

Die Erzieher*innenausbildung ist als schulische Ausbildung des deutschen Berufsschulsystems zu verstehen. Bis auf wenige bildungspolitische Grundlagen ist sie daher an das jeweilige Landesrecht gebunden, woraus vielfach bestehende Unterschiede in der Ausbildungslandschaft in Deutschland resultieren, die wiederum Auswirkungen auf die Qualität der beruflichen Bildung haben. Diese Qualität kann unterschiedlich definiert und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Zudem kann eine Messung dieser mithilfe von Modellen erfolgen. Als Reaktion auf den bestehenden Fachkräftemangel innerhalb der Erzieher*innenausbildung und die entstandene Diskussion um die Qualität und Systemrelevanz des Berufes entstand zum Schuljahr 2018/19 die berufsbegleitende Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen. Damit wird das bestehende schulische Ausbildungsmodell um eine Variante ergänzt. Die Intention der vorliegenden Arbeit ist es, die Qualität der beiden Ausbildungsmodelle der aus Auszubildendensicht zu vergleichen. Dabei konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede innerhalb der Qualität der beiden Ausbildungsmodelle aus Auszubildendensicht festgestellt und Empfehlungen für die Zukunft entwickelt werden.

In den »Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik« werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Leonie Heuer

Die Qualität der schulischen und berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildendensicht

Ein Vergleich

Vol. 8

Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Volume 8

In den „Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ werden wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück veröffentlicht. Hierunter fallen herausragende studentische Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten), Forschungsberichte, Working Papers oder weitere wissenschaftliche Beiträge. Das Ziel der Schriftenreihe liegt in der zeitnahen und leicht zugänglichen Publikation relevanter Forschungsergebnisse im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Weitere Bände in der Reihe https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/forschung/reihen_herausgeberschaften/osnabruecker_schriften_zur_berufs_und_wirtschaftspaedagogik.html



Thomas Bals ist Professor für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dr. Janika Grunau ist Vertretungsprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2021 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Silke Lange ist Juniorprofessorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeberin der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Dietmar Frommberger ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück und seit 2020 Herausgeber der Osnabrücker Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Leonie Heuer

Die Qualität der schulischen und berufsbegleitenden
Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus
Auszubildendensicht

Ein Vergleich



Leonie Heuer, M.Ed.
leonie.heuer@vfas-os.de

Diese Arbeit wurde 2022 an der Universität Osnabrück als Masterarbeit im Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* eingereicht.

CC-BY-SA

2023 Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Osnabrück

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie.

Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar

ISSN: 2627-9282

Vorwort

Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt derzeit die Ausbildung von Pädagogischen Fachkräften. Vor allem im Bereich der Tätigkeit in Kindertagesstätten ist der Fachkräftebedarf vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und gehobener gesetzlicher Standards für die Kleinkindererziehung riesig. Dieser Handlungsdruck führt - wie so oft mit Blick auf die Entwicklung der Berufsbildung – zu strukturellen Veränderungen und neuen Angeboten. Konkret wurde in Niedersachsen im Rahmen einer „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“ die Möglichkeit geschaffen, die Ausbildung von Erzieher*innen auch in Form einer „berufsbegleitenden Teilzeitausbildung“ durchzuführen. Neben den bisherigen und fest etablierten Varianten der Qualifizierung der Pädagogischen Fachkräfte in den vollzeitschulischen Angeboten in der Fachschule Sozialpädagogik (Abschluss Erzieher*in) besteht also die Möglichkeit, auf der Basis der Abschlüsse zum/zur Sozialpädagogischen Assistent*in an der Berufsfachschule eine berufsbegleitende Fortbildung zum/zur Erzieher*in zu absolvieren, die mit einer Vergütung einhergeht. Ge-

legentlich wird diese Variante auch als „Duale Variante“ der Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen bezeichnet – gleichwohl auch die berufsfachschulische und fachschulische vollqualifizierende Aus- und Fortbildung faktisch bereits „dual“ erfolgt, das heißt unter Berücksichtigung sehr umfänglicher Praxisanteile. Die vorliegende Arbeit thematisiert die Qualität dieser neuen Variante im Vergleich zu den bisherigen Angeboten. Die Feststellung der Qualität erfolgt auf der Basis der Erhebung von Selbsteinschätzungen. Diese Vorgehensweise ist üblich in der Forschung, trotz der damit verbundenen Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse.

Dietmar Frommberger, Osnabrück im August 2023

Für das Herausgeberteam

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis.....	V
Einleitung	1
Die Erzieher*innenausbildung	5
2.1 Erzieher*in	5
2.2 Die Erzieher*innenausbildung in Deutschland.....	10
2.3 Geschichte der Erzieher*innenausbildung 16	
2.4 Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen 21	
2.4.1 Die Fachschule Sozialpädagogik.....	22
2.4.2 Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik.....	28

2.5 Ausbildungsmodelle der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen

33

2.5.1 Beispielhafte Darstellung beider Ausbildungsmodelle anhand des schulinternen Curriculums der BBS Rinteln 42

Qualität von Berufsausbildungen aus Auszubildenen-Sicht 51

3.1 Qualität in der beruflichen Bildung 51

3.2 Abgrenzung zu anderen Begriffen 55

3.3 Qualität beruflicher Bildung aus Auszubildenden-Sicht 61

3.3.1 Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher“ von Kratz und Stadler 63

3.4 Modelle zur Messung von Qualität innerhalb der beruflichen Bildung 73

3.4.1 Das Modell der Input- und Output-Qualität der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. 74

3.4.2 Das lernortübergreifende Qualitätsmodell von Beicht, Krewerth, Erberhard und Granato 83

3.5 Modell zur Erfassung der Qualität der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildenden-Sicht	90
Empirische Untersuchung	94
4.1 Forschungsdesign	96
4.2 Datenerhebung	98
4.3 Datenaufbereitung	105
4.4 Datenauswertung	107
4.5 Deskriptive Ergebnisse.....	109
4.5.1 Beschreibung der Stichprobe	110
4.5.2 Entscheidung der Ausbildung	117
4.5.3 Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule.....	122
4.5.4 Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis.....	130
4.5.5 Kooperation der Lernorte Schule und Praxis.....	147
4.5.6 Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt.....	150
4.5.7 Erworbene Kompetenzen innerhalb der Ausbildung.....	153
4.5.8 Gesamtbeurteilung der Ausbildung	168
4.5.9. Berufliche Pläne nach der Ausbildung	177

4.5.10 Diskussion	180
4.6 Einordnung in den theoretischen Hintergrund.....	184
4.7 Kritische Reflexion	188
Fazit und Handlungsempfehlungen.....	195
Literaturverzeichnis.....	201
Rechtsquellenverzeichnis.....	218
Anhang	220

Abkürzungsverzeichnis

AFBG	Aufstiegs-BAföG
BAföG	Berufsbildungsförderungsgesetz
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	Berufsbildende Schule(n)
BbS-VO	Verordnung über berufsbildende Schulen
BmBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BmFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
HWO	Handwerksordnung
MW	Mittelwert
Nds.	Niedersächsisch/ e/ es
NKitaG	Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
RLSB	Regionale Landesämter für Schule und Bildung
SGB	Sozialgesetzbuch
SD	Standardabweichung
wiff	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

WG

Wohngemeinschaft

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studentafel der schulischen Erzieher*innenausbildung der BBS Rinteln.....	45
Abbildung 2: Studentafel der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung der BBS Rinteln.....	47
Abbildung 3: Organisation der Ausbildung am Lernort Praxis der BBS Rinteln.	49
Abbildung 4: Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission. Grobstruktur.	78
Abbildung 5: Das output-bezogene Qualitätsmodell der Kommission.....	81
Abbildung 6: Das lernortübergreifende Qualitätsmodell von Krewerth, Eberhard, Beicht und Granato.	86
Abbildung 7: Modell zur Erfassung der Qualität der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildenden-Sicht.	93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausbildung im berufsbezogenen Lernbereich – Theorie (Eigene Darstellung in Anlehnung an Nds. Kulturministerium 2016: 4)	30
Tabelle 2: Modulübersicht zur Ausbildung im berufsbezogenen Lernbereich - Theorie der BBS Rinteln Eigene Darstellung. (Berufsbildende Schulen Rinteln 2021: 2 (vgl. Anhang C))	44
Tabelle 3: Variablen "Geschlecht", "Alter", "Familienstand" und "Kinder" der schulischen Auszubildenden.....	111
Tabelle 4: Variablen "Geschlecht", "Alter", "Familienstand" und "Kinder" der berufsbegleitenden Auszubildenden	114
Tabelle 5: Entscheidung für den Ausbildungsberuf des/der Erziehers*in der schulischen Auszubildenden.....	118
Tabelle 6: Entscheidung für den Ausbildungsberuf des/der Erziehers*in der berufsbegleitenden Auszubildenden	119
Tabelle 7: Gründe der Entscheidung für das schulische Ausbildungsmodell	120

Tabelle 8: Gründe der Entscheidung für das berufsbegleitende Ausbildungsmodell.....	121
Tabelle 9: Häufigkeitsverteilungen der Anzahl der Praxisbesuche der praxisbegleitenden Lehrkraft beider Ausbildungsmodelle.....	136
Tabelle 10: Häufigkeiten der Themen der Reflexionsgespräch mit der zuständigen Praxislehrkraft.....	139
Tabelle 11: Häufigkeitsverteilungen der Themen der Reflexionsgespräch mit der zuständigen Praxisanleitung beider Ausbildungsmodelle	141
Tabelle 12: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Finanzierungsquellen von Ausbildung und Lebensunterhalt beider Ausbildungsmodelle	151
Tabelle 13: Ergebnisse der Häufigkeitsverarbeitungen des Handlungsbereichs 'Kind/Jugendliche*r' beider Ausbildungsmodelle.....	157
Tabelle 14: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereiches 'Gruppe' beider Ausbildungsmodelle.....	159
Tabelle 15: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Eltern' beider Ausbildungsmodelle.....	160
Tabelle 16: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Team' beider Ausbildungsmodelle.....	161

Tabelle 17:	Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Einrichtung und Träger' beider Ausbildungsmodelle.....	164
Tabelle 18:	Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Sozialraum' beider Ausbildungsmodelle.....	166
Tabelle 19:	Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Gesamtausbildung beider Ausbildungsmodelle.	169
Tabelle 20:	Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Ausbildung am Lernort Schule.....	170
Tabelle 21:	Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Ausbildung am Lernort Praxis.....	171
Tabelle 22:	Häufigkeitsverteilungen der Abbruchgründe beider Ausbildungsmodelle.	174
Tabelle 23:	Häufigkeitsverteilungen der Veränderungswünsche beider Ausbildungsmodelle	175

Kapitel 1

Einleitung

Spätestens seit der Corona-Pandemie, vor allem in den Anfängen dieser im Jahr 2019, ist die Diskussion um die Erzieher*innenausbildung in Deutschland und ihre Systemrelevanz massiv angestiegen (vgl. ver.di Landesbezirk Rheinland-Pfalz-Saarland 2020: o.S.). In diesem Zusammenhang wurde zudem in aller Deutlichkeit klar, dass die Bundesländer in Deutschland, so auch das Land Niedersachsen, mit einem erheblichen Fachkräftemangel im Bereich der Erziehung und Bildung zu kämpfen haben (vgl. Deutscher Bildungsserver (o.J.): o.S.). Durch diesen Mangel muss davon ausgegangen werden, dass in den kommenden fünf Jahren bis zu 72.500 Fachkräfte in den westdeutschen Bundesländern, zu denen auch Niedersachsen zählt, fehlen werden (vgl. DJI 2020: o.S.).

Aus diesem Grund entwickelte sich im Jahr 2019 die ‚Fachkräfteoffensive Frühe Chancen‘, welche durch die Steigerung der Attraktivität sowie der

Qualität des Ausbildungsberufes und der pädagogischen Einrichtungen eine Fachkräftegewinnung bzw. -sicherung anstrebt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2021: S. 3). Damit einhergehend ergänzte das niedersächsische (nds.) Kultusministerium zum Schuljahr 2018/19 die schulische Erzieher*innenausbildung um eine berufsbegleitende Variante, um die Qualität sowie die Attraktivität dieses Ausbildungsberufes weiter zu steigern (vgl. Kreiszeitung 2019: o.S.). Inwieweit die Einrichtung dieses Ausbildungsmodells die Qualität des Erzieher*innenberufes in Niedersachsen aus Sicht der Auszubildenden tatsächlich steigert und welche Unterschiede im Vergleich zum schulischen Ausbildungsmodell festzustellen sind, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Dabei sollen zum einen (theoretische) Grundlagen der Erzieher*innenausbildung (in Niedersachsen) sowie der Qualität innerhalb der beruflichen Bildung dargestellt werden. Zum anderen sollen diese Inhalte mit den Erkenntnissen einer, für die vorliegende Arbeit durchgeführte Studie zur Qualität der beiden Ausbildungsmodelle der Erzieher*innenausbildung aus Auszubildenden-sicht in Niedersachsen, in einen Zusammenhang gebracht werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich aus diesem Grund in drei verschiedene Themen-bereiche. Zunächst erfolgt eine grundlegende Darstellung der Erzieher*innenausbildung (Kapitel 2), um eine verständliche Einführung in die Thematik zu

gewährleisten. Diese umfasst neben der Begriffsdefinition des/der Erziehers*in relevante Informationen über die Erzieher*innenausbildung in Deutschland sowie ihre Geschichte. Im Weiteren erfolgen Erläuterungen der Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik und die Darstellung der beiden bestehenden Ausbildungsmodelle der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen, welche anhand eines konkreten Beispiels der Berufsbildenden Schulen (BBS) Rinteln noch weiter veranschaulicht wird.

An dieses Kapitel schließt sich die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Qualität von Berufsausbildungen aus Auszubildenden-sicht an (Kapitel 3). Dies umfasst neben der Begriffsdefinition sowie der Abgrenzung zu anderen Begriffen Erkenntnisse aus einem vorangegangenen Forschungsprojekt, in dem bereits der Versuch der Definition und Messung der Qualität der beruflichen Bildung aus Auszubildenden-sicht erfolgte. Zur weiteren Verständlichkeit schließt sich im weiteren Verlauf der Arbeit die Darstellung verschiedener Modelle zur Messung von Qualität innerhalb der beruflichen Bildung an, welche auch ein eigens für die durchgeführte Studie entwickeltes Qualitätsmodells umfassen. Im darauffolgenden empirischen Teil (Kapitel 4) wird die Theorie mit einer für die Masterarbeit durchgeführten quantitativen Studie verknüpft. Zunächst erfolgen eine detaillierte Beschreibung und Erläuterung des methodischen Vorgehens

sowie die Benennung der Forschungsfrage und damit einhergehenden Hypothesen, welche im Weiteren im Rahmen der deskriptiven Datenauswertung in einen Zusammenhang gebracht und diskutiert werden. Im Anschluss daran erfolgt mithilfe einer Reflexion die kritische Auseinandersetzung mit der durchgeführten Studie sowie ihrer gewonnen empirischen Ergebnisse.

Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Fazit sowie aus der Studie gewonnenen Handlungsempfehlungen.

Sollte es nicht in allen Formulierungen dieser Arbeit ausdrücklich benannt sein, so sind Erzieher*innen in dieser Formulierung ausdrücklich als weibliche, männliche sowie sonstige und diverse Geschlechtsform gemeint.

Kapitel 2

Die Erzieher*innenausbildung

2.1 Erzieher*in

Als Erzieher*in wird diejenige Person bezeichnet, welche „Kinder und Jugendliche erzieht“ und „eine Ausbildung an einer Fachschule als Betreuer[*in] von Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Einrichtungen (...) abgeschlossen hat“ (Duden (o.J.): o.S.). Ihre Aufgaben beinhaltet die „Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern“ (Nds. Kultusministerium a (o.J.): o.S.).

Als Einsatzfelder von Erzieher*innen gelten, in einer nicht abschließenden Aufzählung neben frühpädagogischen Einrichtungen wie Krippen und Kindertagesstätten auch an Grundschulen anknüpfende Horteinrichtungen sowie Institutionen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit.

Daneben wirken Erzieher*innen auch im Rahmen der Hilfen zur Erziehung¹ sowie in Schulen, die sozialpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche umfassen, als pädagogische Fachkräfte mit. Ein weiteres Arbeitsfeld von Erzieher*innen stellt die Arbeit mit Menschen mit Behinderungen dar (vgl. ebd.).

Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe fällt Erzieher*innen die Aufgabe zu, das Recht junger Menschen² „auf Förderung [ihrer] Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1 Abs. 1 SGB VIII) zu fördern und zu verwirklichen (vgl. ebd.). Dabei übernehmen Erzieher*innen und weitere pädagogische Fachkräfte die Aufgabe, die jungen Menschen zu fördern, zu einem selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Teil der Gesellschaft werden zu

¹ Hilfen zur Erziehung stellen nach §27 SGB VIII eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe dar. Sie können von Eltern und Personensorgeberechtigten in Anspruch genommen werden, wenn „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung notwendig und geeignet ist“ (§27 Abs. 1 SGB VIII). Hilfen zur Erziehung können in ambulanter, teilstationärer und stationärer Form, je nach Bedarfslage der Kinder, Jugendlichen und ihren Familien, gewährt werden (vgl. §27 Abs. 2 SGB VIII).

² Gemäß §7 Abs. 1 Nr. 4 werden unter jungen Menschen solche verstanden, die das 27. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (vgl. ebd.).

lassen, ihr Wohl zu schützen, Eltern und Erziehungsberechtigte zu unterstützen und entsprechende Förderungs- und Hilfsangebote für Familien mit Kindern und eine entsprechend angepasste Lebenswelt zu schaffen (vgl. §1 Abs. 3 SGB VIII).

Der benannte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Erzieher*innen wird zudem durch den §2 des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKitaG) begründet und ergänzt damit die Ausführungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes im SGB VIII (vgl. §1 Abs. 1 SGB VIII). Das NKitaG schafft juristisch verankerte Grundlagen für pädagogisches Personal in Kindertagesstätten sowie in der Kindertagespflege wie bspw. Horteinrichtungen, welches bei der Ausführung ihres Auftrages als Begleiter*innen von Kindern in einem anregenden Lebensraum fungiert.³ Dabei sollen die pädagogischen Fachkräfte Kinder innerhalb ihrer Entwicklung verschiedenster Kompetenzen und im Besonderen in ihrer Identität und Persönlichkeit stärken und fördern, den kindlichen Drang nach Wissen unterstützen und aufgreifen und die Kreativität und Fantasie jedes Kindes anstoßen. Daneben beinhaltet ebenjener Bildungs- und Erziehungsauftrag auch die Aufgabe, Kinder zu sozial

³ Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kindertagespflege umfassen die Betreuung und Begleitung von Kindern bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres (vgl. §1 Abs. 2 NKitaG, §7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII).

verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, was durch die Begegnung mit Gleichheit sowie Andersartigkeit und der Gleichberechtigung aller Geschlechter charakterisiert sein sollte (vgl. §2 NKitaG).

Aufgrund vielfältiger Anforderungen gegenüber der Zielgruppe (Kleinst-) Kinder, Jugendliche, Eltern und Erziehungsberechtigten und anderen Bildungspartner*innen sollten Erzieher*innen im Sinne einer ganzheitlichen Arbeit neben einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung an einer Fachschule oder Fachakademie über eine entsprechende pädagogische Haltung verfügen, die mit unterschiedlichsten Kompetenzen ausgestattet ist (vgl. Auernheimer 1999: VII f.). Diese wird durch die, von der Kultusministerkonferenz (KMK) länderübergreifend formulierte Rahmenvereinbarung gewährleistet, die die Ausbildung zur/zum Erzieher*in als kompetenzorientierte Ausbildung beschreibt. Dabei beruft sich die Konferenz auf ein Qualifikationsprofil, in dem festgeschrieben ist, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen angehende Erzieher*innen in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verfügen sollten (vgl. KMK 2017: 3 ff., 9 ff.; vgl. Janssen 2011: 18 f.). Dabei umfasst das Qualifikationsprofil sechs Handlungsfelder, welche neben dem Verständnis von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Lebenswelt und der Gestaltung der

pädagogischen Beziehung zu ihnen auch die Anregung und Unterstützung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen sowie das pädagogische Handeln in Gruppen umfasst. Als weitere Handlungsfelder zählen die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen, die Entwicklung von Institution und Team sowie das Kooperieren in Netzwerken und das Gestalten von Übergängen (vgl. KMK 2017: 11; vgl. Anhang A).

Im Jahr 2020 waren insgesamt ca. 291.300 Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig, im Land Niedersachsen findet sich die viertgrößte Zahl mit 31.259 beschäftigten Personen. Hierzu zählen neben Erzieher*innen auch Sozialarbeiter*innen und Personen mit anderen, vergleichbaren pädagogischen Abschlüssen (vgl. Statista 2022 a: o.S.). Ausgenommen sind in dieser Statistik Personen, die im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen tätig sind. Während im Jahr 2009 noch 402.000 Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung inklusive Leitungs- und Verwaltungspersonal beschäftigt waren, sind dies im März 2021 bereits ca. 708.000 Personen. Die Zahlen machen deutlich, dass die Anzahl pädagogischer Fachkräfte in Deutschland zunimmt (vgl. Statista 2021: o.S.). Innerhalb des Landes Niedersachsen waren im Jahr 2021 insgesamt ca. 65.500 Personen in Einrichtungen der Kindertagespflege beschäftigt, von denen lediglich rund

ein Zehntel keine pädagogischen Fachkräfte waren (vgl. Landesamt für Statistik Niedersachsen 2021: o.S.).

Trotz der Zunahme an Personal steht der (sozial-) pädagogische Arbeitsbereich in Deutschland vor der Herausforderung eines enormen Fachkräftemangels, der bei nicht veränderten Strukturen der Ausbildungs- sowie Erziehungs- und Bildungslandschaft erhebliche Einbußen an Fachpersonal in den kommenden fünf Jahren voraussehen lässt (vgl. Deutsches Jugendinstitut [DJI] 2020: o.S.).

2.2 Die Erzieher*innenausbildung in Deutschland

Die Erzieher*innenausbildung ist als eine schulische Ausbildung im Sinne des deutschen Schulberufssystems zu verstehen. Anders als duale Ausbildungsberufe ist sie dadurch charakterisiert, dass die Vermittlung der Ausbildungsinhalte allen Voran am Lernort Schule und darüber hinaus an praxisorientierten Lernorten in Form von Praktika stattfinden. Somit besteht grundsätzlich keine Bindung an und kein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb. Daraus resultiert, dass Auszubildende der schulischen Ausbildung kein

Ausbildungsgehalt beziehen, jedoch, je nach Anspruch, mit Leistungen nach dem Berufsausbildungsförderungsgesetz (BAföG) unterstützt werden können. In geringen Fällen erhalten Auszubildende auch eine entsprechende Vergütung in den von ihnen abgeleisteten Praktika (vgl. Schultheis/ Sell/ Becher 2021: o.S.). Vorrangig finden sich im Schulberufssystem Ausbildungsberufe des Sozial- und Gesundheitswesens, so auch die Erzieher*innenausbildung, wieder. Diese und weitere Ausbildungsberufe werden, wie Ausbildungsberufe gemäß des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HWO) mithilfe einer Abschlussprüfung beendet, die die berufliche Handlungsfähigkeit der Auszubildenden bescheinigt. Anders als in dualen Ausbildungsberufen sind schulische Ausbildungsberufe überwiegend mit einer staatlichen Anerkennung versehen, wie es auch bei der Erzieher*innenausbildung der Fall ist (vgl. Schultheis/ Sell/ Becher 2021: o.S.).

Die Ausbildung zur/zum Erzieher*in ist als Breitbandausbildung angelegt. Dies bedeutet, dass die Auszubildenden aufgrund der vermittelten theoretischen und der in unterschiedlichen Praxiseinrichtungen erworbenen praktischen Kompetenzen sowie der Verknüpfung beider Lernorte nach einem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung dazu befähigt sind, in allen sozialpädagogischen Arbeitsbereichen, in denen Erzieher*innen arbeiten dürfen, eingesetzt werden können (vgl.

Janssen 2011: 12ff.; vgl. Langenmayr 2006: o.S.). Wie bereits in Kap. 2.1. erwähnt, versteht sich die Erzieher*innenausbildung als kompetenzorientierte Ausbildung nach einer länderübergreifenden KMK-Rahmenvereinbarung (vgl. Janssen 2011: 18). In ihr sind „das Anforderungsniveau des Berufes und (...) die Formulierung der beruflichen Handlungskompetenzen, über die eine qualifizierte Fachkraft verfügen muss, um den Beruf dem Anforderungsniveau entsprechend kompetent ausüben zu können“ (KMK 2017: 3), enthalten (vgl. ebd.). Die Rahmenvereinbarung ist als verbindlich für jedes Bundesland anzusehen, ihre Umsetzung und Gestaltung obliegt dabei jedoch den Kultusministerien der jeweiligen Länder (vgl. Janssen 2011: 18).

Neben den in Kap. 2.1. erforderlichen Qualifikationsprofilen, die die Ausbildung innerhalb jedes Landes verbindlich enthalten muss (vgl. Anhang A), stützt sich die Erzieher*innenausbildung zudem auf fünf Querschnittsaufgaben, die Einklang sowohl in die theoretische als auch in die praktische Ausbildung finden sollen. Die Querschnittsaufgaben umfassen die Bereiche Partizipation, Inklusion, Prävention, Sprachbildung sowie die Wertevermittlung (vgl. KMK 2017: 4). Aufgrund vielfach angestiegener Herausforderungen innerhalb des Berufsfeldes der Erzieher*innen müssen die angehenden Fachkräfte im Rahmen drei verschiedener Unterrichtsprinzipien auf den

individuellen Kontakt und die pädagogische Arbeit mit Menschen und Gruppen vorbereitet werden. Diese umfassen zum einen die integrale Persönlichkeitsentwicklung, eine enge Theorie-Praxisverknüpfung und einen Unterrichtsprozess, der durch eine doppelte Vermittlungspraxis gekennzeichnet ist. So erhalten die sozialpädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, erlerntes Wissen auch in der späteren Berufspraxis umsetzen zu können (vgl. KMK 2017: 6f.). Aus diesem Grund kommt dem Lernort Praxis eine besondere Bedeutung zu: Dadurch, dass er ca. ein Drittel der Gesamtdauer der Erzieher*innenausbildung umfasst, braucht es eine professionalisierte Lern-landschaft in den unterschiedlichsten sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, die die angehenden Fachkräfte, auf die sich stetig wandelnden Herausforderungen vorbereitet. Unterstützend verstehen sich die Lernorte Schule und Praxis innerhalb der Erzieher*innenausbildung als eng verbundene Kooperationspartner. Die Ausgestaltung des Lernortes Praxis wird dabei „als eine Institutionen übergreifende Herausforderung mit dem Ziel gegenseitiger Bereicherung“ (KMK 2017: 8) verstanden, bei der sowohl die Fachschulen als auch die Praxisstätten entsprechende Aufgaben in der Begleitung der Auszubildenden übernehmen (vgl. KMK 2017: 7f.). Anders als die duale Berufsausbildung ist die schulische Ausbildung und so auch ebenjene

zur/zum Erzieher*in, unabhängig der formulierten Rahmenvereinbarung der KMK, nicht an das Bundesrecht gebunden, sondern wird landesrechtlich geregelt. Dies führt zu föderalistischen Besonderheiten, die zum einen durch die landesrechtlichen Bestimmungen der 16 deutschen Bundesländer und zum anderen durch die Trägerstruktur der unterschiedlichen Bildungsanbieter (in kommunaler oder kirchlicher Trägerschaft) gekennzeichnet sind (vgl. von Derschau/Thiersch 1999: 20f.). Daraus folgt, dass die Erzieher*innenausbildung in Deutschland über unterschiedliche Bezeichnungen, Strukturen und Ausgestaltungsformen verfügt, welche sich vor allem in angebotenen Formen wie Teil- und Vollzeit oder einer berufsbegleitenden bzw. praxisintegrierten Ausbildungsform sowie der Dauer der Ausbildung unterscheiden (vgl. König/ Kratz/ Stadler/ Uihlein 2018: 10f.). Vor allem ebenjene, noch neu entwickelten Teilzeit-, berufsbegleitenden und praxisintegrierten Modelle der Ausbildung reagieren auf den bestehenden Fachkräftemangel und wollen aufgrund ihrer Ausgestaltung, die sich an das duale Ausbildungssystem anpasst, einen erweiterten Kreis an Bewerber*innen ansprechen. Ergänzt werden die Teilzeitmodelle durch eine Vielzahl unterschiedlichster Einstiegsmöglichkeiten für Quereinsteiger*innen (vgl. Liebig 2016: 10f.).

