noch zusätzliche, nicht Ausbildung, aber wir haben so Azubi-Tage. Das heißt, wenn die gestartet sind, nehmen wir alle PIA zusammen und machen einen Workshop-Tag mit ihnen, damit die sozusagen die Stadt als Arbeitgeber, als Träger kennenlernen. Und dann machen wir dann immer mal wieder, dass wir die zusammennehmen, dass sie die Möglichkeit haben, auch als Auszubildende der Stadt, sich zu sammeln und zu vernetzen. #46:28#
- I: Interessant, auch eine schöne Idee. #46:30#
- E6: Und jetzt machen wir ja, wir haben ja auch die Sache oder die Situation mit den Flüchtlingen. Und haben ja eine Großaufnahmestelle. Und da haben wir jetzt Räume angemietet und die richten wir jetzt zum Beispiel mit den PIAs ein. #46:45
- I: Schön. #46:46#
- E6: Also das wir mit denen auch so verschiedene Projekte machen, dass sie auch dann doch noch mal einmal im Sinne des Blickes über den Tellerrand oder der Horizonterweiterung eben dann auch nochmal anderes sehen als dann die drei Jahre ihre Kita. Also um dann sozusagen, dass #47:00#
- I: Ist ja spannend. Und da machen dann alle PIAs mit? #47:02#
- E6: Ja, das kann ich gar nicht sagen, aber ich meine ja, weil so viele haben wir ja nicht. #47:05#
- I: Ja, eben. Das macht ja Sinn. #47:06#
- E6: Das ist ja eine schöne Runde, das ist ja eine schöne Gruppe. Und inwieweit nur die aus dem ersten Jahr oder aus dem zweiten Jahr oder aus dem dritten Jahr oder alle drei Jahrgänge zusammengefasst werden, das weiß ich gar nicht. Ich schätze mal, es wird mal so, mal so sein. (...) (Liest vor:) „Also zusammenfassend kann formuliert werden: Aus Sicht des Trägers ist die PIA aus Sicht positiv“, (...) das habe ich Ihnen alles schon gesagt, also „überwiegend positive Rückmeldungen aus den Kitas, (...) anfängliche Befürchtungen aus der Praxis konnten mittlerweile ausgeräumt werden. Und mit zunehmender Dauer werden die PIA-Auszubildenden dann tatsächlich auch als Fachkräfte wahrgenommen.“ Das heißt, da gibt es schon auch die Entwicklung. Eine sichtbare und fühlbare Entwicklung der (...) und die Kritik: „Der Aufwand hat sich nicht unwesentlich erhöht. Die Anzahl der Bewerbungen liegt pro Stelle bei 4:1“, und wir müssen ja alle sichten und sondieren. Also wir müssen, die ganzen 80 Bewerbungen, mussten wir jetzt prüfen. Und dann ist uns dann eine durchgegangen, die jetzt einen Ausbildungsplatz bekommen hat, aber die Voraussetzung nicht erfüllt, was an der Schule erst aufgefallen ist und die dann keinen Schulplatz kriegen konnte. (...) Also (liest vor:) „das Entwicklungspotential wird gesehen als dann die fehlende Anrechnung von Ausbildungszeiten der Ausbilder“, dass die dann die Zeit nicht bekommen. Dann, dass auch die Ausbilder auch, die ja gar keine Qualifikation dafür haben, die auszubilden, die sind Anleiter. Aber bei den Verwaltungsfachangestellten und in anderen Bereichen müssen sie sich ja als Ausbilder qualifizieren, das gibt es da auch nicht. (...) (Liest vor:) „Fehlendes Transformations(???) im Austausch die Re-Praxis(???) in Abhängigkeit von Personen.“ Also der Lehrer und auch der Erzieher selber. „Fehlende Augenhöhe in der Kommunikation.“ (...) Nicht durch PIA, aber es wird an der Stelle besonders sichtbar, dass da noch eine andere Vernetzung zwischen Schule und Kita, zwischen Lehrer und Erzieher oder ausbildender Erzieher sein müsste, noch eine engere Kooperation. Wobei, da sind wir jetzt auch dabei, mit der Schule

haben wir jetzt noch mal eine andere Art der Kooperation eingegangen. Also da ist man eigentlich dabei, das ständig zu verbessern. #49:55#

I: Und wie sieht die andere Art aus? #49:56#

E6: Nicht eine andere Art, sondern Hospitationszeiten. Also die Lehrer kommen ja in die Kita zum Hospitieren. Ich glaube, hier geht es auch um den Übergang, ich verwechsle das gerade, das hat gar nichts mit der Ausbildungsschule zu tun, sondern mit dem Übergang Schule-Kita. Kita in die Schule. Und da geht es eher um die Grundschulen, meine ich. Oder war es die Johanna-Wittum? Da will ich jetzt nichts Falsches sagen. #50:20#

I: Okay, gut (lacht), lassen wir es weg. #50:24#

E6: Das wäre wieder eine Frage für die Fachberatung (lacht). (...) #50:31#

I: Gut, dann bedanke ich mich, vielen Dank für das Gespräch. #50:34#