Die vorherigen Ausführungen machen die hohe Ausgestaltungsdifferenzierung der Erzieher*innenausbildung in Deutschland deutlich. Alle Varianten der Ausbildung unterscheiden sich im Weiteren erheblich durch die Gesamtdauer, die Anzahl der Unterrichtsstunden in fachrichtungsbezogenen und -übergreifenden Lernbereichen so-wie im Umfang der praktischen Ausbildung. Diese Vielfalt wird, durch die nicht unerheblichen Möglichkeiten der Anrechnung vorab absolvierter Ausbildungen oder erbrachter Leistungen und einer damit einhergehenden Verkürzung der Ausbildungs-dauer, weiter deutlich erhöht (vgl. ebd., nach Gessler u.a. 2018: 277f.).

2.3 Geschichte der Erzieher*innenausbildung

Anfänge der Erzieher*innenausbildung finden sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in denen es nicht mehr nur um die Verwahrung von Kindern, sondern auch um deren „körperliche, geistige und seelische Vorbereitung auf Schule und Bedingungen der Arbeitswelt sowie eine Entfaltung der Persönlichkeit“ (von Derschau 1987: 68) ging (vgl. ebd.). Aus diesem Grund entstanden durch den Pastor und Sozialreformer Theodor Fliedner 1836 die ersten Seminare für Kleinkindlehrerinnen und 1840 durch den Pädagogen Friedrich Fröbel der erste Kindergarten (vgl. von Derschau 1987: 68ff.) Auch Fröbel errichtete 1849 seine erste eigene Ausbildungsstätte für den Beruf der Kindergärtnerin, er bildete damit neben Fliedner die Grundlage für die „Professionalisierung des erzieherischen Berufsstandes und die Herausbildung eines neuen Berufsverständnisses“ (Nagel 2000: o. S.).

In der Folge entstanden weitere Seminare, vorwiegend für weibliche Fachkräfte, die zum einen öffentlich und zum anderen auch kirchlich und frei strukturiert waren. Sowohl die Aufnahmevoraussetzungen und die Dauer der Ausbildung als auch die Struktur und die Inhalte veränderten sich stetig (vgl. Metzinger 1993: 57ff.). Die rasch steigende Anzahl von Ausbildungsstätten hatte zur Folge, dass die Kindergärtnerinnenausbil-

dung im Sinne einer größtmöglichen Einheitlichkeit im Jahr 1908 verstaatlicht wurde. An diese Regelung knüpften Seminare in freier und kirchlicher Trägerschaft zeitnah an (vgl. von Derschau 1987: 72).

Im weiteren Verlauf ihrer Entwicklung wurde die Kindergärtnerinnenausbildung in der Weimarer Republik 1928 mit der Hortnerinnenausbildung zusammengelegt. Dies hatte zur Folge, dass sich neben der Erweiterung der Zielgruppe der Ausbildung auch die Dauer der Ausbildung auf zwei Jahre verlängerte. Neben den von Fröbel geprägten Inhalten bediente sich die neue Kindergärtnerinnenausbildung vor allem an den reformpädagogischen Bewegungen, die neben Pestalozzi vor allem durch Maria Montessori geprägt war. Diese verstand die Kindergärtnerin als Erzieherin, welche Kinder vor allem mit dem Ziel begleitet, dass ebenjene sich zu selbstständigen und freien Persönlichkeiten entwickeln (vgl. Metzinger 1993: 121ff.). Im Zuge des Nationalsozialismus wurden alle reformpädagogischen Inhalte verboten, sodass das Ziel der Ausbildung einzig und allein dem Zweck des Regimes der Nationalsozialisten diene (vgl. ebd.). Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die entstandenen Grundlagen der Weimarer Republik in vielen Teilen Deutschlands reaktiviert und hielten sich dabei bis in die 1960er Jahre hinein (vgl. Metzinger 1993: 137ff.).

Im Sinne einer größtmöglichen Einheitlichkeit entstand im weiteren Verlauf im Jahr 1967 die *Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten*, die bundesweit von der KMK beschlossen wurde. In ihr enthalten waren formale Bestimmungen, die die Grundlage für die Ausgestaltung der Ausbildungen in den einzelnen Bundesländern bildeten. Zudem wurden in diesem Zusammenhang die beiden Ausbildungsgänge der Erzieher*innen im Kindergarten sowie in der Jugendhilfe zusammen- und somit der Grundstein für die Breitbandausbildung gelegt. Die Kultusminister*innen der Länder beschlossen einheitliche Aufnahmevoraussetzungen sowie inhaltliche Strukturen und einigten sich auf die Berufsbezeichnung der/des staatlich geprüften bzw. anerkannten Erziehers*in sowie der Fachschule für Sozialpädagogik als Ausbildungsstätte (vgl. Metzinger 1993: 161ff.). Im Laufe der Zeit distanzierten sich einzelne Länder durch individuelle Weiterentwicklung von der gemeinsamen Rahmenvereinbarung. Dies hatte zur Folge, dass von der KMK im Jahr 1982 eine neue *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen* und damit veränderte Zugangsvoraussetzungen sowie zu vermittelnde theoretische und praktische Inhalte verabschiedet wurden. Diese Inhalte bildeten jeweils erneut die Grundlage für die Ausgestaltung der Erzieher*innenausbildung in den einzelnen Bundesländern (vgl. Metzinger 1993: 185ff.).

Ende der 1990er Jahre entstand im Rahmen einer Arbeitsgruppe das Lernfeldkonzept, welches als Reaktion auf die gering vermittelten theoretischen Inhalte im Schuljahr 2002/2003 in Niedersachsen umgesetzt wurde. Inhaltlich bündelte das Lernfeldkonzept einzelne Unterrichtsfächer und fokussierte eine bessere Abstimmung der beiden Lernorte Schule und Praxis. Unterstrichen wurde es durch eine Verknüpfung der Lernfelder mit Inhalten und Zielen, die auf neue Entwicklungen, sowohl bildungspolitisch als auch innerhalb der pädagogischen Arbeits- und Lebenslandschaft, reagierten (Küls 2002: o.S.). Im Jahr 2012 erfolgte mit dem *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* eine Ergänzung der *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen*, die bereits im Jahr 2002 erneut überarbeitet und an die veränderten Bedingungen und Anforderungen angepasst wurde. Mit dem Qualifikationsprofil reagierte die KMK auf die „aktuellen Debatten über die Erzieher*innenausbildung und die Bologna-Diskurse“ (Eggers 2017: 121). Dabei umfasst es neben sechs verschiedenen Handlungsfeldern (vgl. Anhang A) zudem die Kompetenzdimensionen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) (vgl. ebd., Kap. 2.1).⁴

⁴ Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Beschluss der KMK vom 10. März 2011, S. 16.

Durch diese bundesweite Vereinheitlichung konnten Grundsätze im Bereich des Lernens und Lehrens der Ausbildung formuliert werden, die von den einzelnen Bundesländern individuell umgesetzt werden konnten und dadurch dennoch eine Vergleichbarkeit der Ausbildungsabschlüsse ermöglicht (vgl. Eggers 2017: 121f.). Um dem Qualifikationsprofil weitestgehend gerecht zu werden, wurde das 2002/2003 eingeführte Lernfeldkonzept zum Schuljahr 2015/16 durch die Modularisierung der einzelnen Lernfelder im Land Niedersachsen abgelöst. Damit gehört es zu den Vorreitern der Neustrukturierung der Erzieher*innenausbildung (vgl. Eggers 2017: 116). Das modularisierte Struktur- und Organisationskonzept ermöglicht eine Unterteilung der schulischen Inhalte in Module, welche mit Creditpoints versehen sind und für ein sich mögliches anschließendes Studium an (Fach-) Hochschulen angerechnet werden können. Durch diese Strukturierung und Anrechnung soll die vertikale Durchlässigkeit und die Übertragung von Leistungen im Sinne der europäischen und deutschen beruflichen Bildung ermöglicht werden (vgl. Eggers 2017: 118). Inhaltlich entsprechen die Module der Erzieher*innenausbildung den Charakteristika des DQR und sind zudem eng mit der sozialpädagogischen Erstausbildung der sozialpädagogischen Assistenz verknüpft und damit als Aufbaumodule zu verstehen (vgl. Eggers 2017: 123).

Sowohl im Zuge der Modularisierung als auch in Zusammenhang mit den stetig steigenden Anforderungen an den Erzieher*innenberuf entstehen deutschlandweit Forderungen, die eine steigende Qualität und damit einhergehend eine höhere Attraktivität des Berufsbildes fordern. Durch verschiedenste Ausbildungs(re-)formen, eine sich ausbauende Akademisierung an (Fach-) Hochschulen und damit einer höheren Durchlässigkeit in Verbindung mit ebenjenen sollen neue Zielgruppen für den Erzieher*innenberuf gewonnen werden, die die Qualität innerhalb pädagogischer Einrichtungen durch eine hochwertige Ausbildung steigern und damit auch den herrschenden Fachkräftemangel bekämpfen sollen (vgl. Eggers 2017: 125f.).

2.4 Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen

Wie bereits in Kap. 2.3. erwähnt, wurde die Fachschule Sozialpädagogik in Zusammenhang mit der 1967 verabschiedeten Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten bundesweit als einheitlicher Ausbildungsort für Erzieher*innen festgelegt (vgl. Metzinger 1993: 161ff.). Eine bundeseinheitliche Regelung der Ausbildung an Fachschulen besteht indes nicht: Die Aufnahmevoraussetzungen sowie die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung der

Ausbildung obliegen den Kultusministerien der einzelnen Länder, sodass sich im Detail erhebliche Unterschiede innerhalb der Fachschulen und auch der entsprechenden Rahmenlehrpläne finden lassen (vgl. Fuchs-Rechlin/ Mende 2021: 6f.). Aufgrund der thematischen Eingrenzung der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen wird im Folgenden verstärkt Bezug auf Regelungen und Bestimmungen in ebenjenem Bundesland genommen.

2.4.1 Die Fachschule Sozialpädagogik

Fachschulen unterliegen, wie alle anderen Schulformen auch, dem bundeseinheitlichen und gesetzlich geregelten Schulrecht und werden damit als Schule verstanden, die ein Zentrum des Lernens und der Kommunikation darstellen (vgl. Pahl 2015: 167). Darüber hinaus besteht jedoch, anders als bei anderen Schulformen, für Fachschulen „kein staatliches Monopol, denn das Recht zur Errichtung und zum Betrieb privater Schulen ist durch das Grundgesetz (Art. 7 Abs. 4 GG) gewährleistet“ (Pahl 2015: 170). Dies hat zur Folge, dass es neben staatlichen bzw. öffentlichen Fachschulen für Sozialpädagogik auch solche in privater Trägerschaft gibt, die sich wiederum in Ersatzschulen sowie in Ergänzungsschulen differenzieren lassen (vgl. ebd.).⁵

⁵ Unter öffentlichen Schulen werden solche verstanden, die „vom Staat, von den Gemeinden, Kreisen und

Die Fachschule Sozialpädagogik verfolgt das Ziel der Vermittlung einer „vertiefte[n] berufliche[n] Weiterbildung“ (Nds. Kultusministerium 2016: 1) von Auszubildenden, die entweder bereits eine einschlägige berufliche Erstausbildung oder eine entsprechende praktische Berufstätigkeit vorweisen können. Aufgrund der bereits zu voraussetzenden Bildungsabschlüsse bzw. einschlägigen Berufserfahrungen verstehen sich Fachschulen als eine „Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung“ und „führen (...) zu einem staatlichen [sic] postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht“ (KMK 2002: 2). Die Fachschule ist durch verschiedene Organisationsformen in Voll- und/ oder Teilzeit landesrechtlich organisiert und schließt dabei einen anerkannten Bildungsabschluss, der neben der erfolgreichen Absolvierung der Aus- bzw. Weiterbildung auch die Fachhochschulreife umfasst, mit

Zweckverbänden (...) getragen [werden], also die Schulen der Gebietskörperschaften (Staat, Gemeinden, usw.)“ (Heckel/ Avenarius 1986: 24, Hervorhebung im Original). Als Privatschulen werden alle anderen Schulen benannt, die wiederum Ersatz-bzw. Ergänzungsschulen sein können. Ersatzschulen, „die auf Dauer Anforderungen, wie sie an eine entsprechende öffentliche Schule gestellt werden, in gleicher Weise erfüllen, werden auf Antrag staatlich anerkannt und können – wie eine öffentliche Schule – Berechtigungen (wie beispielsweise Abschlusszeugnisse) erteilen“ (Pahl 2015: 170).

ein (vgl. Pahl 2015: 128; vgl. §20 NSchG). Aufgrund ebenjener Länderhoheit im Rahmen von Kultur und Bildung können „Gesetze, Verordnungen, Bestimmungen und Vereinbarungen eigenständig“ (Pahl 2015: 128) gestaltet und organisiert werden. Dies hat bspw. zur Folge, dass Fachschulen im Bundesland Bayern um Fachakademien ergänzt werden, an denen die Erzieher*innenausbildung absolviert wird (vgl. ebd.) und zudem, wie bereits benannt, auch die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildungsberufe durch die Rahmenlehrpläne länderrechtlich gestaltet sind (vgl. Kap. 2.4.).

Fachschulen lassen sich in verschiedene Fachbereiche gliedern, die wiederum durch unterschiedliche Fachgebiete charakterisiert sind. Dementsprechend kann die Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen dem Fachbereich Sozialwirtschaft und der Fachrichtung Sozialpädagogik zugeordnet werden (vgl. KMK 2009: 21).

Fachschulen verfolgen das Ziel, ihre Auszubildenden zum einen so zu qualifizieren, dass diese Führungsaufgaben übernehmen können und ebenjene so zu fördern, dass diese eine „Bereitschaft zur beruflichen Selbstständigkeit“ (KMK 2002: 2) entwickeln (vgl. ebd.). Daneben verfolgen Fachschulen einen Bildungsauftrag zur „integrativen Vermittlung von Allgemeinwissen, berufsspezifischem Fachwissen und Werthaltungen als Sinn der Interaktion (...)“ (Pahl 2015:

162) und im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik in Niedersachsen die Aufgabe der Weiterentwicklung der Persönlichkeit von Auszubildenden. Deren Verfolgung beruht entsprechend des in §2 NSchG formulierten Bildungsauftrages auf christlichen, humanistischen und liberalen sowie sozialen und demokratischen Grundwerten (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 1).

Im Rahmen ihrer didaktischen Grundsätze verfolgt die Fachschule Sozialpädagogik das Konzept der Handlungsorientierung, die durch vorhandenes Wissen, aktuelle Themen und die Ausbildung von Methoden erweitert wird (vgl. ebd.). Die Qualitätsmerkmale der Fachschulen für Sozialpädagogik umfassen dementsprechend folgende Charakteristika:

- "gezielte Persönlichkeitsbildung und fachliche Kompetenzen der Studierenden, u.a.
 - durch eine intensive individuelle Lernbegleitung
 - durch biografisches und gruppenbezogenes Lernen
 - durch Projektarbeit und fachübergreifendes Lernen
 - durch erwachsenenorientierte Lehr- und Lernmethoden
- enge Verzahnung von Theorie und Praxis u.a.
 - durch die fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie praxisbezogene

Kompetenz der Dozent/innen und Anleiter/innen

- durch die theoriegeleitete Bearbeitung praxisbezogener Fragestellungen in intensiver Verknüpfung der Lernorte Fachschule/ Fachakademie und Praxis
 - durch die Ausgestaltung des Schullebens als Modellerfahrung für die Praxis
- sozialräumliche Verankerung der Fachschulen/Fachakademien als regionale Kompetenzzentren“ (Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher [BAG-KAE]/ Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik [BeA]/ Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen [BöfAE] 2004: o.S.).

Da sich die Fachschule als Ort der Weiterbildung versteht und auf bereits absolvierte Ausbildungsgänge bzw. berufliche Praxiserfahrungen aufbaut, dient der fachrichtungsübergreifende Unterricht allen Voran der Erweiterung bereits erworbener Kompetenzen. Somit erfolgt die Vertiefung vor allem im Bereich der Methoden-, Lern-, Sozial- sowie Personalkompetenz, die eine Verbindung zum fachrichtungsbezogenen Lernbereich einschließt. Ebenjener verfolgt primär das Ziel, die eigene berufliche Handlungskompetenz

und der damit verbundenen vertiefenden Entwicklung der Fachkompetenz zu erweitern (vgl. KMK 2002: 6).

Die bereits benannten Aufnahmevoraussetzungen in die Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen umfassen, neben dem Berufsabschluss des/der Sozialpädagogischen Assistent*in als berufliche Erstausbildung, verbunden mit einem befriedigenden Notendurchschnitt in allen Bereichen der Theorie und Praxis, weitere Möglichkeiten, auch mittels einschlägiger beruflicher Qualifikationen sowie eines Quereinstiegs in die Fachschule Sozialpädagogik aufgenommen zu werden. Hierzu zählen, neben einer bereits abgeleiteten gleichwertigen Berufsausbildung bspw. auch abgeschlossene Ausbildungsberufe als Staatlich anerkannte*r Heilerziehungspfleger*in, Staatlich geprüfte Atem-, Sprech- und Stimmlehrer*in, Ergotherapeut*in, Logopäd*in oder Gesundheits- und Krankenpfleger*in. Daneben besteht die Möglichkeit des Aufgreifens der Erzieher*innenausbildung, wenn zuvor bereits ein Berufliches Gymnasium – Gesundheit und Soziales – mit dem Schwerpunkt Soziales besucht wurde oder ein pädagogischer Hochschulabschluss vorliegt. In diesem Fall müssen mind. 600 Zeitstunden in einem oder mehreren sozialpädagogischen Arbeitsfeldern abgeleistet worden sein oder eine Vollzeittätigkeit in ebenjenen Arbeitsbereichen nachgewiesen werden. Sozialpädagogische Assistent*innen mit einem niedrigeren

Abschluss als einer befriedigenden Durchschnittsnote erhalten die Möglichkeit, nach einer einjährigen sozialpädagogischen Berufstätigkeit ebenfalls in die Fachschule Sozialpädagogik aufgenommen zu werden. Zuletzt können auch Absolvent*innen der 12. Klasse einer Fachoberschule – Gesundheit und Soziales – in die Fachschule aufgenommen werden, wenn hier festgestellt werden kann, dass entsprechend des erreichten Bildungsstandes eine adäquate Mitarbeit erfolgt (vgl. §33 Anlage 8, §3 Abs. 4 BbS-VO; vgl. Anhang B).

Darüber hinaus können auch Quereinstiege in das zweite Ausbildungsjahr der Fachschule Sozialpädagogik mit entsprechenden vorab zu erbringenden Leistungen erfolgen (vgl. Anhang B).

2.4.2 Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche in der Fachschule Sozialpädagogik

Neben den allgemeinbildenden Lernbereichen bilden die berufsbezogenen Lernbereiche den Großteil und damit die Grundlage der zu vermittelnden Inhalte in der Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen. Ebenjene berufsbezogenen Lernbereiche sind in der vom Nds. Kultusministerium 2016 verabschiedeten Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik formuliert. Dabei verfolgen die Fachschulen neben den in Kap. 2.4.3. formulierten di-

daktischen Grundsätzen weitere Ziele für die berufsbezogenen Lern-bereiche. Diese „zielen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu ver-setzen, selbstständig und eigenverantwortlich Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern wahrzunehmen“ (Nds. Kultusministerium 2016: 3). Der niedersächsische Rahmenlehrplan baut innerhalb seiner Konstruktion auf dem bundesweit verabschiedeten Qualifikationsprofil für die Aus-bildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien auf (vgl. Kap. 2.1., 2.3.; Nds. Kultusministerium 2016: 3). Die formulierten Qualifikationspro-file fußen auf zwei Bezugsebenen, die eine Relevanz für die Ausbildung von Erzie-her*innen an Fachschulen haben. Zum einen ist dies das „Spektrum der beruflichen Handlungsfelder von Erzieherinnen und Erziehern in den verschiedenen Arbeitsfeldern“ (KMK 2017: 9). Diese Handlungsfelder sind durch eine „Mehrdimensionalität von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen im Berufsalltag“ (vgl. KMK 2017: 9f.) charakterisiert. Sie orientieren sich an dem didaktischen Prinzip der vollständigen Handlung . Zum anderen bilden die Kompetenzkategorien des DQR eine zweite Bezugsebene im Hinblick auf die Relevanz der Ausbildung (vgl. KMK 2017: 9ff.).

Gemäß §33 Anlage 8, §2 Abs. 4 BbS-VO ist die Erzieher*innenausbildung in Nie-dersachsen in Form von Modulen strukturiert (vgl. Kap. 2.3.). Die interdisziplinär formulierten Module umfassen innerhalb ihrer Ausgestaltung, wie auch die Handlungsfelder des Qualifikationsprofils, die Formulierung des „Erwerb[s] von beruflichen Kompetenzen und formulieren diese als Lernergebnisse“ (Nds. Kultusministerium 2016: 3). Zugleich sind sie so formuliert, dass die Profilbildung jeweiliger Schulen individuell innerhalb der schulischen Curriculuarbeit in die inhaltliche Ausgestaltung einfließen kann (vgl. ebd.). Aus diesen Charakteristika ergeben sich sechs Module, die in den beiden Ausbildungsjahren unterrichtet werden:

*Tabelle 1: Ausbildung im berufsbezogenen Lernbereich – Theorie
(Eigene Darstellung in Anlehnung an Nds. Kulturministerium 2016: 4)*

	Klasse 1	Klasse 2
Modulfolge 1	Entwicklung professioneller Perspektiven	Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung
Modulfolge 2	Diversität und Inklusion	Individuelle Lebenslagen
Modulfolge 3	Professionelle Entwicklungs- und Bildungsbegleitung	(entweder Klasse 1 oder 2)
Modulfolge 4	Pädagogische Arbeit mit Gruppen	(entweder Klasse 1 oder 2)
Modulfolge 5	Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen I	Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen II
Modulfolge 6	(entweder Klasse 1 oder 2)	Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Ergänzt werden die Module dabei durch Optionale Lernangebote, welche, angepasst an standortbezogene Besonderheiten als Wahlpflichtmöglichkeiten innerhalb der beiden Ausbildungsjahre angeboten werden (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 3).

Die Ausgestaltung der einzelnen Module orientiert sich anhand des gesellschaftlichen Wandels, aktueller berufsrelevanter Themen sowie der Querschnittsaufgaben (vgl. Kap. 2.1.), die die Qualifizierung der Auszubildenden weiter fördern sollen. Anhand von Lernsituationen, die handlungsorientiert formuliert sind und stetig weiterentwickelt werden, strukturiert sich der Unterricht innerhalb der Module der Fachschule Sozialpädagogik. Dabei zielen die Lernsituationen „auf Einzelne und Gruppen, umfassen in der Regel pädagogische und organisatorische Handlungsanteile und bedürfen der stetigen kritischen Reflexion des eigenen Verhaltens und der zugrunde liegenden Werthaltungen sowie Menschenbilder“ (Nds. Kultusministerium 2016: 5). Daraus resultieren neben der Persönlichkeitsorientierung und dem biografischen Lernen auch das reflektierende und forschende Lernen sowie das Lernen an beobachtenden und erfahrenen Praxissituationen und ferner eine daraus erschließende doppelte Vermittlungspraxis (vgl. ebd.).

Neben den theoretisch vermittelten Inhalten im berufsbezogenen Lernbereich nimmt die praktische Ausbildung einen weiteren großen Stellenwert im Rahmen der Professionalisierung angehender Fachkräfte ein. Dabei übernimmt die Fachschule die Verantwortung für die Organisation und Steuerung der Praxis (s. hierzu auch detaillierte Ausführungen in Kap. 2.5.), wodurch die Gestalt der Module ‚Durchführung der praktischen Ausbildung‘ sowie ‚Reflexion der praktischen Ausbildung‘ begründet werden kann (vgl. ebd.).

Die Module beider berufsbezogenen Lernbereiche Theorie und Praxis sind innerhalb der Rahmenrichtlinien mit einem Titel, einem Zeitrichtwert, zu erwerbenden Kompetenzen sowie weiteren Unterrichtshinweisen versehen. Während der Titel den zu bearbeitenden beruflichen Handlungsbereich benennt, umfasst der Zeitrichtwert die Anzahl der Gesamtstunden, die die Erarbeitung des jeweiligen Moduls umfassen. Die in Anlehnung an den DQR formulierten Kompetenzen, untergliedert in Personale Kompetenzen sowie Fachkompetenzen im Bereich Wissen und Fertigkeiten, beschreiben ein am Ende zu erreichendes Moment. Die Unterrichtshinweise richten sich derweil an die unterrichtenden Lehrkräfte und dienen als inhaltliche Anregungen (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 6; vgl. Anhang C).

Eine zusammenfassende, in Ergänzung mit den jeweiligen Zeitrichtwerten sowie dem Verweis

auf die Handlungsfelder des kompetenzorientierten Qualifikationsprofils der KMK (vgl. Kap. 2.1.) versehenen Modulübersicht sowie eine beispielhafte Darstellung einer Modulbeschreibung aus den Rahmenrichtlinien finden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang C und D).

2.5 Ausbildungsmodelle der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen

Im Bundesland Niedersachsen ist die Erzieher*innenausbildung in zwei Bildungswege aufgeteilt, die entsprechend aufeinander aufbauen: Nach der Absolvierung der Ausbildung zur/zum Sozialpädagogischen Assistent*in an der Berufsfachschule Sozialpädagogik, die je nach Bildungsabschluss und praktischem Erfahrungswert ein bis zwei Jahre andauert und das Niveau 4 des DQR erreicht, schließt sich die zweijährige schulische Ausbildung zur/zum Erzieher*in an einer Fachschule für Sozialpädagogik an. Diese ist dem DQR-Niveau 6 zugewiesen und schließt somit den Abschluss der Ausbildung den Erwerb einer Fachhochschulreife mit ein (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 2). Absolvent*innen erreichen hier den Bildungsabschluss Bachelor Professional im Sozialwesen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BmBF] 2019: o.S.; vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 5). Die Erzieher*innenausbildung wird damit als Weiterbildung verstanden, da sie die

berufliche Voraussetzung der abgeschlossenen Ausbildung der Sozialpädagogischen Assistenz oder einen vergleichbaren Berufsabschluss, der einen Quereinstieg ermöglicht (vgl. Kap. 2.4.1.), voraussetzt (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 2). Somit verstehen sich die theoretischen Inhalte der Erzieher*innenausbildung als Aufbaumodule der Inhalte aus der Sozialpädagogischen Assistenz, welche vorausgesetzt und weiter vertieft werden (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 2; vgl. §20 NSchG; vgl. Kap. 2.4.2.).

Grundsätzlich wird innerhalb der Erzieher*innenausbildung zwischen der schulischen Vollzeit- und der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung unterschieden (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 6). Die seit 1967 bestehende und immer wieder veränderte Vollzeitausbildung wurde zum Schuljahr 2018/19 um die berufsbegleitende Teilzeitausbildung ergänzt (vgl. Nds. Kultusministerium b (o.J.): o.S.). Damit reagierte das Land Niedersachsen auf die veränderten Anforderungen und Herausforderungen in pädagogischen Einrichtungen, die zum einen durch Personalmangel und zum anderen durch mangelnde Qualität innerhalb der Kindertagesstätten und Einrichtungen der Kindertagespflege gekennzeichnet sind. Katalysator dieser Umstände sind neben dem individuellen Betreuungsanspruch für Kinder ab der Vollendung des

ersten Lebensjahres (vgl. §24 SGB VIII) auch eine chronische Unterbesetzung sowie eine mangelnde Wertschätzung in Form von geringem Lohn und fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Regionale Landesämter für Schule und Bildung [RLSB] 2022: o.S.). Aus dieser Herausforderung entstand die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten und zur Gewinnung von Fachkräften. Diese umfasst neben der Ermöglichung von Weiterbildungsmaßnahmen für Einrichtungsleitungen und der zusätzlichen Beschäftigung weiterer Betreuungskräfte auch die „Beschäftigung von Personen, die in Teilzeit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss als Regelkraft in Kindertagesstätten erwerben (Zusatzkräfte Ausbildung) [und] Ausbildungszuschüsse von Anstellungsträgern an Auszubildende in Teilzeitbeschäftigung“ (vgl. RLSB 2022: o.S.). Durch diese Richtlinie entstand die Möglichkeit der Absolvierung einer berufs begleitenden Ausbildung, welche in Teilzeit aufgrund eines ersten Berufsabschlusses als Sozialpädagogische*r Assistent*in und einer damit verbundenen Anstellung inkl. einer Vergütung absolviert werden kann (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 2). Darüber hinaus ist die Anstellung auch aufgrund anderer, vergleichbarer Berufsabschlüsse möglich (vgl. Kap. 2.4.1.). Die benannte Richtlinie gilt bis zum 31.07.2023, nach ihrem

Ablauf können pädagogische Fachkräfte, die sich in der Ausbildung zur/zum Erzieher*in befinden, gemäß §30 NkitaG ab dem 01.08.2023 als Kräfte in Ausbildung angestellt und vergütet werden (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 6, 15; §30 NKitaG). Neben der Vergütung von Teilzeit-Auszubildenden erhalten die Einrichtungen die Möglichkeit, im Rahmen eines Zuschusses eine Leistung in Höhe von 150€ für die Kosten der Ausbildung zu erhalten (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 16).

Beide Ausbildungsmodelle verfügen neben wesentlichen Unterschieden auch über einige Gemeinsamkeiten (vgl. hierzu auch Anhang E).

Die praktische Ausbildung, verortet innerhalb der Rahmenrichtlinien (vgl. Kap. 2.4.2), findet innerhalb der schulischen Erzieher*innenausbildung in jedem der beiden Ausbildungsjahre statt, in denen insgesamt mindestens 600 Praxisstunden erreicht werden müssen. Grundsätzlich verteilt sich diese Stundenanzahl auf jeweils 300 Stunden pro Ausbildungsjahr, für die Ausgestaltung und Umsetzung sind die jeweiligen Fachschulen selbstständig verantwortlich. Im Regelfall werden die Praktika in Form von dreimonatigen Blockpraktika absolviert, es ist jedoch auch möglich, die Praxisphasen unterrichtsbegleitend durchzuführen (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 6f.; vgl. Baden/ Röper/ Walter/ Küls 2017:

6). Zudem müssen die Praktika in unterschiedlichen, sozialpädagogischen Einrichtungen absolviert werden (vgl. §33 Anlage 8, §2 Abs. 2 S. 1 BbS-VO).

Die berufsbegleitende Ausbildung ist durch ein an die duale Berufsausbildung angegliedertes System gekennzeichnet. Die Organisation und Umsetzung der Aufteilung des Fachschulunterrichts und der Praxisphasen obliegt dabei den einzelnen Fachschulen (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 6). So verbringen die Auszubildenden jeweils bis zu drei Tage in der Woche am Lernort Schule, während sie an den anderen beiden Tagen und an Randzeiten der Schultage ihre Arbeit in der sozialpädagogischen Einrichtung (= Lernort Praxis), in der sie als Sozialpädagogische*r Assistent*in angestellt sind, ableisten. Diese Anstellung sollte mindestens 15 Wochenstunden umfassen, sie stellt jedoch keine Verpflichtung dar, sodass die Teilzeitausbildung auch ohne eine Anstellung und nur durch die Ableistung von Praktika absolviert werden kann (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 16, vgl. BBS Rinteln 2020: 8). Neben der Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung müssen die Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildung zusätzlich 180 Stunden in einer anderen sozialpädagogischen Einrichtung ableisten, dies kann zum einen durch eine temporäre Versetzung in eine andere Einrichtung des angestellten Trägers

oder zum anderen durch eine Freistellung gelingen (vgl. ebd.).

Die grundsätzliche Verantwortung der praktischen Ausbildung obliegt den Fachschulen (vgl. § 33 Anlage 8, §2 Abs. 2 S. 2 BbS-VO). Dies umfasst, neben dem Zeitpunkt und der Örtlichkeiten der praktischen Ausbildung, auch die Auswahl von geeigneten Praxisplätzen sowie die gemeinsame Erstellung eines Ausbildungsplanes mit den Praxiseinrichtungen. Die Lehrkräfte fungieren innerhalb der Lernortkooperation gemeinsam mit entsprechenden Mentor*innen bzw. Praxisanleitungen in den sozialpädagogischen Einrichtungen als Begleiter*innen der Auszubildenden, die zusätzlich zu regelmäßigen Praxisbesuchen auch die Vor- und Nachbereitung der praktischen Ausbildung betreuen (vgl. Baden/ Röper/ Walter/ Küls 2017: 6ff.). In beiden Ausbildungsmodellen schließt die praktische Ausbildung mit einer praktischen Prüfung im letzten Schulhalbjahr (vgl. §33 Anlage 8, §5 Abs. 1 BbS-VO).

Das dualisierte System der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung hat zur Folge, dass sich die grundsätzliche Dauer der Ausbildung von zwei auf drei Jahre anhebt (vgl. §33 Anlage 8, §5 Abs. 1 BbS-VO; vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 6). Dennoch bilden die Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen

Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik des Nds. Kultusministeriums (2016) (vgl. Kap. 2.4.2.) jeweils die Grundlage für die Umsetzung der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Aufgrund der Tatsache, dass die berufsbegleitende Ausbildung sich um ein Jahr verlängert, werden die in den Rahmenrichtlinien veranschlagten zwei Jahre in ebenjemenem Ausbildungsmodell auf drei Jahre gestreckt. Die drei Ausbildungsjahre werden somit in jeweils anderthalb Jahre andauernde Ausbildungsjahre mit drei Halbjahren aufgeteilt. In Einzelfällen kann die Teilzeit-Ausbildung auch auf insgesamt vier Jahre gestreckt werden (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 6). Demgegenüber steht die schulische Ausbildung, die innerhalb von zwei Jahren à jeweils zwei Halbjahren absolviert wird (vgl. §33 Anlage 8, §3 Abs. 1 Nr. 3 BbS-VO; vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 6f.). Aufgrund teils unterschiedlicher Zielgruppen in den Klassen beider Ausbildungsmodelle kann es zu individuellen, spezifischen Unterrichtsschwerpunkten im jeweiligen Modell kommen (vgl. Nonnenberg 2022: o.S.). Auch der theoretische Teil beider Ausbildungsmodelle schließt mit schriftlichen Prüfungen im Fach Deutsch sowie im sozialpädagogischen Modul ‚Individuelle Lebenslagen‘ (vgl. Nds. Kultusministerium 2016: 23f.) im zweiten Ausbildungsjahr. Zudem wird von den Auszubildenden im

zweiten Ausbildungsjahr eine Facharbeit in einem sozialpädagogischen Modul angefertigt. Darüber hinaus können im Rahmen der schriftlichen Prüfungen ggf. zusätzliche mündliche Prüfungen erfolgen (vgl. 33 Anlage 8, §4 Abs. 3 Nr.9 BbS-VO; vgl. BBS Rinteln 2020: 9).

Hinsichtlich der Finanzierung beider Ausbildungsmodelle gilt zunächst grundsätzlich die Befreiung von Schulgeld in allen pädagogischen Ausbildungen innerhalb des Landes Niedersachsen. Es können jedoch Kosten für Lernmittel entstehen (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 12). Auszubildende der Vollzeitausbildung erhalten nur in seltenen Fällen eine Vergütung im Rahmen ihrer Praxisphasen. Die Auszubildenden der berufsbegleitenden Teilzeit-Ausbildung hingegen erhalten, aufgrund der Anstellung als Sozialpädagogische*r Assistent*in der damit verbundenen Anrechnung auf den Personalschlüssel der sozialpädagogischen Einrichtung, eine Vergütung (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 15). Die Grundlagen bilden sowohl die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten und zur Gewinnung von Fachkräften als auch der §30 NKitaG (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 15). Daneben steht den Auszubildenden die Möglichkeit der finanziellen

Unterstützung gemäß des Berufsausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) zu, an dessen Erfüllung individuelle Voraussetzungen gebunden sind. Im Besonderen kann hier das Aufstiegs-BAföG (AFBG) beantragt werden, das Auszubildenden mit einer bereits abgeschlossenen Berufsausbildung eine altersunabhängige Förderung ermöglicht (vgl. Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 18f.; myStipendium (o.J.): o.S.).

Nach der erfolgreichen Absolvierung der Ausbildung haben die Auszubildenden bei der Form das Recht, die Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte*r Erzieher*in“ zu führen und sind damit berechtigt und fähig, in sozialpädagogischen Einrichtungen eingesetzt zu werden (vgl. 33 Anlage 8, §8 Abs. 1 Nr. 5 BbS-VO). Durch die erworbene Fachhochschulreife erhalten sie aufgrund der Modularisierung der Ausbildung (vgl. Kap. 2.3) die Möglichkeit, einzelne absolvierte Module für ein sich evtl. im Nachgang anschließendes, pädagogisches Studium an Universitäten und (Fach-) Hochschulen anrechnen zu lassen (vgl. § 33 Anlage 8, §9 BbS-VO; vgl. Nds. Kulturministerium 2016: 2).

Als Alternative zur Absolvierung der verschiedenen Ausbildungsmodelle sowie der Möglichkeiten des Quereinstieges besteht für „Personen mit Berufs- und Lebenserfahrung, die bereits seit

mehreren Jahren im pädagogischen Bereich tätig sind“, die Option der Nichtschüler*innenprüfung. Diese Prüfung ermöglicht bei der Erfüllung aller Voraussetzungen den Erwerb des Berufsabschlusses ‚Staatlich anerkannte*r Erzieher*in‘, ohne die zwei- bzw. drei- bis vierjährige Ausbildung zu absolvieren. Nachgewiesen werden müssen in diesem Fall neben einer mindestens 3-jährigen Tätigkeit innerhalb einer sozialpädagogischen Einrichtung ebenfalls theoretische Kenntnisse, die Auskunft darüber geben, dass die innerhalb der Ausbildung vermittelten Inhalte vollumfänglich vorhanden sind. Die Nichtschüler*innenprüfung schließt zu-dem ein Beratungsgespräch an einer berufsbildenden Schule mit ein (vgl. Fachkräfte-offensive für Erzieherinnen und Erzieher 2021: 33f.). Aufgrund des Umstandes, dass die Nichtschüler*innenprüfung nicht einem der klassischen Ausbildungsmodelle der niedersächsischen Erzieher*innenausbildung entspricht, wird diese innerhalb der weiteren Ausführungen dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung erfahren.

2.5.1 Beispielhafte Darstellung beider Ausbildungsmodelle anhand des schulinternen Curriculums der BBS Rinteln

Die Berufsbildenden Schulen (BBS) in Rinteln verfügen an vier Standorten in Bückeberg

und Rinteln über sechs unterschiedliche Abteilungen mit insgesamt 15 Fachbereichen. Der Fachbereich Sozialpädagogik ist der Abteilung 4 zugeordnet und umfasst neben der Fachoberschule Sozialpädagogik, dem Beruflichen Gymnasium für Sozialpädagogik und der Berufsfachschule Sozialpädagogische*r Assistent*in die Fachschule Sozialpädagogik (vgl. Berufsbildende Schulen Rinteln 2022: o.S.; vgl. Berufsbildende Schulen Rinteln (o.J.): o.S.; Berufsbildende Schulen Rinteln, Fachbereich Sozialpädagogik (o.J.): o.S.). Sowohl die Ausbildung zur/zum Sozialpädagogischen Assistent*innen als auch die Erzieher*innenausbildung werden an der BBS Rinteln berufsbegleitend angeboten (vgl. Berufsbildende Schulen Rinteln, Fachbereich Sozialpädagogik (o.J.): o.S.). In beiden Ausbildungsmodellen hat die BBS Rinteln, entsprechend der Nds. Rahmenrichtlinien, folgende Modulübersicht konstruiert:

Tabelle 2: Modulübersicht zur Ausbildung im berufsbezogenen Lernbereich - Theorie der BBS Rinteln

Eigene Darstellung. (Berufsbildende Schulen Rinteln 2021: 2 (vgl. Anhang C))

	Klasse 1	Klasse 2
Modul 1	Entwicklung professioneller Perspektiven	Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung
Modul 2	Diversität und Inklusion	Individuelle Lebenslagen
Modul 3	Professionelle Entwicklungs- und Bildungsbegleitung	-
Modul 4	Pädagogische Arbeit mit Gruppen	-
Modul 5	Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen I	Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen II
Modul 6	-	Erziehungs- und Bildungspartnerschaften
Optionales Lernangebot	Sprache und Sprechen	Sprache und Sprechen
Optionales Lernangebot	Spiel und Bewegung	EDV
Optionales Lernangebot	DLRG	Darstellendes Spiel
Optionales Lernangebot	-	Rhythmik

Während bei der schulischen Ausbildung ein Ausbildungsjahr zwei Halbjahre umfasst, beinhaltet innerhalb der berufsbegleitenden Ausbildung ein Schuljahr bzw. Ausbildungsabschnitt drei Halbjahre, sodass die Inhalte jeweils entweder innerhalb von zwei bzw. drei Jahren unterrichtet werden (vgl. Nonnenberg 2022: o.S.; BBS Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik 2020: 5).

Die einzelnen Module werden innerhalb der schulischen Ausbildung nach einer, den Rahmenrichtlinien entsprechenden Stundentafel unterrichtet (vgl. Abb. 1).

Lernbereiche	Wochenstunden
Berufsübergreifender Lernbereich mit den Fächern	I/II
Deutsch/Kommunikation	}
Fremdsprache/Kommunikation	
Politik	
Religion	
Sport	
Mathematik	
Berufsbezogener Lernbereich - Theorie mit den Modulen	I II
Entwicklung professioneller Perspektiven	}
Diversität und Inklusion	
Professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen I/II	
Professionelle Entwicklungs- und Bildungsbegleitung	
Pädagogische Arbeit mit Gruppen	
Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung	
Individuelle Lebenslagen	
Erziehungs- und Bildungspartnerschaften	
Optionale Lernangebote (Sprache/Sprechen, Spiel und Bewegung)	
Berufsbezogener Lernbereich - Praxis	
Praktische Ausbildung (600 Zeitstunden)	42
Reflexion der praktischen Ausbildung I/II	
Summe	61

Abbildung 1: Stundentafel der schulischen Erzieher*innenausbildung der BBS Rinteln.

Neben dem berufsübergreifenden Lernbereich mit 16 Wochenstunden werden vorrangig die Module des berufsbezogenen Lernbereiches (Theorie und Reflexion der praktischen Ausbildung) mit 45 Wochenstunden unterrichtet. Dabei kann die Stundentafel (vgl. Abb. 1) auf beide Ausbildungsjahre angewendet werden. Die praktische Ausbildung innerhalb der schulischen Erzieher*innenausbildung umfasst für beide Ausbildungsjahre 600 Zeitstunden (vgl. ebd.).

Dahingehend unterscheidet sich die Stundentafel der berufsbegleitenden Ausbildung wie folgt: Anders als in der schulischen Ausbildung betragen die zu unterrichtenden Wochenstunden im berufsübergreifenden Lernbereich drei bzw. eine Wochenstunde. Innerhalb des berufsbezogenen Lernbereiches (Theorie und Praxis) umfasst der Unterricht 12 bis 18 Wochenstunden (vgl. Abb. 2).

Fächer/Module	Erster Ausbildungsabschnitt = FSS I			Zweiter Ausbildungsabschnitt = FSS II		
	1.Halb-jahr	2.Halb-jahr	3.Halb-jahr	1.Halb-jahr	2.Halb-jahr	3.Halb-jahr
Berufsübergreifender Lernbereich						
Deutsch	1	1	1	1	1	1
Englisch	1	---	1	---	1	---
Mathematik	---	1	---	1	---	---
Biologie	1	---	1	---	1	---
Religion	---	---	---	1	---	---
Politik	---	1	---	---	---	---
Berufsbezogener Lernbereich – Theorie						
Entwicklung professioneller Perspektiven (80)	2	1	1	---	---	---
Netzwerkarbeit und Qualitätsentwicklung (80)	---	---	---	2	1	1
Diversität und Inklusion (80)	1	2	1	---	---	---
Individuelle Lebenslagen (160)	---	---	---	2	2	4
Professionelle Entwicklungs- und Bildungsbegleitung (200)	4	3	3	---	---	---
Pädagogische Arbeit mit Gruppen (120)	2	2	2	---	---	---
Professionelle Begleitung von Bildungsprozessen I (200)	4	2	4	---	---	---
Professionelle Begleitung von Bildungsprozessen II (240)	---	---	---	4	4	4
Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (120)	---	---	---	2	2	2
Optionale Lernangebote (160 + 240)	3	3	2	4	2	6
Berufsbezogener Lernbereich - Praxis						
Planung und Reflexion der praktischen Ausbildung I und II (60+60)	1	1	1	1	1	1
Durchführung der praktischen Ausbildung I und II	Mind. 420 Zeitstunden prakt. Ausbildung in einem Praxisfeld			Mind. 180 Zeitstunden in einem weiteren Arbeitsfeld		

Abbildung 3: Stundentafel der berufsbegleitenden Erzieher*innen-ausbildung der BBS Rinteln.

BBS Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik 2020: 5.

Der nach den Rahmenrichtlinien erforderliche Zeitrhythmuswert, der jeweils mit den Modulen ange-

geben wird, wird durch die Streckung der Ausbildung auf drei Jahre erreicht (vgl. Nonnenberg 2022: o.S.). Zudem umfasst die Durchführung der praktischen Ausbildung innerhalb des ersten Ausbildungsabschnittes mind. 420 Zeitstunden in einem Praxisfeld, das in der Regel die Einrichtung darstellt, in der die Auszubildenden als Sozialpädagogische*r Assistent*in angestellt sind (vgl. ebd.). Innerhalb des zweiten Ausbildungsabschnittes absolvieren die Auszubildenden mind. 180 Zeitstunden in einem weiteren sozialpädagogischen Arbeitsfeld (vgl. Abb. 2). Detaillierte Auszüge der Inhalte der Module des berufsbezogenen Lernbereiches (Theorie) finden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang F).

Die Ausbildung am Lernort Praxis umfasst für die Auszubildenden der schulischen Ausbildung jeweils 300 Zeitstunden pro Ausbildungsjahr, die in zwei unterschiedlichen Praxiseinrichtungen in Form eines Blockpraktikums absolviert werden (vgl. Abb. 2; vgl. Nonnenberg 2022: o.S.). Die Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildung hingegen absolvieren den Großteil der erforderlichen Zeitstunden in Form einer vertraglich gebundenen Anstellung als Sozialpädagogische*r Assistent*in in einer sozialpädagogischen Einrichtung mit mindestens 15 Wochenstunden. Diese Anstellung stellt jedoch keine Aufnahmevoraussetzung dar, sodass die berufsbegleitende Teilzeitausbildung auch ohne eine vertragliche Bindung an eine sozialpädagogische Einrichtung

und eine damit einhergehende Vergütung absolviert werden kann (vgl. BBS Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik 2020: 8). Die praktische Ausbildung ist für die Auszubildenden der schulischen Ausbildung sowie für die Absolvierung der 180 Zeitstunden in einem weiteren Arbeitsfeld der berufsbegleitenden Auszubildenden in drei Phasen strukturiert, die jeweils eigene Inhalte sowie zu erreichende Ziele innerhalb der Praxis sowie die Kooperation mit dem Lernort Schule und der begleitenden Praxislehrkraft beinhalten:

	Informationen zum Praxisfeld	Situationsbeschreibung/ Exposé Angebotsplanungen	Tätigkeitsbescheinigung Abschlussreflexion
	1. Phase	2. Phase	3. Phase
	Phase des Kennenlernens	Phase der Mitarbeit im Team	Phase der Übernahme selbstständiger Aufgaben
Inhalte	Erfassen und Erschließen der aktuellen Situation, der verschiedenen Zielgruppen und der jeweiligen Bedingungen in der Institution. Kontaktaufbau zu Kindern, Kollegen und ggf. Erziehungspartnern	Zunehmend selbstständige Übernahme von Tätigkeiten im Team unter Anleitung von Fachkräften. Erproben und Reflektieren eigener Angebote und die der Anleitung. Mitarbeit bei allen Aktivitäten, ggf. auch im Rahmen der Erziehungspartnerschaften.	Überprüfen der eigenen Berufsmotivation hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes. Übernahme selbstständiger Aufgaben. Eigenständige Mitarbeit im Team. Selbstständige Auswertung der Angebotsreihe.
Ziele	Auseinandersetzung mit einem neuen Praxisfeld. Exposé, Situations- und Gruppenbeschreibung erstellen	Im Rahmen eines Themas erzieherische Arbeit nach dem situationsorientierten Ansatz planen, durchführen und auswerten. Eine Angebotsreihe planen u. durchführen.	Berufsalltag erleben und mitgestalten. Anforderungsprofile wahrnehmen. Verschiedene Planungsmodelle, z.B. Wochenplan, Verlaufsplanung, Projektplanung erproben.

Vorbereitungsgespräch	Absprachen mit der LK	1. Besuch	2. Besuch (optional)
Erstes Informationsgespräch in der Einrichtung. Vorbereitung der praktischen Ausbildung. Erste Absprachen in der Einrichtung treffen.	Reflexionsgespräch mit der betreuenden Lehrkraft Rückmeldung und Beurteilung des Exposés und der Situationsbeschreibung. Absprachen bez. des Praxisbesuchs.	Hospitation bei einem Angebot aus der Angebotsreihe. Anschließend Reflexion. Austausch über den bisherigen Verlauf der praktischen Ausbildung. Nach dem Besuch wird eine schriftliche Reflexion zum durchgeführten Angebot verfasst.	Hospitation und Reflexion bei einem zweiten Angebot aus der Angebotsreihe. Alternativ können sämtliche beim ersten Besuch benannten Optimierungsbedarfe für ein weiteres Angebot ohne Besuch schriftlich festgehalten und von der LK eingesehen werden.

Woche	1	2	3	4	5	6	7	8
-------	---	---	---	---	---	---	---	---

Abbildung 4: Organisation der Ausbildung am Lernort Praxis der BBS Rinteln.

BBS Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik 2020: 8

Die erste Phase, die ca. zwei Wochen umfasst, beinhaltet vor allem das Kennenlernen der Einrichtung sowie aller beteiligten Personen, Vorbereitungsgespräche und Absprachen mit der praxisbegleitenden Lehrkraft. Die zweite Phase charakterisiert die Phase der Mitarbeit im Team sowie den ersten Besuch der Praxislehrkraft. Sie dauert ca. drei Wochen an. Dieser zeitliche Rahmen findet sich auch in der dritten Phase, die die Übernahme selbstständiger Aufgaben sowie einen möglichen, nicht zwingenden zweiten Besuch der praxisbegleitenden Lehrkraft einschließt (vgl. Abb. 3).

Beide Ausbildungsmodelle schließen, wie bereits in Kap. 2.5. beschrieben, gemäß den Vorgaben der BbS-VO sowohl mit einer praktischen als auch einer theoretischen Prüfung, die jeweils im zweiten Ausbildungsjahr bzw. -abschnitt absolviert werden (vgl. Nonnenberg 2022: o.S.; BBS Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik 2020: 9).

Umfassende Inhalte über die Gestaltung der Ausbildung am Lernort Praxis finden sich zudem im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang G).

Kapitel 3

Qualität von Berufsausbildungen aus Auszubildenen-Sicht

3.1 Qualität in der beruflichen Bildung

Der Begriff der Qualität lässt sich von dem lateinischen Wort *qualitas* ableiten, das mit ‚Beschaffenheit, Eigenschaft‘ übersetzt werden kann. Qualität kann somit im Allgemeinen als „Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Person oder Sache), Beschaffenheit, Güte“ verstanden werden (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online a (o.J.): o.S.). Im wirtschaftlichen Sinne wird Qualität in unterschiedliche Sichtweisen gegliedert. Die objektive Sichtweise bezieht sich dabei auf messbare Charakteristika eines Produkts, während die subjektive Sichtweise die persönliche Aussage über die Eignung und Nutzbarkeit des Produktes bzw. Ergebnisses aus Käufer*innensicht beinhaltet (vgl. Brockhaus Enzyklopädie Online b (o.J.): o.S.). Enge Zusammenhänge des Begriffes der Qualität lassen sich mit weiteren Begriffen wie *Qualitätssicherung*, *Quali-*

tätsmanagement, Qualitätsstandards, Qualitätsverbesserung oder *Qualitätskontrolle* feststellen. Diese Vielzahl ähnlich klingender Begrifflichkeiten und ihre sinnliche Verwandtschaft verdeutlichen den Umstand darüber, dass sich der Begriff der Qualität nur schwer inhaltlich präzisieren lässt (vgl. Helmke/ Hornstein/ Terhart 2000: 7 ff.).

Der Terminus der Qualität gilt auch innerhalb der beruflichen Bildung und ihrem Bildungsdiskurs als ein Leitbegriff, der einen hohen Stellenwert erreicht hat. Er wird immer dann angeführt, wenn die „umfassende (...) Beschaffenheit bzw. [die] ganzheitlichen Eigenschaften eines bestimmten Gegenstandes oder Erfahrungsfeldes [innerhalb der beruflichen Bildung] herangezogen“ werden (Terhart 2000: 815). Diese ganzheitliche Erfahrung kann durch den Versuch der Beschreibung oder des Urteils über die Qualität ebenjenes Produkts bzw. Prozesses erfolgen. Aufgrund der Subjektivität, die durch die bereits getätigten Aussagen innerhalb der Qualitätsdimensionen einen hohen Stellenwert einnimmt, können gewisse Variablen, Dimensionen sowie Kennwerte nicht in Gänze angezeigt sowie nachvollzogen werden. Hier ist es lediglich möglich, eine gewisse unterstützende Grundlage zu schaffen, auf Basis derer ein Vergleich bzw. Urteil und die Kommunikation von und über subjektiv erlebte Situationen möglich wird (vgl. ebd.).

Innerhalb der beruflichen Bildung wird der Begriff der Qualität aus unterschiedlichen Blickwinkeln erfasst und beobachtet, bspw. in Fragen der demografischen Entwicklung und des wissenschaftlichen Wettbewerbs (vgl. Ebbinghaus 2016: 23, nach Wittner 2013: 2; vgl. Gaylor/ Kohl 2014: 15). Dabei nimmt er die Position eines „relationale[n] Begriff[s]“ (Ebbinghaus 2016: 23) ein, da ebenjener nicht als Zustand vorkommt, sondern nur in Zusammenhang mit einem Gegenstand existiert, welcher je nach Individuum und Kontext abweichen kann (vgl. Bülow-Schramm 2006: 15).

Dieser Umstand führt zu einem Spannungsfeld innerhalb der beruflichen Bildung. Soll Qualität also bestimmt werden, müssen die Träger*innen der Entscheidung angefragt werden. Somit wird Qualität zu „eine[r] relative[n] Größe, die sozialen Prozessen der Konstruktion und Legitimation unterliegt“ (Kuper 2002: 534).

Diese Relativität meint, dass Qualität „relativ zu demjenigen [ist], der diesen Begriff verwendet sowie abhängig von den Kontexten [ist], in denen er verwendet wird“ (Harvey/ Green 2000: 17). Aufgrund des subjektiven Charakteristikums wird Qualität von Person zu Person und auch in Abhängigkeit zu Zeit und Ort im Hinblick auf dessen Verwendung unterschiedlich genutzt. So entwickeln verschiedenste Akteur*innen innerhalb der beruflichen Bildung wie Schüler*innen, Stu-

dierende, Ausbilder*innen, Lehrende, die Regierung usf. differente Positionen im Hinblick auf die Qualität (vgl. Harvey/ Green 2000: 17, nach Burrows/ Harvey 1992).

„Es handelt sich dabei jedoch nicht um verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, sondern um verschiedene Perspektiven auf unterschiedliche Dinge, die allerdings mit dem gleichen Begriff belegt werden (Harvey/ Green 2000: 17).

Der Begriff der Qualität ist somit eng mit einem intuitiven Verständnis verbunden, wodurch der Begriff unscharf und schwer zu präzisieren bleibt. In der Folge führt dies dazu, dass sich dieser Umstand nicht nur auf die Beschreibung des Begriffes der Qualität, sondern auch auf dessen Realisierung in der Praxis auswirkt (vgl. Harvey/ Green 2000: 18f. nach Gibson 1986). Unabhängig jeglicher Verwendung kann Qualität dementsprechend nie als ein stabiles Charakteristikum verstanden werden, sondern beschreibt den Zustand „einer auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende[n] zugeschriebene[n] Eigenschaft oder Eigenschaftskombination (...), die immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ“ bleibt (Terhart 2000: 815).

3.2 Abgrenzung zu anderen Begriffen

Durch den in Kap. 3.1. beschriebenen Subjektivitätscharakter des Begriffes der Qualität und einer damit einhergehenden schwer zu bestimmenden einheitlichen Definition des Begriffes ist es notwendig, den Sinn und das Verständnis von Qualität innerhalb der beruflichen Bildung durch die Abgrenzung zu anderen, eng verbundenen Begriffen, zu verdeutlichen.

Der Begriff der *Kompetenz* stammt von dem lateinischen Wort *competentia* und kann mit Zusammentreffen übersetzt werden. Er meint dabei im weiteren Sinn [den] Sachverstand, [die] Fähigkeit, Zuständigkeit; im engeren Sinn die Fähigkeit eines Menschen, bestimmten Anforderungen gewachsen zu sein“ (Brockhaus Enzyklopädie Online c (o.J.): o.S.). Ähnlich wie beim Qualitätsbegriff lassen sich auch zum Kompetenzbegriff innerhalb der beruflichen Bildung unterschiedliche Definitionsansätze finden. Zum einen konzentriert sich der Kompetenzbegriff auf „domänenspezifische kognitive Fähigkeiten“ (Ebbinghaus 2016: 71) und damit auf fachliche Aspekte (vgl. ebd., nach u.a. Klieme u.a. 2007: 72ff.; Sloane & Dilger 2005: 7f.). Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Begriff der Kompetenz deutlich umfassender verstanden und bezieht neben den kognitiven Perspektiven auch soziale, motivationale sowie selbstregulative Aspekte ein (vgl. ebd., nach u.a. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XI). Betrachtet man den DQR,

der anhand verschiedener Niveaus unterschiedliche Qualifikationen innerhalb der allgemeinen, hochschulischen und beruflichen Bildung festlegt, finden sich innerhalb dieser jeweiligen Niveaus verschiedene definierte Kompetenzbereiche. Anhand dieser Bereiche, die sich in die Fach- und die Sozialkompetenz gliedern, werden die zu erwartenden Fähigkeiten der Absolvent*innen anhand der verschiedenen zu erwerbenden Niveaus formuliert (vgl. Arbeitskreis DQR 2011: 4). Innerhalb der Kompetenzen wird dabei zwischen der Fach- und der Personalen Kompetenz unterschieden, die jeweils weitere Unterkategorien umfassen. Die

„Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013: 14).

Die Personale Kompetenz hingegen umfasst die Spezifizierungen

„Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die

Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten“ (ebd.).

Das Ziel der Erlangung ebenjener Fach- und Personaler Kompetenzen in den unterschiedlichen Niveaus ist die Mündung in eine berufliche Handlungsfähigkeit, wie sie auch das BBiG definiert (vgl. §1 Abs. 3 BBiG).

Das Kompetenzverständnis des DQR deckt sich weitestgehend auch mit der von Weinert (2001) formulierten Begriffsbestimmung von Kompetenz, die

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.).

Aus diesem Verständnis heraus lässt sich ein entsprechendes Äquivalent zum Qualitätsbegriff finden, wenngleich die jeweils konzipierten Erwartungen an die berufliche Bildung eine jeweils andere Intention verfolgen. Während die Forderungen an den Kompetenzbegriff vor allem das Ergebnis und damit den Output konkretisieren, fokussieren die an die Qualität verfassten Ansprüche den gesamten Prozess der beruflichen Bildung, der neben dem Output auch den Input sowie den Prozess der beruflichen Ausbildung mit einschließt (vgl. Ebbinghaus 2016: 72). Insofern kann Kompetenz als „Indikator und Ausweis von Ausbildungsqualität“ (ebd.) verstanden werden, durch das jeweilige Inhalte und Prozesse innerhalb der beruflichen Bildung entsprechend ihren festgelegten Kompetenzen jeweils mehr oder weniger Qualitätszuspruch erhalten. Darüber hinaus bedingen sich die beiden Begriffe und damit einhergehende Funktionen auch auf eine weitere Art und Weise: Die innerhalb von beruflichen Prozessen festgelegten Qualitätsansprüche können anhand von ausgebildeten Kompetenzen gerechtfertigt werden (vgl. ebd.).

Der Begriff der *Attraktivität* bzw. das Verb *attraktiv* kann als „starken Anreiz bietend, verlockend, begehrenswert, erstrebenswert“ verstanden werden (Duden b (o.J.): o.S.). In seiner Herkunft tritt es aufgrund des lateinischen Ursprungs *attrahere* in eine Wortverwandtschaft

mit dem Begriff der Attraktion, welcher etwas beschreibt, „was durch seine Außerordentlichkeit, sein Hervorstechen große Anziehungskraft ausübt, staunendes und gespanntes Interesse erregt“ (Duden c (o.J.): o.S.).

Attraktivität innerhalb der beruflichen Bildung stellt, wie auch der Begriff der Qualität ein subjektiv besetztes Charakteristikum dar und ist somit ebenfalls nicht eindeutig und abschließend zu definieren (vgl. Kap. 2.1.). Ihm ist jedoch eine nahe Verwandtschaft zum Begriff der Ausbildungsqualität nachzuweisen, wodurch bspw. die Attraktivität der Berufsausbildung durch die Qualität der gewählten Methoden innerhalb der Ausbildung beeinflusst wird (vgl. Buschfeld/Rehbold/ Rotthege 2013: 139).

Dabei entsteht jedoch auch die Gefahr, dass die Begriffe der Attraktivität und Qualität miteinander vermischt werden und sich nicht mehr eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Aus diesem Grund ist es notwendig, zumindest den Versuch zu wagen, Attraktivität innerhalb der beruflichen Bildung unabhängig des Qualitätsbegriffes zu definieren.

Berufliche Bildung kann aus unterschiedlichen Gründen an Attraktivität gewinnen:

- für Auszubildende im Hinblick auf kurz- und langfristige Ergebnisse, wie Bildungsübergänge oder Möglichkeiten des Verdienstes und des Aufstieges,

- für Arbeitgeber*innen im Hinblick auf die Relevanz des Arbeitsmarktes hinsichtlich von Bildungsprogrammen,
- in öffentlicher Präsenz, z.B. in Bezug auf die Bedeutsamkeit des volkswirtschaftlichen Wohlergehens oder des Stellenwertes der Integration junger Menschen in die Gesellschaft (vgl. Dunkel 2012: 42).

Attraktivität kann jedoch auch als ein Faktor innerhalb des Bildungssystems, bspw. im Hinblick auf die Wertschätzung sowie Wertigkeit von Bildungsabschlüssen betrachtet werden. Dies gilt im Hinblick darauf, dass zum einen sowohl allgemeine als auch berufliche Abschlüsse von Hochschulen akzeptiert, diese aber bspw. von der Gesellschaft möglicherweise ähnlich beurteilt werden. Diese Abschlüsse bzw. Qualifikationsniveaus können gleichwertig, aber auf unterschiedliche Art und Weise erlangt worden sein. Arbeitgeber*innen unterscheiden in diesem Zusammenhang und im Hinblick auf die Einstellung und Entlohnung verschiedener Bewerber*innen nur teilweise zwischen beruflichen und akademischen Abschlüssen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus werden mit dem Begriff der beruflichen Attraktivität vor allem einzelne Aspekte wie Ansehen, Gehalt oder ausgewählte Tätigkeiten verbunden, welche selten im Hinblick

auf die Gesamtattraktivität der beruflichen Bildung definiert werden. Somit handelt es sich hierbei vor allem um vereinzelte Phänomene, die bereichsübergreifend als Gesamtattraktivität eines Berufes verstanden werden können. Eine abschließende berufsübergreifende Zusammenfassung ebenjener Aspekte beruflicher Aktivität wird aufgrund des bereits benannten relationalen Begriffsverständnisses jedoch keinesfalls möglich sein (vgl. Mischler 2017: 58).

Im Zusammenhang mit dem Begriff und dem Umstand der Qualität ist hinsichtlich der Attraktivität innerhalb der beruflichen Bildung zu betonen, dass diese vor allem im Hinblick auf Vorab-Entscheidungen junger Menschen für ihre persönlichen beruflichen Ausbildungswege entscheidend ist. Dadurch spielt die Attraktivität auch im Wettbewerb unterschiedlicher Berufsbildungsanbieter für die Bindung ihrer Zielgruppe eine entscheidende Rolle. Attraktivität wird demnach vor allem genutzt und gesteigert, um junge Menschen für einen bestimmten Bildungsweg anzuwerben und um das Bild und die Wahrnehmung entsprechender Programme nach außen hin zu steigern (vgl. Dunkel 2012: 42).

3.3 Qualität beruflicher Bildung aus Auszubildenden-Sicht

Wie bereits in Kap. 3.1. erwähnt, kann Qualität als subjektives Charakteristikum in Ab-

hängigkeit zum jeweiligen Zeitpunkt und der jeweiligen Situation der/des Nut-zers*in betrachtet werden. Zudem wurde bereits herausgestellt, dass unterschiedliche Akteur*innen innerhalb der beruflichen Bildung verschiedene Sichtweisen im Hinblick auf die Qualität der beruflichen Bildung vertreten können.

Um die Qualität von Berufsausbildungen aus Auszubildendensicht darstellen zu können, braucht es die Expertise und Rückmeldung von Erkenntnissen der Auszubildenden selbst. Nur so kann eine gewisse theoretische Grundlage in diesem Bereich geschaffen werden, die sich jedoch, in Abhängigkeit verschiedenster Kriterien, wie bspw. der jeweiligen Ausbildungsberufe oder aber auch aufgrund der Veränderung von Interessen und Bedürfnissen junger Menschen und die Gesamtdarstellung der Ausbildungslandschaft in Deutschland jederzeit verändern kann. Da sich die vorliegende Arbeit speziell mit der Qualität von Berufsausbildungen aus Auszubildendensicht beschäftigt, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf ebenjene Zielgruppe. Durch den relativen Charakter von Qualität können sich die folgenden Erkenntnisse lediglich auf eine bereits durchgeführte Studie, die die Qualität beruflicher Ausbildungen aus Auszubildendensicht innerhalb des schulischen Berufsschulsystems beleuchtet, stützen.

3.3.1 Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher“ von Kratz und Stadler

Im Rahmen ihres, von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff) herausgegebenen Forschungsprojektes über den Vergleich zwischen der Vollzeit- und Teilzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher entwickelte die Forschungsgruppe Kratz/Stadler (2015) eine dreigliedrige Studie. Diese umfasst neben den Studierenden beider Schul- bzw. Ausbildungsformen, im Fortlauf als Auszubildende betitelt, die mithilfe eines leitfadengestützten Interviews und einem schriftlichen Fragebogen befragt wurden, auch die Zielgruppe der Lehrkräfte sowie der Mentor*innen in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 14f.). Aufgrund des Themas der vorliegenden Arbeit konzentrieren sich die nachfolgenden Erkenntnisse auf die Ergebnisse der schriftlichen sowie mündlichen Befragung der Auszubildenden.

Innerhalb der Studie wurden 622 Auszubildende, von denen sich 362 in einer schulischen Ausbildung und 260 in einer berufsbegleitenden Ausbildung befanden, in sechs Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen) befragt (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 14f.).

Die Befragung der Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle umfasste neben den

„Rahmendaten zur Ausbildung und Tätigkeit in der Einrichtung (...) die Begleitung durch Lehrkräfte und Mentorinnen bzw. Mentoren an den Lernorten Schule und Praxis, die Bewertung der Ausbildung sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen der Studierenden und ihre pädagogischen (beruflichen) Vorerfahrungen und beruflichen Pläne nach der Ausbildung“ (Kratz/ Stadler 2015: 17).

Hinsichtlich des Umfangs der theoretischen und praktischen Inhalte der Ausbildung empfinden viele der befragten Auszubildenden (72% der Vollzeit-Auszubildenden, 74% der Teilzeit-Auszubildenden) den theoretischen Umfang als angemessen. Anders wird dies bei den praktischen Anteilen empfunden: Hier sprechen sich die deutliche Mehrheit der schulischen und sogar der berufsbegleitenden Auszubildenden, die aufgrund des Curriculums grundsätzlich schon über erhöhte Praxisphasen verfügen, für eine Erhöhung der praktischen Anteile innerhalb beider Ausbildungsformen aus (80% der Vollzeit-Auszubildenden, 63% der Teilzeit-Auszubildenden) (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 27). Dieses Empfinden

spiegelt sich auch im Hinblick auf die Lernortkooperation wider: Hier wünschen sich nahezu alle Befragten eine bessere Verknüpfung der beiden Lernorte Schule und Praxis (89% der Vollzeit-Auszubildenden, 91% der Teilzeit-Auszubildenden), die über das Mindestmaß der von der Schule festgesetzten Termine hinausgehen und nicht nur punktuell stattfinden sollte (vgl. ebd., Kratz/ Stadler 2015: 56f.). Hier wird somit in beiden Ausbildungsmodellen eine niedrige Qualität ebenjener aus Sicht der Auszubildenden deutlich. Im Rahmen eines vorhandenen Ausbildungsplans lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsformen finden: Während immerhin 60% der Vollzeit-Auszubildenden über einen individuellen, an die eigene Ausbildung angepassten Plan verfügen, finden sich unter den Teilzeit-Auszubildenden lediglich 20% der Befragten wieder. Darüber hinaus stehen 32% der Vollzeit-Auszubildenden und 31% der Teilzeit-Auszubildenden ein allgemeiner Ausbildungsplan zur Verfügung (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 31). Hier ist es seitens der Auszubildenden wünschenswert, grundsätzlich personalisierte Ausbildungspläne zu entwickeln, die der eigenen theoretischen und persönlichen Weiterentwicklung dienen, wodurch die Qualität der Ausbildung deutlich ansteigen würde (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 56f.).

Von der Wertschätzung der Auszahlung eines Ausbildungsgehalts profitieren überwiegend die

Auszubildenden der Teilzeit-Ausbildung, von denen alle Befragten ein Gehalt, meist zwischen 1.000 und 1.5000 Euro erhielten. Lediglich ein geringer Anteil der Vollzeit-Auszubildenden (40%) profitiert ebenfalls von einem Ausbildungsgehalt, das sich jedoch eher zwischen 500 und 1.000 Euro bewegt. Dieser Umstand verdeutlicht auch die Tatsache, dass deutlich mehr Auszubildende innerhalb der Vollzeitform ihre Ausbildung mithilfe anderer finanzieller Mittel wie BAFöG, Unterstützung der Eltern und Verwandter oder Nebenjobs absolvieren (vgl. Kratz/Stadler 2015: 36f.), wodurch die Qualität auf Seiten der Teilzeit-Auszubildenden in diesem Bereich als höher angesehen werden kann.

Die Situation des Lernortes Schule wird von den Auszubildenden beider Formen ähnlich bewertet: Sowohl die Auszubildenden in Vollzeit als auch ebenjene in Teilzeit bewerten neben der Vermittlung von Wissen auch die Vermittlung relevanter Kompetenzen als sehr positiv, was zu einer hohen Qualität der Ausbildungsmodelle seitens der Auszubildenden führt. Einzelne kritische Marker, verstärkt bei den Auszubildenden der Teilzeit-Ausbildung, finden sich im Rahmen der Vermittlung relevanter theoretischer Grundlagen für den praktischen Teil der Ausbildung sowie bei den in der Schule instruierten Reflexionsprozesse. Am schlechtesten bewerteten die befragten Auszubildenden beider Formen die Verzahnung von Praxis und Theorie in der Schule,

bei denen ca. ein Drittel der Befragten beider Modelle angibt, dass diese als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚schlecht‘ einzuschätzen sei (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 39ff.), wodurch die zuvor angesprochene hohe Qualität herabgestuft wird.

Innerhalb des Lernortes Praxis lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede innerhalb der befragten Auszubildenden beider Modelle feststellen. Während die Auszubildenden der Vollzeit-Ausbildung den Lernort Praxis im Hinblick auf ‚Einblicke in unterschiedliche Arbeitsfelder‘, ‚vermitteltes Wissen‘ und ‚vermittelte berufliche Kompetenzen‘ sowie die ‚Begleitung durch andere Mitarbeitende‘ und den ‚Austausch zwischen der Praxisanleitung aus der Schule sowie der/dem Mentor*in in der Einrichtung‘ grundsätzlich überwiegend positiv bewerten, finden sich auf der Seite der Teilzeit-Auszubildenden kritischere Ergebnisse. Diese bewerten die eben benannten Dimensionen grundsätzlich schlechter als ihre Kolleg*innen aus der Vollzeit-Ausbildung. Lediglich das Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsbereiche ist hiervon ausgenommen, da hier knapp 80% der Auszubildenden beider Formen die Qualität als ‚sehr gut‘ bzw. ‚eher gut‘ bezeichnen. Signifikante Unterschiede finden sich jedoch bspw. im Rahmen des

vermittelten Wissens, der Begleitung durch andere Kolleg*innen sowie im Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der/dem Mentor*in aus der Einrichtung, was auch durch den Einsatz der Teilzeit-Auszubildenden als volle Einberechnung in den Personalschlüssel und einem damit möglicherweise fehlenden ‚Sonderstatus‘ als Auszubildende*r begründet sein kann.

Auch die ‚Verbindung von Praxis und Theorie‘ am Lernort Praxis wird von einem Drittel der Teilzeit-Auszubildenden als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘ eingestuft (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 41ff., 66f.). Hier scheint die Qualität auf Seiten der Auszubildenden innerhalb des Teilzeitmodells deutlich unter dem der Vollzeit-Auszubildenden zu liegen.

Innerhalb der Begleitung der Auszubildenden durch die zuständigen Lehrkräfte finden sich sowohl in der Anzahl der Praxisbesuche als auch in deren Bewertung signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsmodellen: Beide Dimensionen werden von den Vollzeit-Auszubildenden erheblich positiver bewertet als von den Teilzeit-Auszubildenden. Hier geben mehr als die Hälfte der Befragten an, dass die Qualität der Praxisbesuche ‚eher schlecht‘ bzw. ‚eher schlecht‘ sei, während dies nur von lediglich 30% der Vollzeit-Auszubildenden angegeben wird (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 44ff.). Ein ähnliches Bild zeigt sich

innerhalb der Bewertung der Reflexion ebenjener Besuche, die zwar überwiegend ähnliche Inhalte umfassen, jedoch im Hinblick auf die Qualität deutliche Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsformen ausmachen: Besonders die Reflexion von Praxiserfahrungen erfährt eine deutlich schlechtere Bewertung seitens der Teilzeit-Auszubildenden. Fast die Hälfte der Befragten bewertet diese Gespräche als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘, während der Anteil der Vollzeit-Auszubildenden in diesem Bereich bei ca. 17% liegt (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 48ff.).

Andere Ergebnisse finden sich im Kontakt der Auszubildenden mit ihren Mentor*innen bzw. Praxisanleitungen innerhalb der Einrichtungen. Hier beschreiben Auszubildende beider Formen eine hohe Qualität im Rahmen des Austausches über Praxiserfahrungen (ca. 80% der Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle). Hinsichtlich der ‚Anzahl und Regelmäßigkeit der Gespräche‘ und der Thematik von ‚in der Schule theoretisch vermittelten Inhalten‘ finden sich jedoch, ähnlich wie innerhalb anderer Dimensionen, signifikante Unterschiede, wobei die Qualität seitens der Teilzeit-Auszubildenden erneut schlechter bewertet wird. Während 30% der Vollzeit-Studierenden die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der/dem

Mentor*in als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚schlecht‘ bewerten, sind dies auf Seiten der Teilzeit-Studierenden ca. 40%. Noch drastischere Unterschiede lassen sich im Rahmen der theoretischen Inhalte in den Gesprächen finden: Hier bewerten sogar 42% der Teilzeit-Studierenden und lediglich 26% der Vollzeit-Studierenden die Qualität als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘ (vgl. Kratz/Stadler 2015: 55f.).

Neben den bereits benannten Kategorien wurden die Auszubildenden darüber hinaus gebeten, in sechs unterschiedlichen Handlungsfeldern ihre eigenen Kompetenzen einzuschätzen. Dabei wurden folgende sechs Handlungsfelder in die Befragung mit einbezogen: Diese umfassen neben den Handlungsfeldern Kind/Jugendliche*r so-wie Gruppe und Eltern auch die Handlungsfelder Team, Einrichtung und Träger sowie Sozialraum (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 58).

Grundsätzlich beschreiben sich die Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle in allen Handlungsfeldern als überwiegend kompetent. Besonders gute Ergebnisse lassen sich im Handlungsfeld Kind/ Jugendliche*r sowie Gruppe finden. Hier können je-doch auch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsmodellen festgestellt werden, wobei sich zum einen die Teilzeit-Studierenden innerhalb der Kategorie der ‚Gestaltung der Pflege‘ und zum anderen die Vollzeit-Studierenden im Bereich ‚Differenzierte

pädagogische Angebote aufbauend auf den individuellen Bedürfnissen der Kinder/ Jugendlichen (mit)gestalten' als jeweils sicherer und kompetenter beschreiben. Einige Unsicherheiten können im Bereich Team und Eltern festgestellt werden. Hier bezeichnen sich bspw. 51% der Vollzeit-Auszubildenden und 42% der Teilzeit-Auszubildenden als ‚unsicher‘ bis ‚sehr unsicher‘ im Rahmen der Elternarbeit. Im Bereich der Kategorie Team bewerten die Vollzeit-Auszubildenden sich im Rahmen der ‚Beteiligung an Team-, Mitarbeiter- sowie Fall-besprechungen‘ deutlich kritischer als ihre Kolleg*innen der Teilzeit-Ausbildung.

Die geringsten Ergebnisse im Rahmen der Einschätzung eigener Kompetenzen lassen sich in den Handlungsfeldern Einrichtung und Träger und Sozialraum finden (vgl. ebd.). Während die Unsicherheiten im Bereich Sozialraum in beiden Ausbildungs-modellen sehr ähnlich ausfallen, können innerhalb des Bereiches Einrichtung und Träger signifikante Unterschiede festgestellt werden. Hier schätzen sich die Teilzeit-Auszubildenden in allen abgefragten Bereichen als ‚sehr sicher‘ bzw. ‚sicher‘ im Gegensatz zu ihren Kolleg*innen aus der Vollzeit-Ausbildung ein (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 58ff.).

Grundsätzlich findet innerhalb der Studie über Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin/ zum Erzieher eine kritischere Beleuchtung der Ausbildung seitens der Teilzeit-Auszubildenden statt. Diese Erkenntnisse lassen sich vor allem in den Bereichen des Lernortes Schule und der Begleitung durch die praxisbegleitende Lehrkraft im Hinblick auf die ‚Regelmäßigkeit und Anzahl der Reflexionsgespräche‘ wiederfinden. Ähnliche Erkenntnisse können innerhalb der Praxisbegleitung am Lernort Praxis festgestellt werden, die ebenfalls positiver von den Vollzeit-Auszubildenden bewertet wird. In diesen hier angeschnittenen Bereichen scheint die Qualität der Vollzeit-Ausbildung gegenüber der Teilzeit-Ausbildung zu überwiegen. Ähnliche Ergebnisse finden sich innerhalb der Rahmenbedingungen in den Einrichtungen sowie in der Kooperation der Lernorte Schule und Praxis: Auch hier wird die Qualität der Vollzeit-Auszubildenden als deutlich höher empfunden, während in vielen Bereichen der Teilzeit-Ausbildung über die Hälfte der Befragten Mängel im Rahmen der Begleitung und der Rahmenbedingungen der Ausbildung in den Praxiseinrichtungen feststellen. Dieser Umstand kann auch durch die Belastung der Gleichzeitigkeit von Mitarbeitenden- und Auszubildenden-Status begründet werden. Anders ist dies jedoch im Bereich der Struktur der Ausbildung, der Möglichkeit der finanziellen Wert-schätzung durch ein Ausbildungsgehalt sowie die erhöhten

beruflichen Erfahrungen aufgrund des deutlich größeren Umfangs an Praxiseinsätzen: Hier schneidet die Qualität der Teilzeit-Ausbildung deutlich besser ab. Ähnliche Ergebnisse finden sich teilweise im Rahmen der Einschätzung eigener Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsfeldern. Hier schätzen sich die Teilzeit-Auszubildenden vor allem in den Bereichen der Eltern- sowie Teamarbeit als deutlich kompetenter ein, was durch einen intensiveren Einsatz in den Praxiseinrichtungen begründet sein kann.

Daneben finden sich jedoch auch durchweg positive Erkenntnisse in den Bereichen des ‚pädagogischen Tagesgeschäfts‘ und der Handlungsfelder Kind/ Jugendliche*r sowie Gruppe, in der die Auszubildenden beider Formen ähnlich gut und kompetent abschneiden (vgl. Kratz/ Stadler 2015: 64ff.).

3.4 Modelle zur Messung von Qualität innerhalb der beruflichen Bildung

Auf Basis der innerhalb des (außerschulischen) Bildungsbereichs entstandenen Verständnisses von Qualität entstanden verschiedenste Modelle, die durch ihre jeweilige Ausrichtung und Spezifizierung eine genauere Sichtweise auf den Begriff der Bildungsqualität vornehmen. Gemeinsam haben die Modelle, dass ein deskriptives Verständnis von Qualität zu finden ist. Dar-

über hinaus formulieren alle Modelle die betriebliche Ausbildungsqualität zu einem Konstrukt mit einer unterschiedlichen Anzahl von einzelnen Konstrukten, die sich vor allem in die Input-, Prozess- und Output-Qualität gliedern lassen. Unterschiede finden sich hingegen in der Tiefe und Breite der Darstellung des Qualitätsverständnisses (vgl. Ebbinghaus 2016: 77).

Aufgrund der Fülle an unterschiedlichsten Modellen zur Messung von Ausbildungsqualität erfolgt im Weiteren die Darstellung zweier exemplarischer, für das Thema der vorliegenden Arbeit relevanten Modelle.

3.4.1 Das Modell der Input- und Output-Qualität der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.

Als Reaktion auf fehlende Grundkenntnisse über die Kosten, den Umfang und die Art der Bildungsarbeit mit wirtschaftlichem Schwerpunkt sowie anderen außerschulischen Bildungsanbietern entstand in den 1960er Jahren eine bildungspolitische Diskussion, die sich mit Fragen der Quantität und vor allem mit Fragen der Qualität im Hinblick auf die wirtschaftliche Bildungsarbeit beschäftigt. Dabei entstand die Frage,

„ob die betriebsgebundene Berufsausbildung noch als zeitge-

mäße Form einer auf Berufsqualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung abstellenden Berufsbildung angesehen werden könne“ (Ebbinghaus 2016: 78, nach Stratmann 1997: 731f.).

In diesem Zusammenhang stellte sich heraus, dass es wenig bis keine Kenntnisse über die betriebliche Ausbildungslandschaft gab, was weiter durch die vom Deutschen Bildungsrat vorgelegten Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung im Jahr 1969 verstärkt wurde, die keine exakte Angabe über den Umfang und die Zusammensetzung von qualifizierten Ausbildungsbetrieben sowie qualitativ unterausgebildeten Lehrlinge anführen konnten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969: 14).

Daraus ableitend entstand im Jahr 1969, im Zusammenspiel mit der Verabschiedung des BBiG, die Forderung der Bundesregierung,

*„eine Kommission aus unabhängigen Sachverständigen zu bilden mit dem Auf-trag, die Kosten und die Finanzierung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen zu untersuchen“
(Sachverständigenkommission*

Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974: 5, nach Verhandlungen des Deutschen Bundestages 1970: 4009).

Weitere Inhalte dieses Auftrages sollten zudem der Einbezug der Hinweise des Deutschen Bildungsrates im Hinblick auf die Verbesserung der Lehrlingsausbildung sowie die Auseinandersetzung mit finanziellen Konsequenzen im Hinblick auf die in der Kommission formulierten Veränderungsvorschläge zur Qualität der Berufsbildung sein (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974: 5).

Nachdem die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, im Folgenden Kommission genannt, im Jahr 1970 ihre Arbeit aufnahm, wurde festgestellt, dass es neben der Angabe von Kosten viel mehr aussagekräftiger Kennzeichen von Qualität für die Berufsausbildung bedürfe. Somit entwickelte ebene Kommission ein Input- und Output-Modell, welches mithilfe von Erkenntnissen des Deutschen Bildungsrates sowie bereits vorhandener Strukturen der Berufsausbildung und gesetzlichen Gegebenheiten des BBiG entstand (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1974: 7). Das Modell der Kommission wurde somit zum ersten

aussagekräftigen Modell über die Darstellung betrieblicher Ausbildungsqualität, dem sich nahezu alle weiteren Ansätze in diesem Bereich bedienen (vgl. Ebbinghaus 2016: 81).

Das Modell der Inputqualität umfasst „die indirekte Messung der Qualität der Berufsausbildung durch die Analyse der Faktoren, die der Ausbildungsbetrieb in der Berufsausbildung einsetzt“ (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 186). Dabei geht die Kommission davon aus, dass die Qualität der Ausbildung durch vorhandene und zusammenwirkende Faktoren beschrieben werden kann, welche die betriebliche Leistung der Ausbildung konkretisieren und damit zu definierten Voraussetzungen einer guten Ausbildung werden. Somit formuliert die Kommission fünf Inputfaktoren, die sich aus der ‚Organisation‘, der ‚Technik‘, der ‚Intensität‘, dem ‚Personal‘ und der ‚Methode‘ zusammensetzen (vgl. Abb. 4).

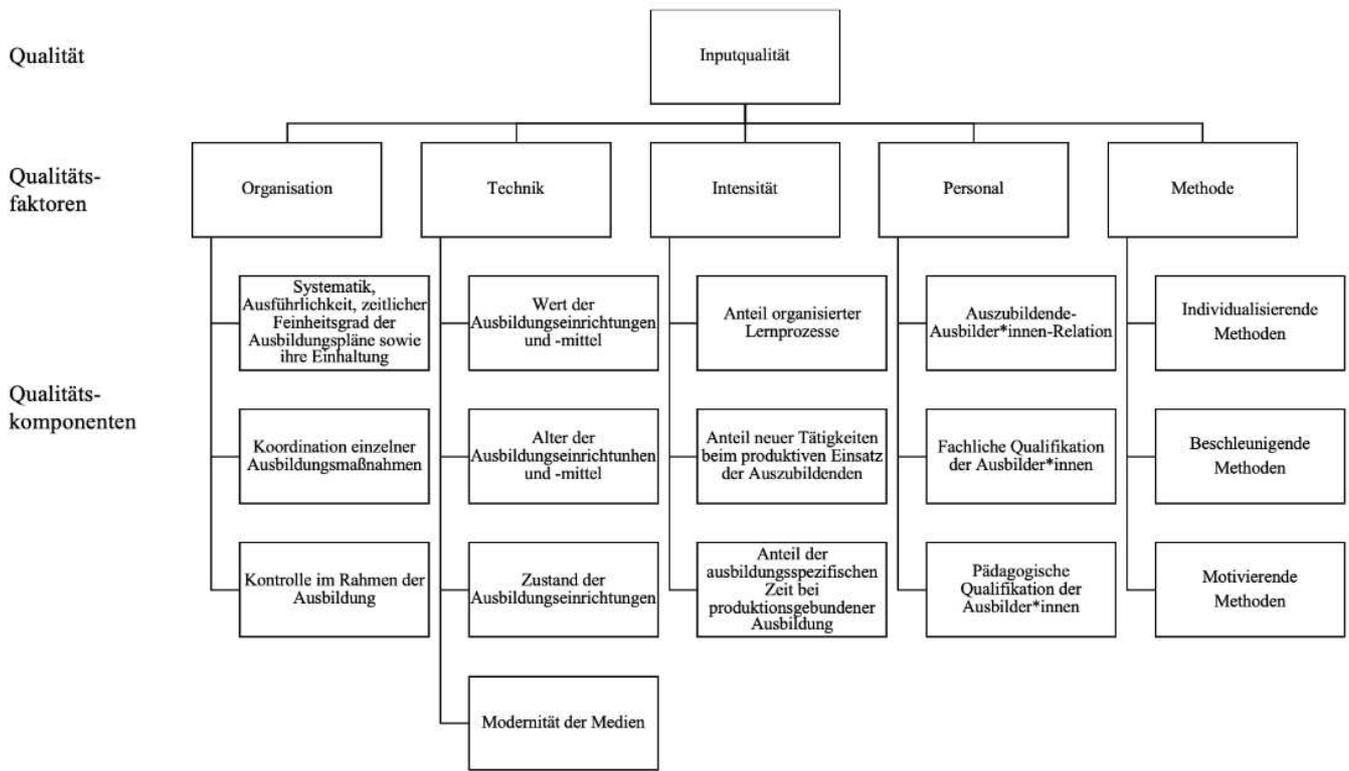


Abbildung 5: Das inputbezogene Qualitätsmodell der Kommission. Grobstruktur.

Eigene Darstellung, in Anlehnung an Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 188

Während die ‚Organisation‘ der Ausbildung vor allem durch die Planung der Aus-bildung, ihrer Planmäßigkeit sowie dem Zusammenspiel verschiedener Ausbildungs-prozesse und der Kontrolle der Ausbildung bestimmt ist, fokussiert die ‚Technik‘ vor allem die sachliche Ausstattung und Lerntechnologien sowie deren Funktionstüchtigkeit. Die angewandten Lehr-Lern-Techniken fließen jedoch nicht in den Inputfaktor der ‚Technik‘, sondern vielmehr in den Bereich der ‚Intensität‘ ein, die darüber hinaus die Umsetzung von Lehr-Lern-Prozessen im Hinblick auf komplizierte und neue Tätigkeiten legt. Der Faktor der ‚Methode‘ lässt sich abgrenzend dazu als Ver-suche der Individualisierung der Lernprozesse und die Motivation von Auszubildenden verstehen. Der fünfte Qualitätsfaktor des ‚Personals‘ umfasst währenddessen die pädagogische Eignung des Ausbildungspersonals und im Weiteren das Verhältnis der Anzahl von Auszubildenden sowie der für sie zuständigen Ausbildungs-personen (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 187; vgl. Abb. 4).

Innerhalb ihrer Konzeption des Inputmodells musste die Kommission jedoch feststellen, dass die fünf beschriebenen Faktoren im Hinblick auf

eine wirkliche Präzisierung und Messung ebenjener Inputqualität zu ungenau scheinen, weshalb sie für alle fünf formulierten Faktoren jeweils Unterkategorien mit entsprechenden Qualitätskomponenten entwickelte (vgl. Anhang H), denen wiederum eine tiefgreifende Feinstruktur unterliegt (vgl. Anhang H; vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 189).

So können bspw. dem Faktor ‚Organisation‘ die Qualitätskomponenten ‚Kontrolle im Rahmen der Ausbildung‘, ‚Koordination einzelner Ausbildungsmaßnahmen‘ sowie ‚Systematik, Ausführlichkeit, zeitlicher Feinheitsgrad der Ausbildungspläne sowie ihre Einhaltung‘ zugeschrieben werden (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 188; vgl. Anhang H).

Das Modell der Outputqualität beschäftigt sich mit dem „Versuch, die Endqualifikation zu erfassen“ (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 186). Dabei fokussiert die Kommission das Ziel, das neben den beruflichen Qualifikationen auch extrafunktionale Funktionen umfasst werden und formuliert in diesem Zusammenhang vier Bereiche der Eignung: ‚formelle Eignung‘, ‚berufsbezogene Eignung‘, ‚arbeitsweltbezogene

Eignung' und ‚gesellschaftsbezogene Eignung‘ (vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 192; vgl. Abb. 5).

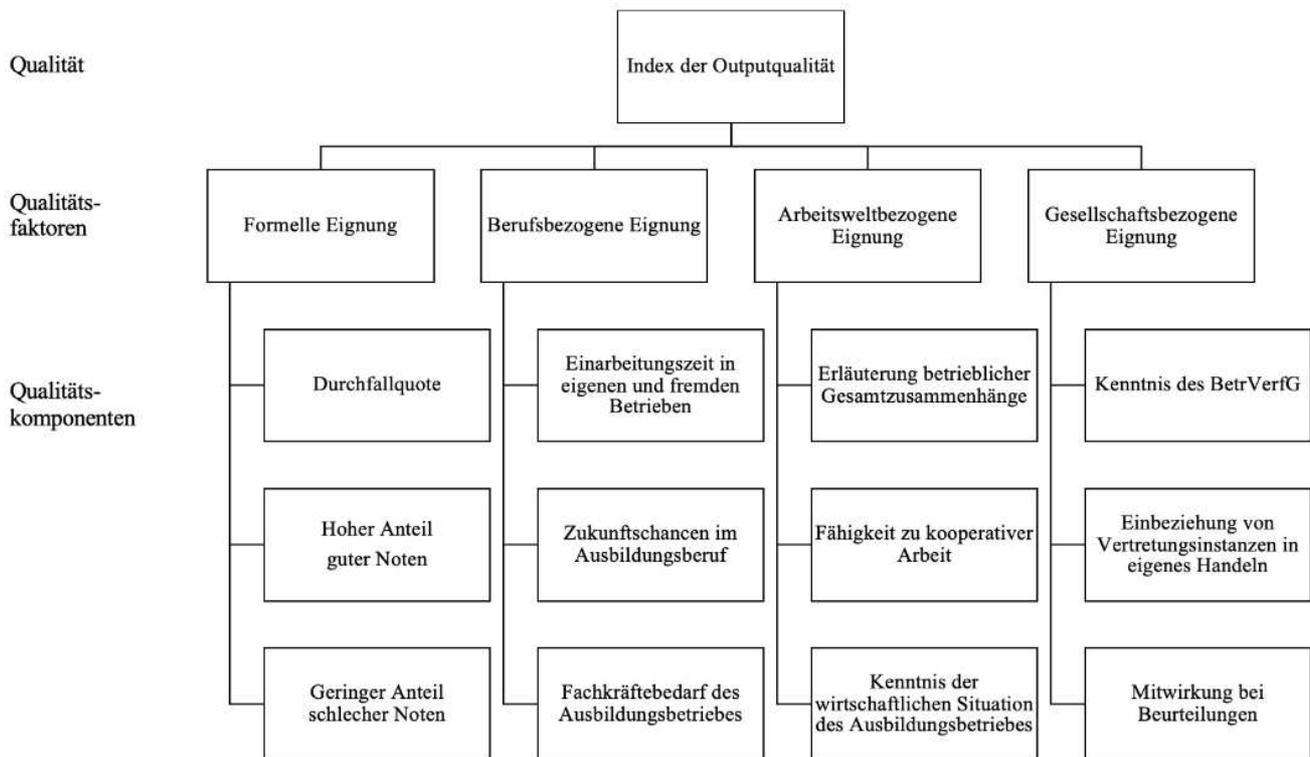


Abbildung 6: Das output-bezogene Qualitätsmodell der Kommission.

Eigene Darstellung, in Anlehnung an Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 194

Während die ‚formelle Eignung‘ vor allem den Erfolg der Auszubildenden innerhalb ihrer Abschlussprüfung fokussiert, konzentriert sich die ‚berufsbezogene Eignung‘ auf die Fähigkeit des Einsatzes innerhalb des Betriebes.

Die ‚arbeitsweltbezogene Eignung‘ konkretisiert die Fähigkeit von Auszubildenden, eigene Arbeitsabläufe und die eigene Tätigkeit in einen betrieblichen Gesamtzusammenhang einordnen zu können. Die ‚gesellschaftsbezogene Eignung‘ umfasst die gesellschaftliche Selbstständigkeit Auszubildender, die die Grundlage für die fachliche und berufliche Eignung und einen verantwortlichen Umgang mit den erworbenen Kompetenzen innerhalb des Berufslebens darstellt (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 193; vgl. Abb. 5). Ähnlich wie bei der Inputqualität erfolgt, im Sinne eines tiefgreifenden Verständnisses, ebenfalls eine Ausdifferenzierung ebenjener Qualitätsfaktoren (vgl. Abb. 5). Dabei wird ersichtlich, dass die vier Eignungsbereiche in einem sehr engen Zusammenhang stehen:

„Die formelle Eignung wird durch die Prüfungsnote gemessen. Mit Hilfe der Prüfung wird aber auch versucht, die berufsbezogene Eignung zu messen. Die berufsbezogene Eignung ist ihrerseits ein besonderer Teilaspekt der arbeitsweltbezogenen Eignung, und letztlich kann nur derjenige in der Arbeitswelt be-

stehen, dessen Eignung das gesellschaftliche Rollenverständnis und Rollenverhalten einschließt“ (Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung 1997: 192).

3.4.2 Das lernortübergreifende Qualitätsmodell von Beicht, Krewerth, Erberhard und Granato

Im Zusammenhang mit der Beurteilung von Qualität der Ausbildung aus Auszubildendensicht braucht es eine klare Struktur von Qualitätskriterien, da es sich „bei der Ausbildungsqualität um einen äußerst komplexen Gegenstand handelt, der nur angemessen beurteilt werden kann, wenn er über eine größere Zahl von Kriterien erfasst wird“ (Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 2). Aus diesem Grund hat die Autorengruppe Beicht, Krewerth, Eberhard und Granato (2009) im Rahmen ihres Forschungsprojektes zum Thema ‚Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden‘ innerhalb der dualen Berufsausbildung in Deutschland ein Qualitätsmodell entwickelt. Dieses Projekt umfasst zum einen die seit der Studie der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung formulierten Anforderungen an die Qualität (vgl. Kap. 3.4.1.) und zum anderen auch aktuelle berufspädagogische Qualitätsaspekte (vgl. Krewerth/ Beicht/ Eberhard/ Granato 2010: 34).

Die insgesamt 52 formulierten Ausbildungskriterien lassen sich dabei in Ober- und Unterkategorien unterteilen: Die Autorengruppe unterscheidet hier neben den Voraussetzungen der Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen (Inputqualität) auch den Ablauf des Prozesses der Ausbildung (Prozessqualität) sowie das Erreichen von Zielen innerhalb der Ausbildung (Output-Qualität). Diese drei Kriterien werden zudem in weitere Unterkategorien gesplittet, die als Charakteristika einer guten dualen Ausbildung definiert werden (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 2f.). Im Rahmen der Input- und Prozessqualität sind vor allem Kriterien benannt, die eine berufspädagogische und bildungspolitische Relevanz beinhalten und die Auszubildenden bei der Erreichung einer beruflichen Handlungsfähigkeit gem. §1 Abs. 3 BBiG unterstützen sollen. Neben Qualitätskriterien, die sich auf die betriebliche Seite der dualen Ausbildung konzentrieren, die den Schwerpunkt ebenjener Forschungsgruppe darstellt, beinhaltet das Modell auch Charakteristika der Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule. Auch der Lernort Schule wird beleuchtet. Zusätzlich fließen auch jugendspezifische und -soziologische Kriterien in das lernortübergreifende Qualitätsmodell mit ein (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 2f.).

Die Output-Qualität konzentriert sich auf das Erlangen beruflicher Handlungsfähigkeit gem. BBiG

(vgl. §1 Abs. 3 BBiG) als oberstes Ziel und umfasst neben der Aneignung beruflicher Inhalte und Arbeitstechniken auch das Erlangen von Motivation zur Diskussion wirtschaftlicher sowie politischer Themen und ein Interesse an Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Inhalte der Output-Qualität sind, anders als die der Input- und Prozessqualität, schwerer zu erfassen, da sich die befragten Auszubildenden mindestens am Ende ihrer Ausbildung und bestenfalls bereits im Berufseinstieg befinden sollten, um die Output-Qualität und damit verbundene formulierte Ziele während der Ausbildung nachhaltig überprüfen zu können (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 4). Grundsätzlich sind die einzelnen Qualitätskriterien so formuliert und ausgewählt worden, dass sie trotz der befragten Auszubildenden aus unterschiedlichen Ausbildungsberufen von allen Proband*innen beantwortet werden konnten. Aus diesem Grund fehlen neben berufsspezifischen Kriterien zudem auch Qualitätsaspekte, die die Auszubildenden aufgrund ihrer Rolle, betrieblicher Abläufe etc. nicht direkt und unmittelbar wahrgenommen haben und dementsprechend nicht einschätzen können (vgl. Krewerth/ Beicht/ Eberhard/ Granato 2009: 35).

Das Kriterium der Input- und Prozessqualität beinhaltet vier Qualitätsbereiche im Hinblick auf den ‚Lernort Betrieb‘, drei Bereiche im Hinblick auf den ‚Lernort Berufsschule‘ sowie zusätzliche

‚jugendspezifische Aspekte‘ (vgl. Abb. 6; vgl. Anhang I).

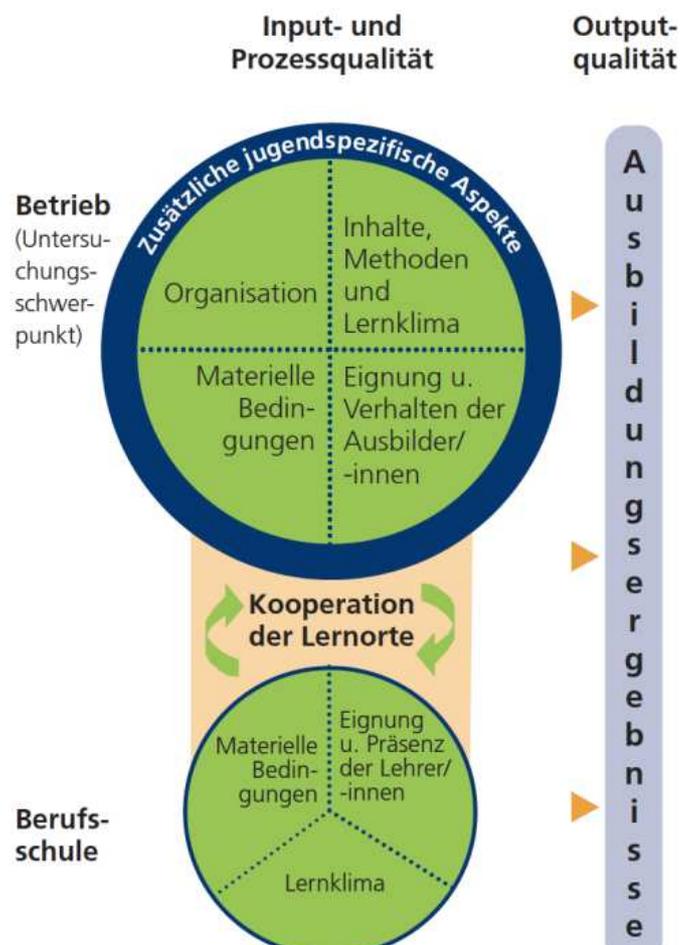


Abbildung 7: Das lernortübergreifende Qualitätsmodell von Krewerth, Eberhard, Beicht und Granato.

(Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 3)

Im Rahmen des ‚Lernortes Betrieb‘ umfassen diese Kriterien zum einen die flexible Planung und Organisation der Arbeitsabläufe, die den Bedürfnissen und Kompetenzen der Auszubildenden entsprechen sollen. Zum anderen beinhaltet ebenjenes Qualitätskriterium auch den Bereich der ‚Materiellen Bedingungen‘, welche vor allem durch gut ausgestattete Lern- und Arbeitsräume und -materialien gekennzeichnet sein sollten (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 4, nach Fogolin/ Zinke 2005). Der Bereich der ‚Inhalte, Methoden und des Lernklimas‘ lässt sich aufgrund seiner Komplexität in drei Unterkategorien gliedern: Zu diesen zählen neben einem positiven Lern- und Betriebsklima, das durch ausreichend Zeit, Fehlerfreundlichkeit und eine angstfreie und unterstützende Umgebung gekennzeichnet ist, auch das möglichst lebens- und realitätsnahe Lernen im Arbeitsprozess. Dadurch wird die Möglichkeit vorausgesetzt, bereits innerhalb der Ausbildung mit Realitäten des Berufes konfrontiert zu werden und diese in einem förderlichen Arbeits- und Lernklima bewältigen zu lernen. Hierdurch können im Besonderen schon während der Ausbildung die Fach- und Sozialkompetenzen Auszubildender gefördert werden (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 4, nach Dehnbostel 2007). Die dritte Unterkategorie umfasst ‚Zusatzangebote‘ wie der

Möglichkeit des Erwerbs von Zusatzqualifikationen und Ableistungen von Ausbildungszeiten im Ausland. Einen letzten Qualitätsbereich im betrieblichen Kontext des lernortübergreifenden Qualitätsmodells stellt die ‚Eignung und das Verhalten von Ausbilder*innen‘ dar, welche durch Präsenz, Erreichbarkeit, Reflexionsfähigkeit und Verantwortung gekennzeichnet sein sollte (vgl. ebd.).

Im berufsschulischen Kontext formuliert die Autorengruppe drei Qualitätsbereiche. Zu ihnen zählen neben dem ‚Lern- bzw. Klassenklima‘ auch die ‚materiellen Bedingungen‘, zu denen die Ausstattung der Lernräume mit berufsspezifischen Materialien gehören, sowie die ‚Eignung und Präsenz von Lehrer*innen‘ (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 4).

Die Kooperation der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule stellt einen Knoten-punkt der Input- und Prozessqualität dar. Hier kann von einer gelungen bzw. qualitativen Kooperation gesprochen werden, wenn beide Orte als kooperierend im Hinblick auf die Vermittlung von Ausbildungsinhalten auftreten und sich Inhalte beider Lernorte in der Lehre und Ausbildung des jeweils anderen Ortes wiederfinden. Der Qualitätsbereich der ‚jugendspezifischen Aspekte‘ umfassen neben der Vergütung innerhalb der Ausbildung auch die Kompatibilität von Ausbildungszeiten

und Freizeitinteressen der jungen Menschen (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 4f.).

Die Output-Qualität innerhalb des lernortübergreifenden Qualitätsmodells skizziert fünf Qualitätsbereiche (vgl. Anhang J). Eine der darin enthaltenen Dimensionen ist die ‚Berufsbezogene Dimension‘, die feststellt, ob und inwiefern berufsrelevante Inhalte und Techniken vermittelt und angeeignet wurden, um nach der Ausbildung handlungsfähig zu sein und sich selbstständig im Beruf bewegen zu können. Diese Zielerreichung kann bspw. anhand des Abschlusszeugnisses sowie der Abschlussprüfung überprüft werden. Als weitere ist die ‚Betriebsbezogene Dimension‘ zu nennen, die die Absolvierung betriebsspezifischer Inhalte und Aufgaben sowie ein mögliches Angebot der Übernahme nach Abschluss der Ausbildung durch den Betrieb beinhaltet. In diesem Zusammenhang regt die ‚Weiterbildungsbezogene Dimension‘ das selbstständige Interesse an Fort- und Weiterbildungen an, während die ‚Persönlichkeitsbezogene Dimension‘ die soziale Integration des Auszubildenden und lebenspraktische Fähigkeit dessen meint. Die ‚Gesellschaftsbezogene Dimension‘ umfasst stattdessen die Entwicklung wirtschaftlicher und politischer Interessen, die durch die Ausbildung entstehen sollen. Dabei orientiert sich die Autorengruppe an

dem Modell des Berufsausbildungserfolgs von Jungkunz (1995), wodurch der vielfältige Bildungsanspruch abgeleitet wird. (vgl. Beicht/ Krewerth/ Eberhard/ Granato 2009: 5).

3.5 Modell zur Erfassung der Qualität der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildenden-Sicht

Ausgehend von den bereits vorgestellten Modellen zur Erfassung der Qualität, so-wohl dem ‚Modell der Input- und Output-Qualität der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung‘, als auch dem ‚Lernortübergreifenden Qualitätsmodell von Beicht, Krewerth, Eberhard und Granato‘ wurde für die durchgeführte empirische Studie (vgl. Kap. 4) ein Modell zur Messung der Qualität entwickelt. Dieses orientiert sich zum einen an den bereits vorgestellten Modellen und ergänzt zum anderen die relevanten Bereiche aus dem entwickelten Fragebogen, der sich auf das Forschungsprojekt ‚Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher‘ von Kratz und Stadler (2015) (vgl. Kap. 3.3.2.) beruft.

Dabei umfasst das Modell sowohl die Input-, als auch die Prozess- sowie die Output-qualität. Das Kriterium der Input- und Prozessqualität beinhaltet verschiedene Qualitätsbereiche im Hinblick auf die ‚Entscheidung für die Ausbildung‘,

die ‚Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule‘ und die ‚Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis‘ sowie die ‚Lernortkooperation‘ und ‚jugendspezifische Aspekte‘ (vgl. Abb. 7).

Der Qualitätsbereich ‚Entscheidung für die Ausbildung‘ umfasst die Dimensionen ‚Entscheidung für die Erzieher*innenausbildung‘, ‚Entscheidung für die jeweilige Ausbildungsform‘. Daneben finden sich verschiedene Dimensionen zur Einschätzung der Qualität des Qualitätsbereiches ‚Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule‘ wieder. Auch der Bereich ‚Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis‘ umfasst verschiedenste Dimensionen, mithilfe derer die Qualität dieses Lernortes beurteilt werden soll. Daneben beinhaltet dieser Bereich auch die Anzahl und Form von Praxisbesuchen sowie Reflexionsgesprächen mit der Praxislehrkraft sowie der zuständigen Praxisanleitung und deren Themen.

Ähnlich wie im ‚Lernortübergreifenden Qualitätsmodell‘ nimmt die ‚Lernortkooperation‘ eine Schlüsselfunktion der Input- und Prozessqualität ein. Sie beinhaltet die Bereiche des Vorhandenseins sowie der Form der Kooperation und die Dimension des Ausbildungsplanes. Die jugendspezifischen Aspekte als Teil der Input- und Prozess-

qualität umfassen die Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt mithilfe einer Vergütung innerhalb der Ausbildung und/ oder anderen Mitteln der Finanzierung sowie den Gründen für das Aufgreifen eines Nebenjobs (vgl. Abb. 7). Das Kriterium der Output-Qualität hingegen umfasst vor allem die berufsbezogene, die arbeitsweltbezogene sowie die gesellschaftsbezogene Eignung der Auszubildenden, da diese ihren Kompetenzerwerb in sechs verschiedenen Handlungsfeldern (Kind/Jugendliche*r, Gruppe, Eltern, Team, Einrichtung und Träger sowie Sozialraum) einschätzen und zudem einen Ausblick auf die anzustrebende Tätigkeit nach erfolgreichem Abschluss ihrer Ausbildung zum/zur Erzieher*in geben sollen. Hinzu-kommend sollen die befragten Auszubildenden eine Gesamtbewertung ihrer Ausbildung anhand verschiedener Kriterien vornehmen (vgl. Abb. 9). Eine Feinstruktur des Modells, das die detaillierten Inhalte der einzelnen Qualitätsaspekte der Input- und Prozessqualität sowie der Output-Qualität umfasst, befindet sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang K; vgl. Anhang L).

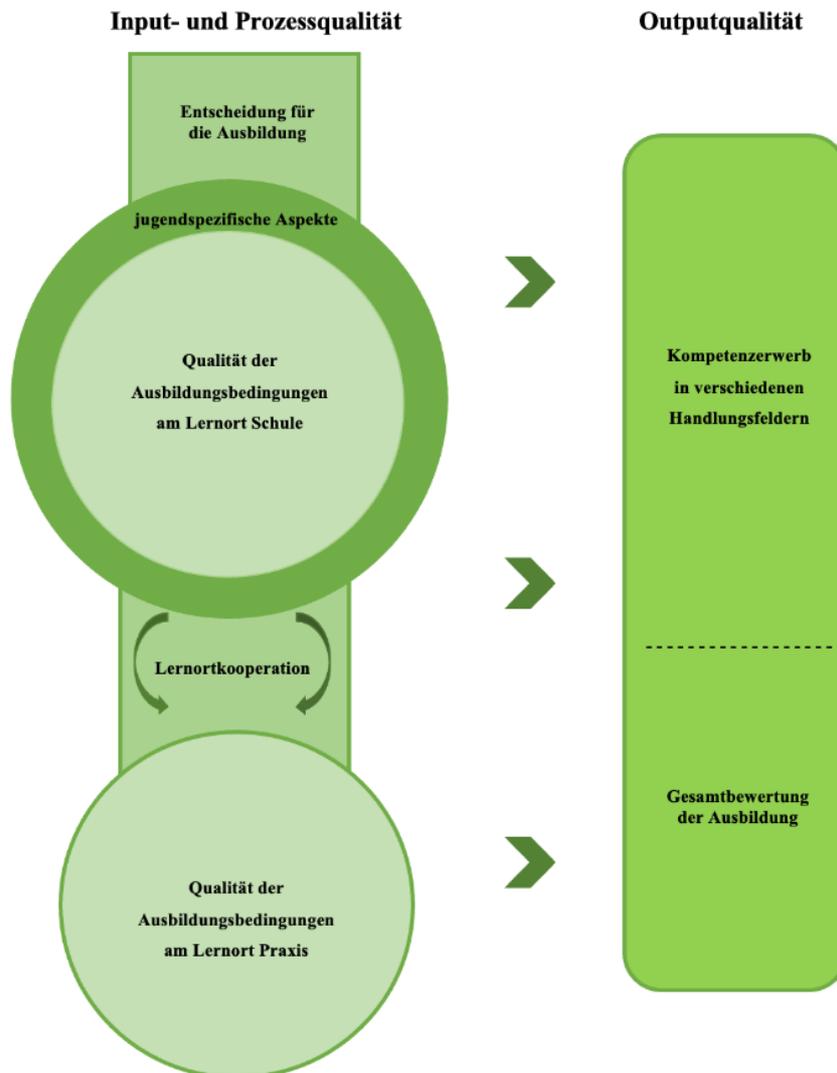


Abbildung 8: Modell zur Erfassung der Qualität der Erzieher*in-nenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildenden-Sicht.

Eigene Darstellung.

Kapitel 4

Empirische Untersuchung

Aufbauend auf die theoretischen Kenntnisse über die Erzieher*innenausbildung (vgl. Kap. 2) muss sich die Frage gestellt werden, inwieweit das in Niedersachsen initiierte berufsbegleitende Ausbildungsmodell, das zur Qualitätssteigerung der Ausbildung, zur Bekämpfung des Fachkräftemangels und zur Sicherung vorhandener Fachkräfte installiert wurde (vgl. Kap. 2.5.), ein zukunftsfähiges Modell darstellt, das die Qualität insofern steigert, als dass sich mehr Menschen für den Erzieher*innenberuf entscheiden. Zum anderen ist zu erfragen, inwieweit die Qualität des berufsbegleitenden Modells sich von der Qualität des seit 1967 bestehenden schulischen Ausbildungsmodells unterscheidet. Damit einhergehend sollte sowohl geprüft werden, ob die berufsbegleitende Erzieher*innenausbildung eine wirkliche und attraktive Konkurrenz zum schulischen Ausbildungsmodell darstellt als auch hinterfragt

werden, ob das berufsbegleitende Modell das schulische Modell zukünftig ersetzen und damit die Qualität der Erzieher*innen-ausbildung langfristig gesteigert werden kann. Da seit der 2018 verabschiedeten Reform bisher keine empirische Überprüfung über den Einsatz des neuen, berufsbegleitenden Ausbildungsmodells stattgefunden hat, ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*„Inwieweit unterscheidet sich die Qualität der berufsbegleitenden und schulischen Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen aus Auszubildendensicht?“*

Um die Forschungsfrage hinlänglich beantworten zu können, stützt diese sich auf die folgenden, bildungspolitisch relevanten und begründbaren Hypothesen (vgl. Kap. 2.5.):

- **Hypothese 1 [H1]:** Die Qualität der berufsbegleitenden Ausbildung wird von den Auszubildenden höher bewertet als die Qualität der schulischen Ausbildung.
- **Hypothese 2 [H2]:** Die Qualität der berufsbegleitenden Ausbildung wird von den Auszubildenden nicht höher bewertet als die Qualität der schulischen Ausbildung.

4.1 Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage umfassend untersuchen und beantworten zu können, ist es notwendig, möglichst viele Auszubildende beider Ausbildungsmodelle (schulisch, berufsbegleitend) der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen zu befragen. Dazu werden viele numerisch erfasste Daten benötigt, die in einem ungefähr gleichen zeitlichen Rahmen erhoben werden. Aufgrund dessen entspricht das zu verwendende Forschungsdesign einer quantitativen Querschnittsstudie (vgl. Raithel 2008: 50), die mithilfe einer quantitativen Forschung realisiert werden kann (vgl. Döring/Bortz 2016: 184; vgl. Raithel 2008: 67ff.).

Die quantitative Forschung verfolgt das Ziel, bestehende Theorien und dessen Zusammenhänge zu prüfen und offen zu legen (vgl. Döring/ Bortz 2016: 184). Anders als die qualitative Forschung ist die quantitative Forschung vor allem durch eine hohe Objektivität und Vergleichbarkeit ihrer Ergebnisse gekennzeichnet (vgl. Raithel 2008: 68).

Die schriftliche Befragung als eine Form der quantitativen Forschung zeichnet eine strukturierte Vorlage aus, die allen an der Befragung teilnehmenden Personen zur Beurteilung vorgegeben wird. Dadurch werden für ebenjene möglichst gleiche Bedingungen und Voraussetzungen geschaffen, um den Grad der Vergleichbarkeit, Generalisierbarkeit und Wiederholbarkeit innerhalb der Beantwortung der vorgegebenen Fragen

zu erhöhen (vgl. Konrad 2017: 42; vgl. Wichmann 2009: 42f.). Zudem wird die Durchführungsobjektivität im Rahmen einer schriftlichen Befragung erhöht, da ebenjene vorrangig mit standardisierten Erhebungsverfahren arbeitet (vgl. Rentzsch/ Schütz: 257). Dieser hohe Grad der Strukturierung birgt jedoch auch Nachteile: Durch das sehr häufig gewählte geschlossene Antwortformat findet eine starke Beschränkung für die Befragten statt, indem diese bei den Antworten lediglich zwischen verschiedenen Kategorien wählen und keine individuellen Gedanken und Anmerkungen angeben können (vgl. Döring/ Bortz 2016: 405f.).

Vor allem im Rahmen einer digitalen Befragung mithilfe eines Fragebogen-Tools, der in kurzer Zeit an möglichst viele Proband*innen versendet werden kann, kann die Durchführung der schriftlichen Befragung in Abwesenheit des Forschenden vorgenommen werden. Dieser Umstand bietet ein großes Maß an Anonymität, zudem verringert sich der Druck auf die Befragten im Hinblick auf sozial erwünschte Antworten, was zugleich die Bereitschaft bestärkt, die gestellten Fragen so zu beantworten, dass diese der subjektiven Sichtweise entsprechen (vgl. Wichmann 2009: 42f.; vgl. Rentzsch/ Schütz 2009: 257). Auch durch die Nicht-Anwesenheit des Forschenden können jedoch Nachteile entstehen: Diese liegen vor allem in geringen Rücklaufquoten und einer damit einhergehenden geringen Repräsentativität der Ergebnisse. Diesem Umstand kann jedoch mithilfe

verschiedenster Aspekte, wie einer ansprechenden Gestaltung des Fragebogens, einer hohen Relevanz des Themas bei den Befragten sowie verständlichen Fragen entgegengewirkt werden (vgl. Rentzsch/ Schütz 2009: 257f.).

Aufgrund ebenjener Grundlagen wurden mithilfe des digitalen Umfragetools LimeSurvey zwei Fragebögen entwickelt, die sich jeweils an die Auszubildenden des schulischen sowie des berufsbegleitenden Modells richten. Die Fragebögen gleichen sich in ihrem Aufbau sowie ihrer Struktur und weisen nur an einzelnen Stellen Unterschiede auf, die auf die verschiedenen Ausbildungsmodelle zurückzuführen sind

4.2 Datenerhebung

Um größtmögliche und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, richtete sich die Befragung an alle Auszubildenden innerhalb der Erzieher*innenausbildung im Land Niedersachsen, die sich im letzten Ausbildungsjahr befinden. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden niedersächsischen Ausbildungsmodellen der Erzieher*innenausbildung zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.5.), wurden sowohl die Auszubildenden der berufsbegleitenden als auch die der schulischen Ausbildungsform in die Befragung miteingeschlossen. Nach erfolgreicher Bewilligung der Befragung durch das Regionale Landesamt für Schule und Bildung (vgl. Anhang M) erfolgte die digitale Anfrage der Auszubildenden aller staatli-

chen Fachschulen für Sozialpädagogik, die größtenteils an Berufsbildende Schulen angegliedert sind, sowie ausgewählter Fachschulen für Sozialpädagogik in privater Trägerschaft in Niedersachsen über das Sekretariat bzw. Schulleitungspersonen (vgl. Anhang N). Dabei wurde innerhalb der Kontaktanfrage zwischen Schulen, die beide Ausbildungsformen sowie Schulen, die jeweils eine der benannten Ausbildungsformen anbieten, unterschieden (vgl. Anhang O). Durch diese Herangehensweise sollten mögliche entstehende Verwirrungen um die beiden konzipierten Online-Fragebögen vermieden und dennoch eine große Stichprobe an Befragten akquiriert werden. Zudem wurde innerhalb der Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Schulen ein Anschreiben an die Auszubildenden der jeweiligen Ausbildungsmodelle mitgesendet, um zum einen die Teilnahmebereitschaft unter den Befragten zu erhöhen und zum anderen den Aufwand für die ausgewählten Schulen gering zu halten (vgl. Anhang P).

Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum vom 01.03.2022 bis 01.04.2022 mit Hilfe einer standardisierten Befragung durch einen selbst-administrierten Online-Fragebogen, der mit der Plattform LimeSurvey konstruiert wurde. LimeSurvey stellt eine freie und digitale Umfrage-Applikation dar, mithilfe derer individuelle Umfragen in Form von Fragebögen erstellt sowie deren Ergebnisse veröffentlicht werden können.

Zudem bietet das Programm die Möglichkeit der Übertragung der erfassten Ergebnisse in externe Datenbanken, um diese weiter nutzen zu können.

Um die Rücklaufquote der beantworteten Fragebögen noch weiter zu erhöhen, erfolgte etwa nach der Hälfte des Erhebungszeitraumes über den bereits hergestellten E-Mail-Kontakt das Versenden einer Erinnerungsnachricht an die ausgewählten Schulen (vgl. Anhang Q). Durch das Versenden dieser Nachricht festgestellt werden, dass noch weitere Proband*innen für die Befragung akquiriert werden konnten.

Das digitale Online-Format LimeSurvey und die dort konstruierten Fragebögen ermöglichen innerhalb eines kurzen Zeitraumes die Generierung einer Vielzahl von Befragten, die sowohl zeit- als auch ortsunabhängig durchgeführt werden kann. Für ein gutes Gelingen dieser Befragungsform ist es jedoch notwendig, den Fragebögen eine selbsterklärende Struktur zu geben, um mögliche verfälschte Antworten zu vermeiden. Die Fragebogen sind deshalb durch geschlossene Fragen gekennzeichnet, um eine

„Vergleichbarkeit der Antworten, höhere Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, [einen] geringere[n] Zeitaufwand für den Befragten, leichtere Beantwortbarkeit für Befragte mit

*Verbalisierungsschwierigkeiten
[sowie einen] geringere[n] Auf-
wand bei der Auswertung“
(Raithel 2008: 68, nach Diek-
mann 2005: 408)*

zu ermöglichen. Die geschlossenen Antworten umfassen neben Einzel- auch Mehr-fachnennungen und gewähren dadurch eine Varianz sowie aufgrund einer Kategori-sierung eine präzise, disjunkte und erschöpfende Darstellung (vgl. Raithel 2008: 68f.). Auf indirekte Fragen wurde innerhalb der Fragebögen verzichtet, da eben-jene Frageform nicht eindeutig und wahrhaftig zu beantwortende Antworten umfasst. Da sich die der Forschung zugrundeliegenden Fragebögen jedoch mit der subjektiven Wahrnehmung der Auszubildenden über die Qualität ihrer Aus-bildungsform befas-sen, wurden dieser mithilfe direkter Fragen konzipiert. Um den Befragten im Sinne der Freiwilligkeit das Nicht-Beantworten einzelner Fragen zu ermöglichen, wurde je-de Frage durch die Antwortmöglichkeit ‚Keine Ant-wort‘ ergänzt (vgl. Raithel 2008: 70f.). Dies schließt ergänzend mit ein, dass innerhalb der Fragebögen einzelne Fragen übersprungen bzw. dieser jederzeit vorzeitig abgebrochen werden konnte (vgl. Raithel 2008: 72f.). Die Fragebögen wurde zudem durch Eisbrecher-sowie Trichterfragen ergänzt, um einen entspre-

chenden vertrauensvollen Bezug zum Fragebogen aufbauen zu können sowie eine schrittweise Annäherung der Befragten zu intensiveren Inhalten zu ermöglichen. Dadurch sollten zum einen Hemmungen bei den Befragten abgebaut und zum anderen eine Verweigerung der Beantwortung einzelner Fragen vorgebeugt werden (vgl. Raithel 2008: 72f.).

Der Schwerpunkt der hiesigen Befragung liegt auf der subjektiven Bewertung von Auszubildenden im Hinblick auf die Qualität der schulischen sowie berufsbegleitenden Ausbildungsform der Erzieher*innenausbildung im Land Niedersachsen. Aufgrund bisher fehlender Forschungserkenntnisse über einen Vergleich beider Ausbildungsmodelle in Niedersachsen und damit einhergehend einer fehlenden Feststellung darüber, inwieweit über die Befragung von Auszubildenden die Qualität der beiden Modelle generiert werden kann, werden die zugrundeliegenden und vorangegangenen Fragebögen entsprechend des benannten Forschungsvorhabens um entsprechende variablenbezogene Items ergänzt.

Als Grundlage des erstellten Fragebogens dient die Befragung über Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, welche von Kratz und Stadler (2015) durchgeführt wurde. Auf Basis der Erkenntnisse des theoretischen Hintergrunds (siehe Kap. 2) bezieht sich die Messung der Qualität des schulischen sowie

berufsbegleitenden Ausbildungsmodells auf acht unterschiedliche, aber ineinander-greifende Module, die sich an der o.g. Befragung anlehnen und für die hiesige For-schung entsprechend abge-wandelt wurden (vgl. Anhang R; vgl. Anhang S): 1.) Die Entscheidung für das jeweilige Ausbil-dungsmodell, 2.) Die Qualität der Ausbil-dungsbedingungen am Lernort Schule, 3.) Die Qualität Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis, 4.) Die Lernortkooperation, 5.) Die Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt, 6.) Erworbene Kompetenzen innerhalb der Ausbildung, 7.) Die Ge-samtbeurteilung der Ausbildung, 8.) Der Ausblick auf eine sich anschließende Tätig-keit nach der Absolvierung der Ausbildung.

Dabei gleichen sich die beiden Fragebögen für die Auszubildenden der schulischen bzw. berufsbegleitenden Ausbildung, um einen größtmög-lichen Vergleich hinsicht-lich der Qualität der bei-den Ausbildungsmodelle entwickeln zu können. Lediglich innerhalb des Moduls der Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt (5.) findet sich im Fragebogen für die Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbil-dung eine ergänzende Frage, die sich mit dem Bezug einer Vergütung auseinander-setzt, die für die Auszubildenden der schulischen Ausbildung grundsätzlich nicht vorgesehen ist (vgl. Kap. 2.5.).

Die Antwortmöglichkeiten innerhalb der Module sind neben dichotomen Fragen (‚Ja‘, ‚Nein‘) im Bereich der Beurteilung der Qualität einzelner

Module durch eine vierstufige Likert-Skala (,Sehr gut', ,Eher gut', ,Eher schlecht', ,Sehr schlecht') charakterisiert. Im Rahmen der Einschätzung eigener, während der Ausbildungszeit erworbenen Kompetenzen (6.) orientieren sich die Antwortmöglichkeiten ebenfalls an einer vierstufigen Likert-Skala (,Sehr sicher', ,Sicher', ,Unsicher', ,Sehr unsicher'). Ebenfalls finden sich innerhalb der Gesamtbeurteilung der Ausbildung (7.) Bewertungsmöglichkeiten in Form einer Likert-Skala durch Schulnoten von 1 bis 6 (,1 - sehr gut', ,2 - gut', ,3 - befriedigend', ,4 - ausreichend', ,5 - mangelhaft', ,6 - ungenügend'). Ferner bestand für die Befragten vielfach zudem die Möglichkeit, Fragen mit Mehrfachantworten zu bearbeiten.

Um die erhobenen Daten einem entsprechenden Qualitätsmodell zuordnen zu können, wurde durch die Verfasserin ein Qualitätsmodell entwickelt, das auf die theoretischen Kenntnisse des Modells der Input- und Output-Qualität der Sachverständigen-Kommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (vgl. Kap. 3.4.1.) sowie auf dem lernortübergreifenden Qualitätsmodell von Beicht, Krewerth, Eberhard und Granato (vgl. Kap. 3.4.2.) aufbaut (vgl. Kap. 3.5.).

Im Vorfeld der Durchführung der Datenerhebung wurde mit einer Teilgruppe der Zielpopulation, die nicht an der Hauptuntersuchung teilnahmen,

ein qualitativer Pre-Test durchgeführt, um eine Rückmeldung über missverständliche oder zu schwer formulierte Fragen zu erhalten. Zudem erfolgte ebenjener Pre-Test, damit für die Proband*innen fehlende Aspekte nach einer Prüfung im Nachgang in den bestehenden Fragebogen eingearbeitet werden konnten. Darüber hinaus diente der Pre-Test ebenfalls dazu, die veranschlagte Zeit von ca. 20 Minuten für die Beantwortung aller Fragen als realistisch bzw. unrealistisch bewerten und innerhalb der Struktur des Fragebogens im Vorfeld der eigentlichen Durchführung der empirischen Studie entsprechend darauf reagieren zu können (vgl. Döring/ Bortz 2016: 410f.).

4.3 Datenaufbereitung

Um die vorhandenen Daten der erhobenen Forschung einer systematischen Analyse unterziehen zu können, ist es notwendig, diese entsprechend aufzubereiten, fehlerhafte Ergebnisse auszuschließen sowie ethische Herausforderungen (wie bspw. einen Verstoß der Befragten gegen die Ethik der Forschung oder entsprechender Datenschutzgesetze) zu vermeiden. Durch dieses Verfahren wird es möglich, ebenjene erhobenen Daten fassbar zu machen (vgl. Döring/ Bortz 2016: 584).

Vor Beginn der Datenaufbereitung wurden Auswahl- und Softwareentscheidungen getroffen, um die zuvor erhobenen Daten weiterbearbeiten und auswerten zu können. Somit erfolgte nach

der Durchführung der Befragung die Einrichtung eines strukturierten Datensatzes, der nach der digitalen Erhebung mithilfe von LimeSurvey in der Statistik- und Analyseplattform SPSS vollzogen wurde. Ebenjener Datensatz war durch die Sortierung und Zuordnung der Rohdaten und dessen Formatierung gekennzeichnet. Aufgrund der Tatsache der Erhebung mittels einer Onlinebefragung, konnte eine händische Eingabe der Daten in SPSS umgangen und ebenjene Daten direkt exportiert werden. Durch die Kennzeichnung der erhobenen Werte entstanden Codepläne (vgl. Anhang T), innerhalb derer den entsprechenden Werten in Form von Variablen- und Wertelabels eine Bedeutung zugeschrieben wurde. Hierzu wurden die Variablen mit einem Namen, einem Typen, entsprechenden Dezimalstellen sowie Variablen- und Wertelabels versehen. Zudem fand eine eindeutige Beschriftung aller Fragen des Fragebogens sowie einer Codierung der jeweiligen Antworten statt, um den sich anschließenden Auswertungsprozess zu vereinfachen (vgl. Döring/ Bortz 2016: 585ff.; vgl. Raithel 2008: 83f.). Im Zuge dessen wurde zudem bei Variablen mit der Option der Mehrfachnennung für jede Antwortmöglichkeit jeweils eine Variable erstellt, um Verzerrungen zu vermeiden (vgl. Ottmann 2016: 11). Mithilfe der Konstruktion von Mehrfachantwortensets in SPSS konnten diese im Nachgang ausgewertet werden (vgl. Kap. 4.4.).

In der Folge wurde der Datensatz neben einer Anonymisierung der Daten zudem bereinigt, um fehlerhafte und unplausible Daten auszuschließen und doppelte Datensätze zu entfernen. Außerdem wurden geringfügig ausgefüllte Fragebögen aus der Datenauswertung ausgeschlossen, um einer Verzerrung der Forschungsergebnisse vorzubeugen (vgl. Döring/ Bortz 2016: 589ff.). Um die Aussagekraft der Ergebnisse möglichst wenig zu verfälschen, wurden alle Fragebögen entfernt, in denen weniger als ein Drittel der gestellten Fragen beantwortet wurden. Dies führte innerhalb beider erhobenen Statistiken zu einer deutlichen Minimierung der auszuwertenden Fragebögen und schließt dennoch unvollständige Fragebögen in die Datenauswertung mit ein.

4.4 Datenauswertung

Als Gütekriterien gelten bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse im Wesentlichen zwei Prinzipien. Zum einen die *Validität*, die sich darauf fokussiert, ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte. Die Validität kann als übergreifendes Kriterium verstanden werden, welches verschiedene Elemente beinhaltet. Dazu zählt u.a. die *semantische Validität*, welche sich auf die korrekte Bedeutung der Textstellen in den Kategorien beziehungsweise auf eine angemessene Kategorie Definitionen bezieht (vgl. Mayring 2015: 126; Ramsenthaler 2013: 38). Des Weiteren ist die *Triangulation* zu nennen, welche

in der qualitativen Inhaltsanalyse auch als *korrelative Gültigkeit* bezeichnet wird. Sie ist gegeben, wenn Ergebnisse der Auswertung mit den Ergebnissen anderer Forschungen vergleichbar sind (vgl. Mayring 2015: 126). Als ein weiterer Bestandteil der Validität ist die *kommunikative Validierung* zu nennen. Im Idealfall werden die Ergebnisse des Interviewten erneut vorgelegt und gemeinsam diskutiert, um abzusichern, dass Forscher und Interviewteilnehmer zu denselben Schlussfolgerungen kommen (vgl. ebd.: 127). Die Analyse sollte ebenso Beobachtungen und weitere Auffälligkeiten beispielsweise mit Hilfe eines Postskripts dokumentieren und bei der Auswertung berücksichtigen (vgl. Ramsenthaler 2013: 38).

Grundsätzlich sollte das Forschungsvorgehen über das systematische und regelgeleitete Verfahren im Sinne der Anwendung des Ablaufmodells transparent und nachvollziehbar sein. Die Dokumentation des Verfahrens und der festgelegten Schritte kann diese Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit gewährleisten (vgl. Mayring 2015: 127; Ramsenthaler 2013: 25). Dieser Grundsatz trägt auch zur *Reliabilität* bei, die in der qualitativen Inhaltsanalyse auch als *Interkoderreliabilität* bezeichnet wird (vgl. Mayring 2015: 124; Ramsenthaler 2013: 25). Die Reliabilität sorgt für die Stabilität und Genauigkeit der gemessenen Daten sowie für die Exaktheit der Messbedingungen. Dementsprechend ordnen

weitere Kodierer unabhängig voneinander Textstellen aus den Interviews in das Kategoriensystem ein. Der Grad der Übereinstimmung in der Zuordnung bestimmt den Grad der Interkoderreliabilität (vgl. Ramsentahler 2013: 25). Dieser gewährleistet insofern auch *Stabilität* (vgl. Mayring 2015: 127).

4.5 Deskriptive Ergebnisse

Im Nachgang an die Datenaufbereitung, -erhebung sowie -auswertung erfolgt die Darstellung der Ergebnisse anhand der zuvor gewählten Auswertungsmethode der deskriptiven Statistik. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich dabei an den in den Fragebögen formulierten Modulen (vgl. Kap. 4.1.) und berücksichtigt dabei sowohl die Befunde der Befragung der Auszubildenden der schulischen als auch die der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen. Wie bereits in Kap. 4.3. formuliert, wurden die Fragebögen entsprechend ihres Bearbeitungsumfangs gefiltert, sodass nur ebene ausgewertet wurden, in denen mindestens ein Drittel der Fragen beantwortet wurden. Dennoch finden sich lückenhafte Ergebnisse innerhalb der Auswertung wieder. Sofern diese Lücken mehr als zehn Prozent der Gesamtanzahl der Befragten umfasst, wird dies explizit innerhalb der Auswertung benannt. Somit werden innerhalb der Auswertung die gültigen Prozente genutzt.

Ein grundlegendes Anliegen der vorliegenden quantitativen Forschung stellt die Beantwortung der zuvor aufgestellten Forschungsfrage inklusive der damit verbundenen entstanden Hypothesen dar (vgl. Kap. 4). Mithilfe der nachfolgend dargestellten Ergebnisse soll die Beantwortung ebenjener Forschungsfrage inklusive der Überprüfung der formulierten Hypothesen vollzogen werden.

4.5.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Befragung der Auszubildenden der schulischen Erzieher*innenausbildung nahmen insgesamt 174 Befragte teil, von denen 89,2% weiblichen, 9,1% männlichen sowie 0,6% diversen Geschlechts sind. Die meisten der befragten Teilnehmenden befinden sich in der Altersspanne von 18 bis 29 Jahren (89,2%), während die Altersspannen von 30 bis 39 Jahren (5,7%) sowie 40 bis 49 Jahren (5,1%) die Minderheit ausmachen. Keine*r der Befragten ordnet sich der Altersgruppe von 50 bis 59 Jahren zu. Der überwiegende Anteil der Befragten ist mit 91,5% ledig. Nur 7,4% geben an, bereits verheiratet und 0,6% zudem geschieden zu sein. Ergänzend zu dem hohen Anteil des ledigen Familienstandes haben 8,0% der befragten Auszubildenden bereits Kinder, während 92% kinderlos sind.

Tabelle 3: Variablen "Geschlecht", "Alter", "Familienstand" und "Kinder" der schulischen Auszubildenden

	Häufigkeit	Prozente
Geschlecht		
<i>männlich</i>	16	9,1%
<i>weiblich</i>	157	89,2%
<i>divers</i>	1	0,6%
Alter		
<i>18-29 Jahre</i>	157	89,2%
<i>30-39 Jahre</i>	10	5,7%
<i>40-49 Jahre</i>	9	5,1%
<i>50-59 Jahre</i>	0	0%
Familienstand		
<i>ledig</i>	161	91,5%
<i>verheiratet</i>	13	7,4%
<i>geschieden</i>	1	0,6%
<i>verwitwet</i>	0	0%
Kinder		
<i>ja</i>	14	8,0%
<i>nein</i>	161	92,0%

Nahezu die Hälfte aller Befragten lebt in einem Dorf mit einer Einwohner*innenzahl von unter 5.000 (41,5%). Ein Drittel (33,0%) hingegen le-

ben in einer Kleinstadt von 5.000 bis 20.000 Einwohner*innen. 11,4% aller Teilnehmenden lebt in einer Mittelstadt von 20.000 bis 100.000 Einwohner*innen, 13,6% in einer Großstadt ab 100.000 Einwohner*innen. Auch hier gaben 0,6% der Befragten keine Auskunft. Mehr als die Hälfte der befragten Auszubildenden (60,8%) hat ihren Lebensmittelpunkt bei Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Nahezu ein Viertel aller (26,1%) leben mit ihrer/m Partner*in zusammen. Die wenigsten Personen leben allein (9,1%), in einer Wohngemeinschaft (WG) (2,3%) oder in einer anderen Wohnform (1,1%). Ungefähr die Hälfte aller Befragten (54,5%) verfügt über einen erweiterten Realschulabschluss. Die weiter am meisten vertretenen Schulabschlüsse stellen neben der Fachhochschulreife (20,5%) und der Allgemeinen Hochschulreife (11,4%) der einfache Realabschluss (10,8%) dar. Lediglich 1,1% der Befragten verfügen über einen Bachelorabschluss. Keine*r der Befragten hat hingegen zuletzt einen Hauptschulabschluss erworben. Der überwiegende Anteil der befragten Auszubildenden der schulischen Ausbildung (90,3%) hat keinen Migrationshintergrund. Über diesen verfügen lediglich 8,5% der Teilnehmenden.

Auch bei den befragten Auszubildenden der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung, an der lediglich 29 Befragte teilnahmen, dominiert das weibliche Geschlecht die Mehrheit der Teilnehmenden (79,3%). Einen weitaus größeren

Teil als bei den schulischen Auszubildenden nehmen die männlichen Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells ein (20,7%). Keine*r der Befragten ordnet sich einem diversen Geschlecht zu. Auch innerhalb dieser Stichprobe ist der größte Anteil der Befragten (62,1%) zwischen 18 und 29 Jahren alt. Im Weiteren ordnen sich 6,9% der Altersgruppe 30-39 Jahre, 27,6% der Altersgruppe 40 bis 49 Jahre und 3,4% der Altersgruppe 50-59 Jahre zu. Auch im Rahmen des Familienstandes geben mehr als die Hälfte (67,9%) der befragten Teilnehmenden an, ledig zu sein. Weitere 25% sind verheiratet, zudem sind 7,1% der Befragten geschieden. Auch innerhalb dieser Stichprobe geben mehr als zwei Drittel der Befragten (69,0%) an, kinderlos zu sein. Rund ein Drittel (31,0%) hingegen hat bereits Kinder.

Tabelle 4: Variablen "Geschlecht", "Alter", "Familienstand" und "Kinder der berufsbegleitenden Auszubildenden"

	Häufigkeit	Prozente
Geschlecht		
<i>männlich</i>	23	20,7%
<i>weiblich</i>	6	79,3%
<i>divers</i>	0	0%
Alter		
<i>18-29 Jahre</i>	18	62,1%
<i>30-39 Jahre</i>	2	6,9%
<i>40-49 Jahre</i>	8	27,6%
<i>50-59 Jahre</i>	1	3,4%
Familienstand		
<i>ledig</i>	19	67,9%
<i>verheiratet</i>	7	25,0%
<i>geschieden</i>	2	7,1%
<i>verwitwet</i>	0	0%
Kinder		
<i>ja</i>	9	31%
<i>nein</i>	20	69%

Über ein Drittel der Befragten (37,9%) geben an, in einer Großstadt ab 100.000 Einwohner*innen zu leben. Weitere ein Drittel (34,5%) hingegen

leben in einem Dorf mit bis zu 5.000 Einwohner*innen. 17,2% der befragten berufsbegleitenden Auszubildenden lebt in einer Mittelstadt von 20.000 bis 100.000 Einwohner*innen, 10,3% in einer Kleinstadt mit 5.000 bis 20.000 Einwohner*innen.

Zu ihrer Wohnsituation machten die Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells folgende Angaben: Während circa die Hälfte dieser (55,2%) mit ihrem/r Partner*in zusammenleben, haben 20,7% ihren Lebensmittelpunkt bei ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und 3,4% in einer WG. 13,8% aller Befragten leben allein und 6,9% in einer anderen Wohnform. Über die Hälfte der Teilnehmenden verfügen (65,5%), wie die Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells, über einen erweiterten Realschulabschluss. 13,8% erreichten zuletzt einen Realschulabschluss, während 10,3% über eine Fachhochschulreife, 6,9% über die Allgemeine Fachhochschulreife und 3,4% über einen Bachelor-Abschluss verfügen. Auch hier erreichte niemand der Befragten zuletzt den Hauptschulabschluss. Lediglich ein kleiner Teil der Stichprobe hat einen Migrationshintergrund (10,3%), während die deutliche Mehrheit diesen nicht besitzt (89,7%).

Fazit: Hinsichtlich der soziodemografischen Daten kann festgestellt werden, dass in beiden Stichproben das weibliche Geschlecht dominiert, wenngleich dies auch der hiesigen Forschung (vgl. Statista 2022 b: o.S.) entspricht. Es ist jedoch zu erwähnen, dass sich grundsätzlich mehr männliche Auszubildende für das berufsbegleitende Ausbildungsmodell entschieden haben. Zudem findet sich innerhalb der berufsbegleitenden Stichprobe eine größere Vielfalt hinsichtlich der verschiedenen Altersstufen wieder. Neben der dominierenden Altersgruppe 18-29 Jahre finden sich zudem auch Auszubildende in den Altersgruppen 40 bis 49 sowie 50 bis 59 Jahre wieder. Hier lässt sich vermuten, dass ebenjene Absolvent*innen die Erzieher*innenausbildung möglicherweise als berufliche Umorientierung und/oder über den sog. ‚zweiten Bildungsweg‘ absolvieren. Durch die Vielfalt an Altersstufen, die in der schulischen Stichprobe deutlich weniger festgestellt werden kann, zeigen die berufsbegleitenden Pro-band*innen ebenfalls eine deutlichere Vielfalt hinsichtlich ihres Wohnortes, ihrer Wohnform und ihres Familienstandes inkl. möglicher bereits geborener Kinder auf. Innerhalb der Variablen ‚letzter erreichter Schulabschluss‘ sowie ‚Migrationshintergrund‘ können wenig, bis keine Auffälligkeiten festgestellt werden. Es wird lediglich deutlich, dass mehr schuli-

sche Auszubildende über eine (Fach-) Hochschulreife und mehr berufsbegleitende Auszubildende über einen Bachelorabschluss verfügen. Dass niemand der Befragten zuletzt einen Hauptschulabschluss erreicht hat, ist damit zu begründen, dass dieser für die Absolvierung der Erzieher*innenausbildung als Anforderung nicht ausreicht (vgl. Kap. 2.5.).

Es kann also die Vermutung aufgestellt werden, dass die Qualität der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung hinsichtlich der Zielgruppe außerhalb der klassischen Auszubildenden, die ihre Ausbildung nach der Absolvierung eines Schulabschlusses beginnen, höher anzusehen ist als die der schulischen Ausbildung. Darüber hinaus scheint die Qualität weniger abhängig von den Faktoren ‚letzter erreichter Schulabschluss‘ sowie ‚Migrationshintergrund‘ zu sein.

4.5.2 Entscheidung der Ausbildung

Die meisten der befragten Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells **entschieden** sich aufgrund der Tatsache des Wunschberufes (67,4%) für den **Ausbildungsberuf**. Rund ein Drittel (32,0%) wählten diesen Beruf, da er für sie einen interessanten Beruf unter mehreren interessanten Berufen darstellte. Für 13,7% der Befragten stellt der Erzieher*innenberuf eine Alternative dar, die zunächst nicht mitbedacht wurde. 2,3% hingegen geben an, der

Beruf sei eine Notlösung für sie, weil kein anderer Ausbildungs- oder Studienplatz vorhanden gewesen sei. 5,7% nutzen die Zeit der Ausbildung als Überbrückung bis zum Beginn ihres Studiums. Für 4,6% hingegen gibt es keinen eindeutigen Grund für die Berufswahl, ebenjene wählten diesen, weil bei ihnen kein ausgeprägter Berufswunsch vorhanden war. Im Schnitt wurde diese Frage 1,25-mal von den Teilnehmenden beantwortet.

*Tabelle 5: Entscheidung für den Ausbildungsberuf des/der Erziehers*in der schulischen Auszubildenden*

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Wunschberuf	118	53,6%	67,4%
Interessanter Beruf unter mehreren interessanten Berufen	8	21,1%	27,6%
Alternative, die zunächst nicht mitbedacht wurde	24	10,9%	13,7%
Notlösung, weil kein anderer Ausbildungs- oder Studienplatz vorhanden <u>war</u>	4	1,8%	2,3%
Möglichkeit der Überbrückung bis zum Beginn eines Studiums	10	4,5%	5,7%
unklar, weil kein ausgeprägter Berufswunsch vorhanden	8	3,6%	4,6%
Gesamt	220	100,00%	125,7%

Rund die Hälfte der Befragten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells (55,2%) **wählten den Erzieher*innenberuf** aufgrund des Umstandes ihres Wunschberufes aus. Fast ein Drittel (27,6%) gibt an, dass sie sich aus dem Grund für

den Beruf entschieden hätten, da dieser einen interessanten Beruf unter mehreren interessanten Berufen darstellt. Für 24,1% stellt dieser Ausbildungsweg eine Alternative dar, die zunächst nicht mitbedacht wurde, während 10,3% angeben, dass er lediglich eine Notlösung darstelle. Jeweils 6,9% der Befragten nutzen die Ausbildung zum einen, um die Zeit bis zu der Aufnahme eines Studiums zu überbrücken und wählten ebenjenes zum anderen aus unklaren Gründen aus, da bei ihnen kein ausgeprägter Berufswunsch vorhanden war.

*Tabelle 6: Entscheidung für den Ausbildungsberuf des/der Erziehers*in der berufsbegleitenden Auszubildenden*

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Wunschberuf	16	42,1%	55,2%
Interessanter Beruf unter mehreren interessanten Berufen	8	21,1%	27,6%
Alternative, die zunächst nicht mitbedacht wurde	7	18,4%	24,1%
Notlösung, weil kein anderer Ausbildungs- oder Studienplatz vorhanden <u>war</u>	3	7,9%	10,3%
Möglichkeit der Überbrückung bis zum Beginn eines Studiums	2	5,3%	6,9%
unklar, weil kein ausgeprägter Berufswunsch vorhanden	2	5,3%	6,9%
Gesamt	38	100,00%	131,0%

Für das konkrete schulische Ausbildungsmodell entschied sich circa die Hälfte der befragten Auszubildenden (48,9%) aus dem Grund, dass sie

keine andere Wahlmöglichkeit hatten. 27,9% geben an, keine Kenntnis über das berufsbegleitende Ausbildungsmodell gehabt zu haben, während sich 19,3% für das Ausbildungsmodell aufgrund einer Empfehlung von außerhalb entschieden. Aufgrund der kürzeren Ausbildungsdauer entschieden sich 27,3% der Auszubildenden für das schulische Ausbildungsmodell, 21,6% haben den Wunsch, im Rahmen ihrer Ausbildung verschiedene Praxiseinrichtungen kennenzulernen.

Tabelle 7: Gründe der Entscheidung für das schulische Ausbildungsmodell

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Keine Wahlmöglichkeit/fehlendes Angebot	86	33,7%	48,9%
Keine Kenntnis über berufsbegleitendes Modell	49	19,2%	27,8%
Empfehlung von außerhalb	34	13,3%	19,3%
Kürzere Ausbildungsdauer	48	18,8%	27,3%
Wunsch nach Kennenlernen verschiedener Praxiseinrichtungen	38	14,9%	21,6%
Gesamt	255	100,00%	144,9%

Die Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells **entschieden sich aus folgenden Gründen für ebenjenes Modell**: Fast drei Viertel der Befragten (67,9%) entschied sich aufgrund des Wunsches nach einer Vergütung für das berufsbegleitende Modell. Die Hälfte der befragten Auszubildenden (50,0%) wählte dieses Modell aufgrund des Wunsches einer Anstellung in einer

Kindertageseinrichtung. 21,4% folgten bei der Entscheidung einer Empfehlung von außen, während 10,7% angaben, über keine Wahlmöglichkeit verfügt zu haben. Niemand wählte das berufsbegleitende Modell aufgrund einer fehlenden Kenntnis über das andere schulische Ausbildungsmodell.

Tabelle 8: Gründe der Entscheidung für das berufsbegleitende Ausbildungsmodell

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Keine Wahlmöglichkeit/fehlendes Angebot	3	7,1%	10,7%
Keine Kenntnis über schulisches Modell	0	0%	0%
Empfehlung von außerhalb	6	14,3%	21,4%
Wunsch nach Anstellung innerhalb einer Kita	14	33,3%	50,0%
Wunsch nach Ausbildungsvergütung	19	45,2%	67,9%
Gesamt	42	100,00%	150,0%

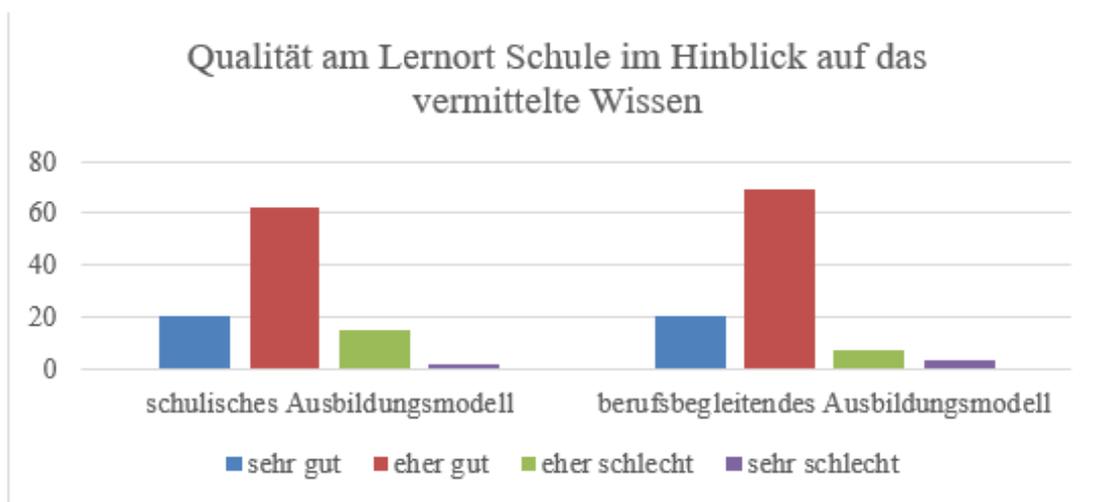
Fazit: Im Rahmen der **Entscheidung für die Ausbildung** zum/zur Erzieher*in dominieren die Kategorien ‚Wunschberuf‘ sowie ‚interessanter Beruf unter mehreren interessanten Berufen‘ in beiden Stichproben deutlich. Hieran ist zu erkennen, dass sich die Mehrzahl der Proband*innen bewusst für den Erzieher*innenberuf entschieden haben. Bezugnehmend auf die Gründe für die Wahl des schulischen Ausbildungsmodells dominieren neben der fehlenden Kenntnis bzw. dem fehlenden Angebot des anderen, berufsbe-

gleitenden Modells zudem die kürzere Ausbildungsdauer. Auf Seiten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells stechen eindeutig der Wunsch nach einer Anstellung sowie nach einer Vergütung während der Ausbildung heraus. Somit kann angenommen werden, dass die Qualität hier zum einen abhängig von den subjektiven Wünschen und Vorstellungen der Befragten und zum anderen durch Unwissenheit bzw. fehlende, flächendeckende Angebote charakterisiert ist.

4.5.3 Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule

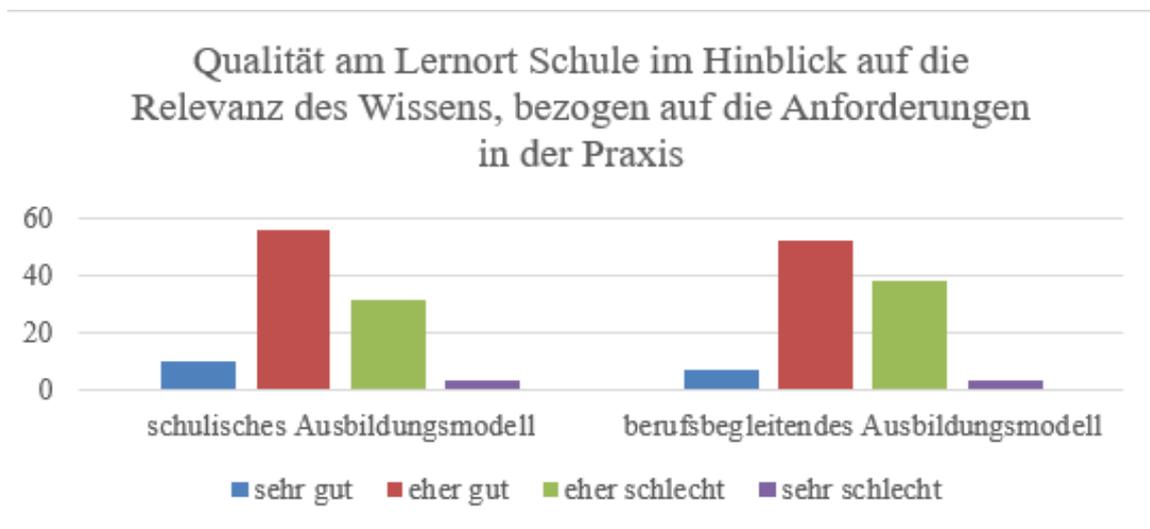
Die befragten Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells der Erzieher*innen-ausbildung bewerteten die Qualität der Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule wie folgt: Im Hinblick auf das **vermittelte Wissen** gaben mehr als die Hälfte aller Befragten (62,5%) an, dass sie die Qualität als ‚*eher gut*‘ bezeichnen würden. Ein Fünftel der Befragten (20,5%) bewertete diese Qualität als ‚*sehr gut*‘, während der geringere Teil der Befragten die Qualität im Hinblick auf das vermittelte Wissen als ‚*eher schlecht*‘ (15,3%) bzw. ‚*sehr schlecht*‘ (1,7%) bewerteten. Die Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells bewerteten die Qualität der Praxisphasen am Lernort Schule im Hinblick auf das vermittelte Wissen in ähnlicher Art und Weise: Hier bewerteten fast drei Viertel der Be-

fragten (69,0%) die Qualität als ‚*eher gut*‘, während ebenfalls ein Fünftel (20,7%) diese als ‚*sehr gut*‘ und alle weiteren Befragten ebenjene Qualität als ‚*eher schlecht*‘ (6,9%) oder ‚*sehr schlecht*‘ (3,4%) bewerteten.



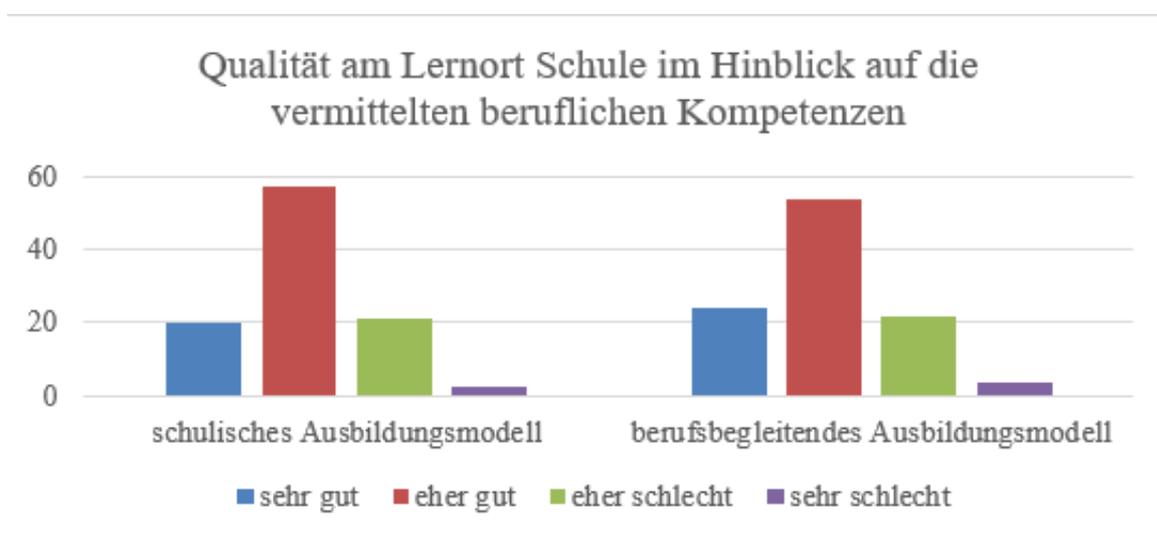
Im Rahmen der Relevanz des Wissens, bezogen auf die Anforderungen in der Praxis, kamen rund die Hälfte der schulischen Auszubildenden (55,7%) zu der Erkenntnis, dass diese als ‚*eher gut*‘ zu bewerten sei. Weitere 9,7% bewerten ebenjene Qualität als ‚*sehr gut*‘. Rund ein Drittel (31,3%) der Befragten bewerten diesen Qualitätsaspekt hingegen als ‚*eher schlecht*‘, 3,4% als ‚*sehr schlecht*‘. Bei den Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildung finden sich erneut ähnliche Tendenzen wieder: Während 6,9% die Qualität der Praxisphasen am Lernort Schule im Hinblick auf die Relevanz des Wissens bezogen

auf die Anforderungen in der Praxis als ‚sehr gut‘ bezeichnen, kommen auch hier circa die Hälfte der Befragten (51,7%) zu der Erkenntnis, die Qualität als ‚eher gut‘ zu bewerten. Sogar mehr als ein Drittel der Befragten (37,9%) bewerten diesen Qualitätsaspekt jedoch als ‚eher schlecht‘, während ebenfalls 3,4% ebenjenes als ‚sehr schlecht‘ beschreiben.



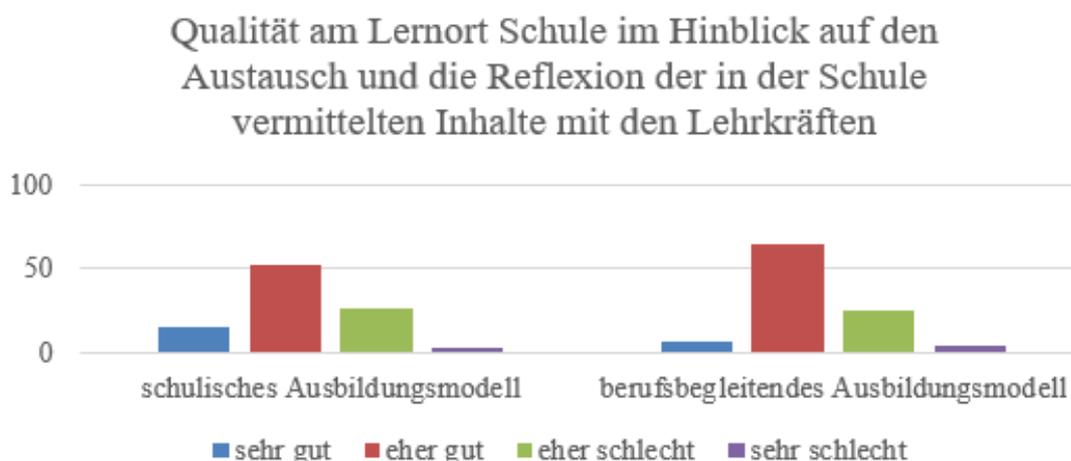
Die **Qualität der Praxisphasen am Lernort Schule im Hinblick auf die vermittelten beruflichen Kompetenzen** wird von über der Hälfte der Befragten (57,0%) der schulischen Erzieher*innenausbildung als ‚eher gut‘ bewertet. Rund ein Fünftel beschreiben die Qualität zum einen als ‚sehr gut‘ (19,8%) und zum anderen als ‚eher schlecht‘ (20,9%), wohingegen 2,3% die Qualität als ‚sehr schlecht‘ bezeichnen. Auch die

Hälfte der befragten berufsbegleitenden Auszubildenden (53,6%) bewertet die Qualität der vermittelten beruflichen Kompetenzen am Lernort Schule als *„eher gut“*, während 21,4% ebenjene als *„eher schlecht“* und 24,1% als *„sehr gut“* wahrnehmen. Keine*r der Befragten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells bewertet ebenjenen Qualitätsaspekt als *„sehr schlecht“*.



Hinsichtlich des **Austausches und der Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit den Lehrkräften** kommen die schulischen Auszubildenden zu folgenden Ergebnissen: Rund die Hälfte (51,7%) bewerten diesen Aspekt als *„eher gut“*, zudem kommen 14,9% zu dem Ergebnis, dass ebenjene Qualität als *„sehr gut“* zu bezeichnen ist. Rund ein Drittel aller Befragten bewertet diesen Qualitätsbereich als *„eher schlecht“* (26,4%) bzw. *„sehr schlecht“* (2,3%). Bei den be-

fragten berufsbegleitenden Auszubildenden bewerten deutlich mehr als die Hälfte (64,3%) ebenjenes Qualitätsaspekt als ‚*eher gut*‘ und 7,1% sogar als ‚*sehr gut*‘. Ein Viertel (25,0%) hingegen bezeichnen die Qualität ebenjenes Bereiches als ‚*eher schlecht*‘, 3,6% als ‚*sehr schlecht*‘.



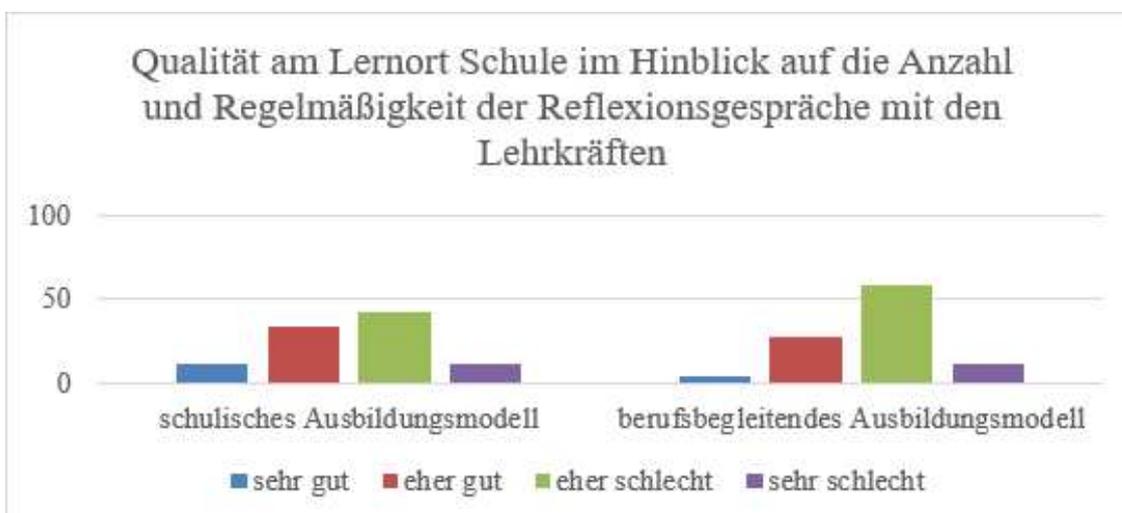
Der Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen mit den Lehrkräften werden von den befragten schulischen Auszubildenden differenzierter bewertet. Weniger als die Hälfte aller (44,8%) bewerten diesen Aspekt als ‚*eher gut*‘, knapp ein Fünftel (19,2%) als ‚*sehr gut*‘. Ein Drittel der Befragten (31,4%) schätzt diesen Qualitätsbereich als ‚*eher schlecht*‘, 4,7% als ‚*sehr schlecht*‘ ein. Bei den befragten Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells kommen nahezu zwei Drittel (64,3%) zu dem Ergebnis, dass die Qualität des Austausches und der Reflexion von Praxiserfahrungen mit den Lehrkräften als ‚*eher*

gut zu bezeichnen ist. Ein Viertel der Befragten (25,0%) bewerten diesen Aspekt als *‚eher schlecht‘*. Daneben beschreiben 7,1% diesen Qualitätsbereich als *‚sehr gut‘*, 3,6% hingegen als *‚sehr schlecht‘*.



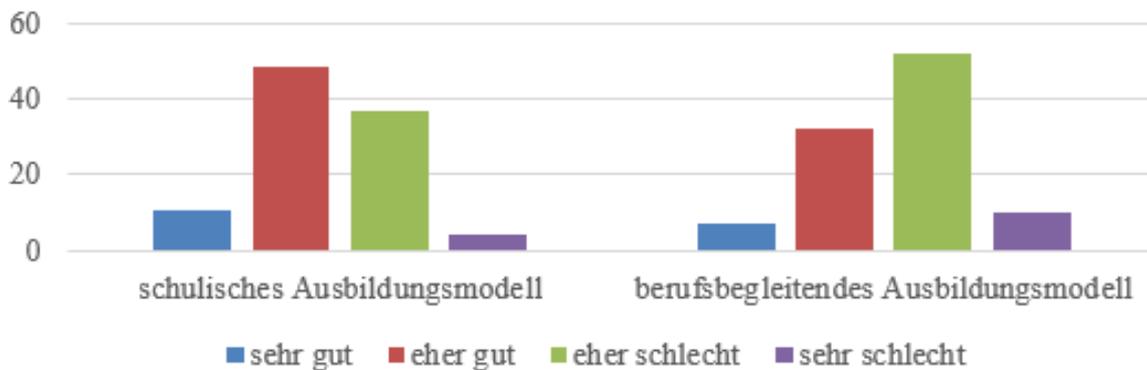
Die Qualität der Praxisphasen am Lernort Schule im Hinblick auf die **Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften** kommen deutlich mehr als ein Drittel der Auszubildenden des schulischen Modells (42,3%) zu dem Ergebnis, dass diese als *‚eher schlecht‘* zu bewerten sei. Weitere ein Drittel (33,9%) beschreiben diesen Aspekt als *‚eher gut‘*, während jeweils 11,9% der Befragten zu dem Ergebnis kommen, dass dieser Qualitätsbereich als *‚sehr gut‘* bzw. *‚sehr schlecht‘* zu bewerten sei. Mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden (57,7%) bewerten diesen Bereich als *‚eher schlecht‘*, während knapp ein Drittel (26,9%) ebenjenen als

‚*eher gut*‘ bezeichnet. 3,8% der Befragten bewerteten diesen Qualitätsaspekt als ‚*sehr gut*‘, weitere 11,5% als ‚*sehr schlecht*‘.



Die Qualität der Praxisphasen am Lernort Schule im Hinblick auf die **Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule** wird von circa der Hälfte der schulischen Auszubildenden (48,6%) als ‚*eher gut*‘ bezeichnet. Mehr als ein Drittel (36,6%) hingegen bezeichnen ebenjene Qualität als ‚*eher schlecht*‘, während 10,9% diesen Qualitätsbereich als ‚*sehr gut*‘ und 4,0% als ‚*sehr schlecht*‘ bewerten. Im Rahmen der Befragung der berufsbegleitenden Auszubildenden zeigt sich folgendes Bild: Knapp die Hälfte aller Befragten (51,7%) bewerten diesen Qualitätsbereich als ‚*eher schlecht*‘, während ein Drittel (32%) ebenjenes als ‚*eher gut*‘ bezeichnet. Rund ein Zehntel (10,3%) beschreiben die Qualität der Verknüpfung von Theorie und Praxis als ‚*sehr schlecht*‘, weitere 6,9% als ‚*sehr gut*‘.

Qualität am Lernort Schule im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule



Fazit: Bei den **Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule** wird deutlich, dass diese sowohl von den Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells als auch von den berufsbegleitenden Auszubildenden tendenziell sehr gut bzw. eher gut bewertet werden und jeweils rund ein Drittel die entsprechenden Bereiche als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘ beurteilen. Auffallend ist jedoch, dass die Kategorien ‚Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der zuständigen Praxislehrkraft‘ sowie die ‚Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Schule‘ von knapp der Hälfte der schulischen Auszubildenden und mehr als der Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘ bewertet werden. Im Rahmen der Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule lässt sich also vermuten, dass die Qualität von den Proband*innen beider Stichproben grundsätzlich gut, bei einer Gegenüberstellung jedoch von

den berufsbegleitenden Auszubildenden besser bewertet wird als von den schulischen Auszubildenden.

4.5.4 Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis

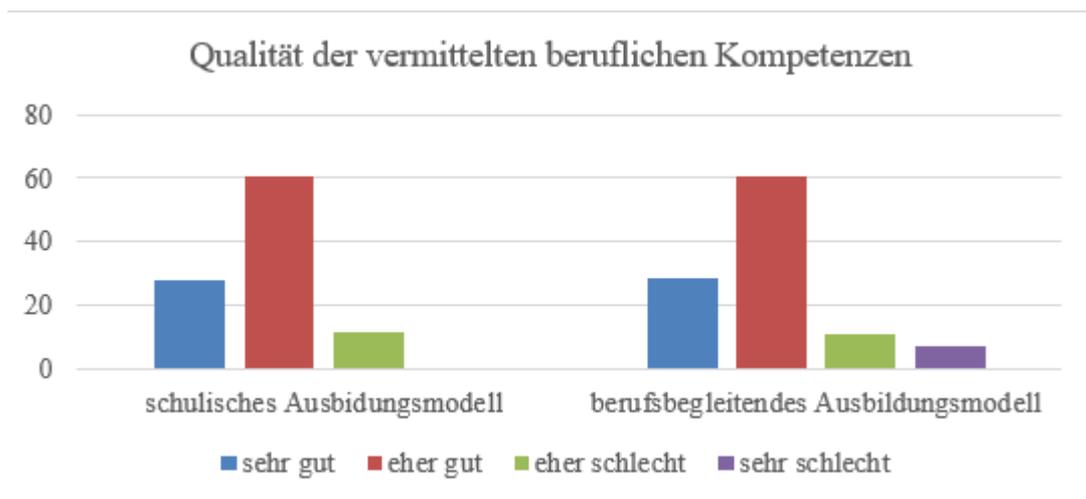
Im Rahmen der **Möglichkeiten, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen innerhalb der Praxiseinrichtungen kennenzulernen**, bewerteten 40,3% der befragten schulischen Auszubildenden diesen Qualitätsaspekt mit *sehr gut* und knapp die Hälfte (47,2%) mit *eher gut*. Lediglich 12,5% beschreiben diesen Bereich mit *eher schlecht*, während niemand die Kategorie *sehr schlecht* auswählte. Auch bei den berufsbegleitenden Auszubildenden zeigen sich ähnliche Ergebnisse: Hier wählte ebenjene Kategorie (*sehr schlecht*) niemand der Befragten aus, während ein Drittel (33,3%) die Möglichkeit, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen kennenzulernen, als *sehr gut* beschrieben. Rund die Hälfte (44,4%) der berufsbegleitenden Auszubildenden beschreiben den Qualitätsaspekt als *eher gut*, daneben bewerten 22,2% ebenjenen als *eher schlecht*.

Möglichkeit, verschiedene Arbeitsbereiche und Gruppen innerhalb der Praxiseinrichtung kennenzulernen

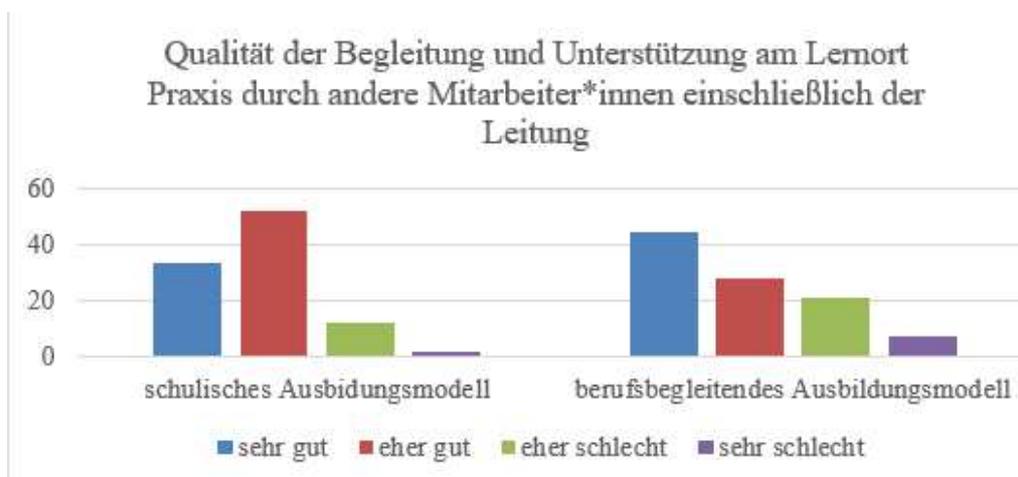


Mehr als die Hälfte der Auszubildenden des schulischen Modells (62,3%) bewerten die Qualität der Praxisphasen im Hinblick auf das **vermittelte Wissen** als ‚*eher gut*‘, circa ein Fünftel dieser Zielgruppe (21,7%) sogar als ‚*sehr gut*‘. Weitere 14,9% beschreiben diesen Aspekt als ‚*eher schlecht*‘, wohingegen 1,1% ebenjenen als ‚*sehr schlecht*‘ beurteilen. Auch bei den befragten berufsbegleitenden Auszubildenden bewerten circa zwei Drittel (67,9%) diesen Qualitätsaspekt als ‚*eher gut*‘. Wie auch bei den schulischen Auszubildenden bewerten rund ein Fünftel (21,4%) der berufsbegleitenden Befragten das vermittelte Wissen am Lernort Praxis als ‚*sehr gut*‘. Knapp ein Zehntel dieser Zielgruppe (10,7%) beschreiben diesen Bereich als ‚*eher schlecht*‘. Keine*r der Befragten beurteilt diesen Qualitätsaspekt als ‚*sehr schlecht*‘.

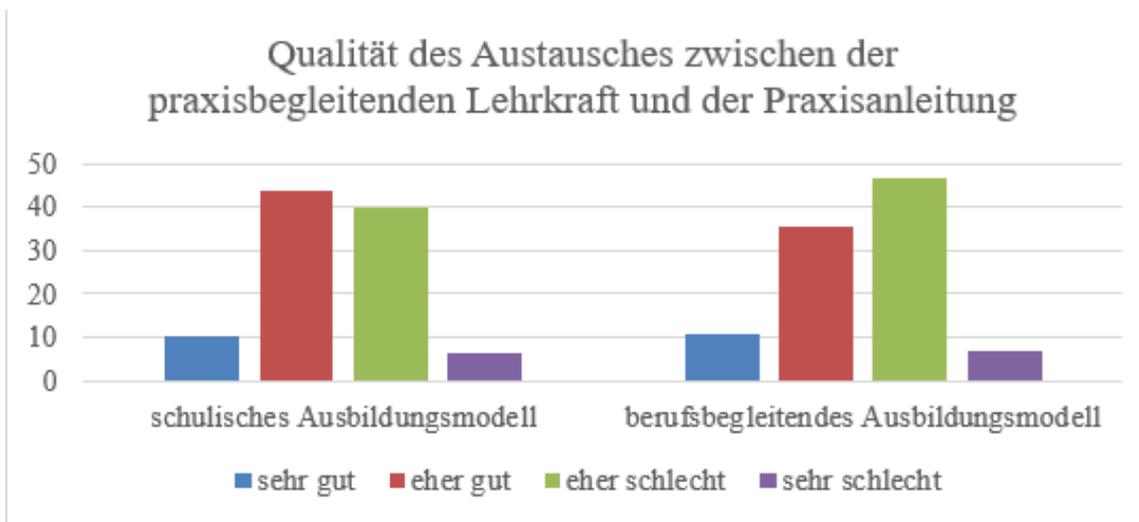
Im Rahmen der **vermittelten beruflichen Kompetenzen** kommen rund ein Drittel der schulischen Auszubildenden (27,9%) zu dem Ergebnis, dass dieser Bereich mit ‚*sehr gut*‘ zu bewerten sei. Die überwiegende Hälfte der Befragten (60,5%) bezeichnet ebenjenen Bereich mit ‚*eher gut*‘, während rund ein Zehntel (11,6%) ihn als ‚*eher schlecht*‘ bezeichnet. Keine*r der Befragten beantwortete diese Frage mit der Antwortmöglichkeit ‚*sehr schlecht*‘. Bei den befragten Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells zeigt sich innerhalb der vermittelten beruflichen Kompetenzen ein ähnliches Bild: Auch hier bewerten knapp ein Drittel (28,6%) diesen als ‚*sehr gut*‘, während mehr als die Hälfte (60,7%) ebenjenen Bereich als ‚*eher gut*‘ beschreibt. Weitere 10,7% beurteilen diesen Qualitätsaspekt mit ‚*eher schlecht*‘, während auch hier keine*r der Befragten zu der Beurteilung ‚*sehr schlecht*‘ kommt.



Die Qualität der **Begleitung und Unterstützung am Lernort Praxis in den jeweiligen Einrichtungen durch andere Mitarbeiter*innen einschließlich der Leitung** wurde von den schulischen Auszubildenden wie folgt bewertet: Während knapp ein Drittel (33,7%) zu dem Ergebnis kommen, dass die Qualität als ‚sehr gut‘ zu beschreiben ist, bewertet rund die Hälfte (52,3%) diesen Bereich als ‚eher gut‘. Weitere 12,2% beschreiben ebenjenen Qualitätsaspekt als ‚eher schlecht‘, 1,7% als ‚sehr schlecht‘. Auf Seiten der berufsbegleitenden Auszubildenden lassen sich folgende Ergebnisse feststellen: Fast die Hälfte der Befragten (44,8%) beantworten die Frage nach der Qualität der Begleitung in den Praxiseinrichtungen mit ‚sehr gut‘, circa ein Drittel (27,6%) als ‚eher gut‘. Rund ein Fünftel (20,7%) beurteilen diesen Bereich als ‚eher schlecht‘, weitere 6,9% als ‚sehr schlecht‘.

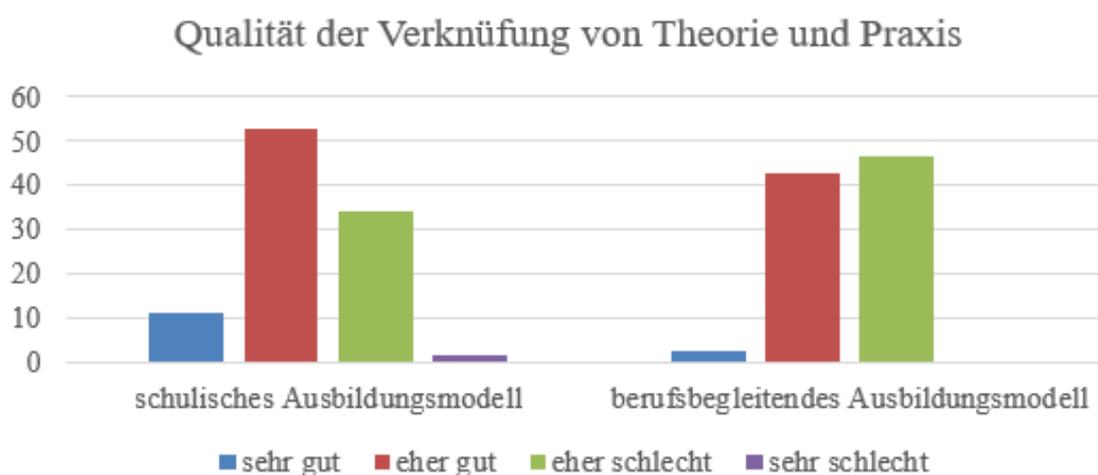


Der **Austausch zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft sowie der Praxisanleitung** wird von etwas weniger als der Hälfte (43,5%) der befragten schulischen Auszubildenden als *‚eher gut‘* und von weiteren 39,9% als *‚eher schlecht‘* bezeichnet. Weitere 10,1% bewerten diesen Qualitätsaspekt als *‚sehr gut‘*, während 6,5% zu dem Ergebnis kommen, dass ebenjener mit *‚sehr schlecht‘* zu beurteilen ist. Innerhalb der Ergebnisse der befragten berufsbegleitenden Auszubildenden zeigt sich, dass knapp die Hälfte ebenjener (46,4%) den Austausch zwischen Praxislehrkraft und Praxisanleitung als *‚eher schlecht‘* bezeichnen. Weitere ein Drittel (35,7%) bewerten diesen Qualitätsaspekt als *‚eher gut‘*, während 10,7% zu dem Ergebnis kommen, dass dieser *‚sehr gut‘* und bei 7,1% mit *‚eher schlecht‘* zu beschreiben ist.



Die Qualität der **Verknüpfung von Theorie und Praxis** am Lernort Praxis beurteilen knapp die

Hälfte der Befragten des schulischen Ausbildungsmodells (52,9%) als ‚*eher gut*‘, ergänzend kommen rund ein Drittel (34,3%) zu dem Ergebnis, dass dieser Bereich als ‚*eher schlecht*‘ zu bewerten ist. Weitere ein Zehntel (11,0%) beurteilen diesen Qualitätsaspekt als ‚*sehr gut*‘, während 1,7% ebenjenen als ‚*sehr schlecht*‘ beschreiben. Bei den Befragten der berufsbegleitenden Ausbildung zeigt sich im Rahmen der Verknüpfung von Theorie und Praxis ein etwas anderes Bild: Hier bewerten knapp die Hälfte (46,4%) ebenjenen Bereich als ‚*eher schlecht*‘, weitere 42,9% als ‚*eher gut*‘. Ein Zehntel der Befragten (10,7%) beschreibt den Qualitätsaspekt als ‚*sehr gut*‘. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeit ‚*sehr schlecht*‘ aus.



Auf die Frage hin, wie oft die schulischen Auszubildenden von der zuständigen praxisbegleitenden Lehrkraft innerhalb der gesamten

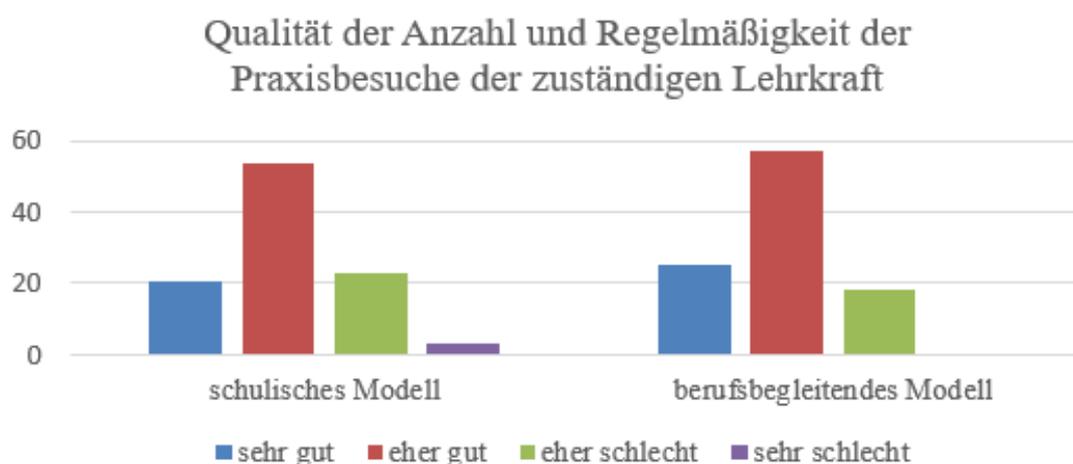
Ausbildungszeit innerhalb der Praxiseinrichtung(en) besucht werden, zeigen sich folgende Ergebnisse: Mehr als die Hälfte (63,9%) geben an, dass es sich um einen Besuch handle. Weitere 18,8% wählen die Antwortmöglichkeit ‚bis zu zwei Besuche‘ aus, während 17,3% der Befragten bis zu dreimal von der Lehrkraft besucht werden. 43 befragte Personen enthielten sich bei der Beantwortung dieser Frage. Bei den befragten berufsbegleitenden Auszubildenden zeigt sich ein deutlich anderes Bild: Hier geben jeweils 14,8% der Befragten an, bis zu zweimal bzw. dreimal innerhalb der Ausbildungszeit Besuch von der Praxislehrkraft zu erhalten. Weitere 22,2% werden bis zu viermal besucht, während ein Drittel (33,3%) bis zu fünf Besuche erhält. Jeweils 7,4% geben an, bis zu sechs- bzw. sieben- bis neunmal in den Praxiseinrichtungen besucht zu werden.

Tabelle 9: Häufigkeitsverteilungen der Anzahl der Praxisbesuche der praxisbegleitenden Lehrkraft beider Ausbildungsmodelle

	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Anzahl der Praxisbesuche der praxisbegleitenden Lehrkraft	133	1,53	0,774	27	4,26	1,430

Die **Qualität dieser Anzahl sowie die Regelmäßigkeit der Praxisbesuche der zuständigen Lehrkraft** werden von den Befragten des schulischen Ausbildungsmodells wie folgt bewertet:

Rund die Hälfte (53,5%) beurteilt diesen Aspekt als ‚*eher gut*‘, während rund ein Fünftel (20,6%) zu dem Ergebnis ‚*sehr gut*‘ kommt. Weitere knappe ein Fünftel (22,9%) beurteilen diesen Qualitätsaspekt als ‚*eher schlecht*‘, 2,9% als ‚*sehr schlecht*‘. Rund die Hälfte der befragten berufsbegleitenden Auszubildenden (57,1%) bewertet die Anzahl und Regelmäßigkeit der Praxisbesuche als ‚*eher gut*‘, weitere ein Viertel (25,0%) als ‚*sehr gut*‘. 17,9% kommen zu dem Ergebnis, dass ebenjener Qualitätsbereich als ‚*eher schlecht*‘ zu bewerten ist. Niemand der Befragten wählt hier die Antwortmöglichkeit ‚*sehr schlecht*‘ aus.



Auf die Frage hin, **wann die Reflexionsgespräche mit der zuständigen Praxislehrkraft stattfinden**, zeigen sich bei den befragten schulischen Auszubildenden folgende Ergebnisse, nach Häufigkeit sortiert: Bei 60,8% finden die Gespräche an bestimmten Terminen regelmäßig statt, bei

weiteren 33,3% spontan im Alltag bzw. bei Bedarf. Bei 28,4% der Befragten finden diese Termine in anderer Form statt, bei 6,8% der Befragten gar nicht. Bei den befragten Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildung geben, sortiert nach Häufigkeit, jeweils 44,8% an, dass diese spontan im Alltag bzw. bei Bedarf oder in einer anderen Form stattfinden. 20,7% beschreiben den Zeitpunkt der Reflexionsgespräche an zwischen ihnen und ihrer praxisbegleitenden Lehrkraft bestimmten, regelmäßigen stattfindenden Terminen. Bei 13,8% der Befragten finden keine Reflexionsgespräche mit der zuständigen Praxislehrkraft statt.

Die **Themen dieser Reflexionsgespräche mit der zuständigen Lehrkraft** sind (nach Häufigkeit sortiert) folgende:

Tabelle 10: Häufigkeiten der Themen der Reflexionsgespräch mit der zuständigen Praxislehrkraft

In der Praxis gemachte Erfahrungen (78,9%)	In der Praxis gemachte Erfahrungen (55,2%)
Persönliche Befindlichkeit (66,9%)	Nachbereitung von Praktikumsaufgaben/ Angebote (41,4%)
Eigene Persönlichkeitsentwicklung (58,3%)	Zielformulierungen im Ausbildungsplan (34,5%)
Zielformulierungen im Ausbildungsplan (55,4%)	Vorbereitung der Praktikumsaufgaben/ Angebote (31,0%)
Vorbereitung der Praktikumsaufgaben/ Angebote (45,7%)	In der Schule vermittelte Inhalte (31,0%)
Nachbereitung der Praktikumsaufgaben/ Angebote (31,4%)	Persönliche Befindlichkeit (31,0%)
Organisatorisches und Rechtliches (30,9%)	Konfliktberatung (27,6%)
In der Schule vermittelte Inhalte (29,7%)	Eigene Persönlichkeitsentwicklung (24,1%)
Konfliktberatung (23,4%)	Organisatorisches und Rechtliches (24,1%)
Sonstiges (16,0%)	Sonstiges (20,7%)

Reflexionsgespräche mit der zuständigen Praxisanleitung innerhalb der Einrichtung finden laut der befragten Auszubildenden der schulischen Ausbildung wie folgt statt: Bei mehr als der Hälfte der Befragten (62,4%) gestalten sich diese Treffen spontan im Alltag bzw. bei Bedarf.

Rund ein Drittel (31,8%) geben an, dass ebenjene Treffen an bestimmten Terminen regelmäßig geplant sind. Bei jeweils 2,9% der Befragten finden die Gespräche in anderer Form oder gar nicht statt. Ebenfalls bei mehr als der Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden (62,1%) finden Reflexionsgespräche mit der zuständigen Praxisanleitung in der Einrichtung spontan im Alltag bzw. bei Bedarf statt. Bei weiteren ein Fünftel (20,7%) werden diese Gespräche an bestimmten Terminen regelmäßig ausgetragen. Bei 10,3% finden die Reflexionsgespräche in einer anderen Form und bei weiteren 6,9% gar nicht statt.

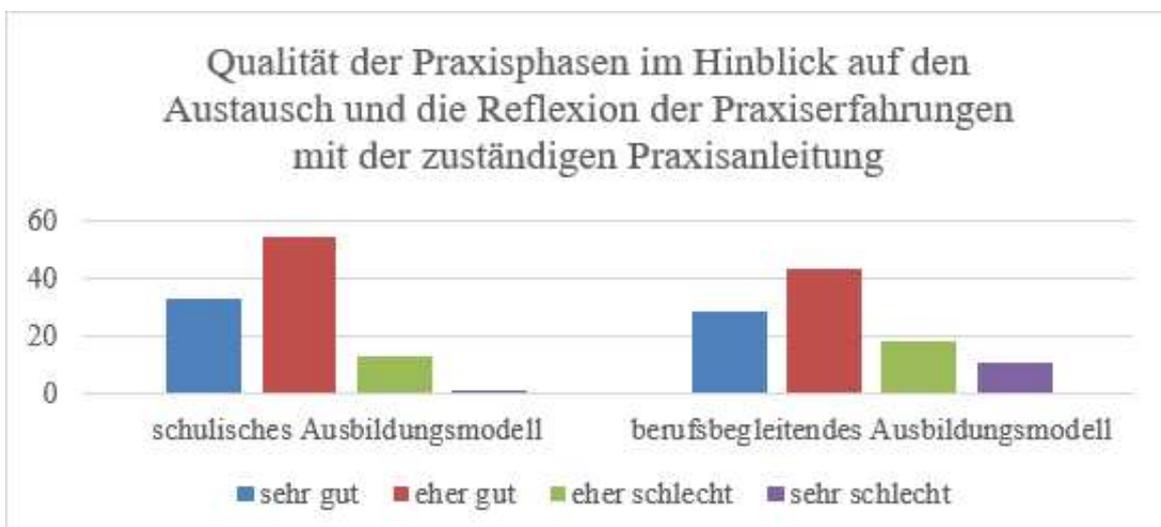


Die **Themen der Reflexionsgespräche mit der jeweiligen Praxisanleitung** stellen, nach Häufigkeit sortiert, folgende dar:

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilungen der Themen der Reflexionsgespräch mit der zuständigen Praxisanleitung beider Ausbildungsmodelle

Auszubildende der schulischen Ausbildung	Auszubildende der berufsbegleitenden Ausbildung
Zielformulierungen im Ausbildungsplan (85,6%)	In der Praxis gemachte Erfahrungen (55,2%)
In der Praxis gemachte Erfahrungen (85,1%)	Nachbereitung von Praktikumsaufgaben/ Angebote (41,4%)
persönliche Befindlichkeit (74,7%)	Zielformulierungen im Ausbildungsplan (34,5%)
Vorbereitung der Praktikumsaufgaben/ Angebote (69,5%)	Vorbereitung der Praktikumsaufgaben/ Angebote (31,0%)
Konfliktberatung (59,2%)	In der Schule vermittelte Inhalte (31,0%)
Organisatorisches und rechtliches (59,2%)	Persönliche Befindlichkeit (31,0%)
Nachbereitung der praktikumsaufgaben/ Angebote (50,0%)	Konfliktberatung (27,6%)
Eigene Persönlichkeitsentwicklung (42,5%)	Eigene Persönlichkeitsentwicklung (24,1%)
In der Schule vermittelte Inhalte (35,1%)	Organisatorisches und Rechtliches (24,1%)
Sonstiges (22,4%)	Sonstiges (20,7%)

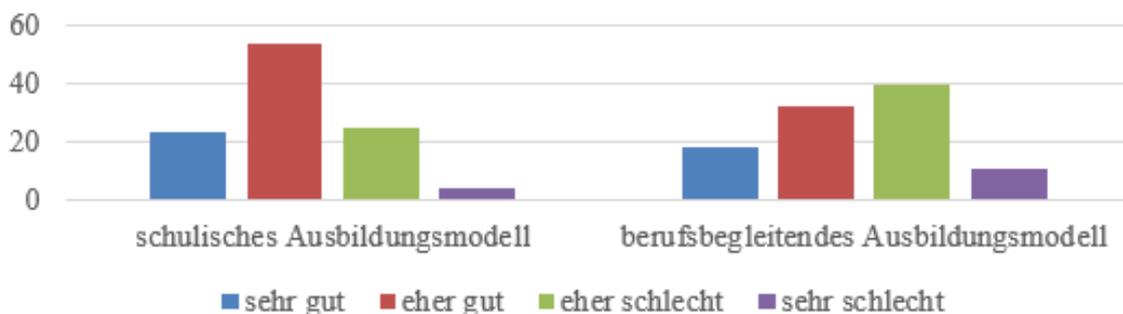
Die Qualität der Praxisphasen am Lernort Praxis im Hinblick auf den **Austausch und die Reflexion der Praxiserfahrungen mit der zuständigen Praxisanleitung** wird von knapp der Hälfte der befragten Auszubildenden des schulischen Modells (54,1%) als ‚*eher gut*‘ bezeichnet. Weitere ein Drittel (32,9%) bewerten diesen Qualitätsbereich als ‚*sehr gut*‘, 12,4% als ‚*eher schlecht*‘. 0,6% beurteilen ebenjenen Bereich als ‚*sehr schlecht*‘. Knapp die Hälfte befragten Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells (42,9%) beurteilen ebenjenen Qualitätsaspekt als ‚*eher gut*‘, während rund ein Drittel (28,6%) diesen sogar als ‚*sehr gut*‘ bezeichnet. Weitere 17,9% beschreiben den Bereich als ‚*eher schlecht*‘, 10,7% als ‚*sehr schlecht*‘.



Die Qualität der Praxisphasen im Hinblick auf die **Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Praxisanleitung** bewerten

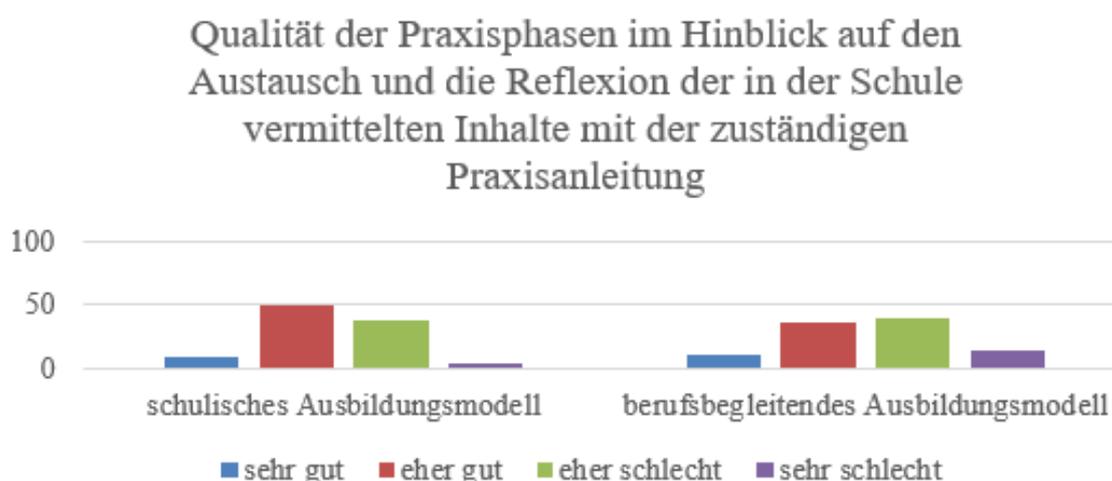
rund die Hälfte der schulischen Auszubildenden (53,5%) als ‚*eher gut*‘. Weitere 24,6% kommen zu dem Ergebnis, dass die Qualität als ‚*eher schlecht*‘ zu beurteilen ist. 23,4% beschreiben ebenjenen Qualitätsbereich als ‚*sehr gut*‘, 4,1% als ‚*sehr schlecht*‘. Die befragten berufsbegleitenden Auszubildenden bewerten die Qualität des benannten Bereiches wie folgt: Mehr als ein Drittel (39,3%) bezeichnen diesen als ‚*eher schlecht*‘, weitere ein Drittel (32,1%) als ‚*eher gut*‘. 17,9% beurteilen ebenjenen Qualitätsaspekt als ‚*sehr gut*‘, 10,7% hingegen als ‚*sehr schlecht*‘.

Qualität der Praxisphasen im Hinblick auf die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Praxisanleitung



Die Qualität der Praxisphasen in der Praxiseinrichtung im Rahmen des **Austausches und der Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit der zuständigen Praxisanleitung** wird von den schulischen Auszubildenden wie folgt beurteilt: Knapp die Hälfte (49,4%) bewerten diesen Bereich als ‚*eher gut*‘, mehr als ein

Drittel (38,4%) als ‚*eher schlecht*‘. Weitere 8,5% bezeichnen den Qualitätsaspekt als ‚*sehr gut*‘, 3,7% als ‚*sehr schlecht*‘. Bei den befragten berufsbegleitenden Auszubildenden zeigt sich, dass jeweils mehr als ein Drittel der Befragten diesen Bereich als ‚*eher schlecht*‘ (39,3%) bzw. als ‚*eher gut*‘ (35,7%) beurteilt. Weitere 14,3% beschreiben die Qualität ebenjenes Aspekts als ‚*sehr schlecht*‘, 10,7% hingegen als ‚*sehr gut*‘.



Fazit: Anhand der Ergebnisse über die Bewertung der **Qualität am Lernort Praxis** lässt sich sehr deutlich erkennen, dass diese, wie der Lernort Schule, in der Tendenz von den Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle ‚*eher gut*‘ bzw. ‚*sehr gut*‘ bewertet werden. Doch auch hier lassen sich einzelne Qualitätsaspekte finden, bei denen die Bewertung der Qualität von Seiten der schulischen sowie der berufsbegleitenden Auszubildenden deutlich schlechter ausfällt: Diese

Bewertung trifft vor allem auf die Bereiche ‚Austausch der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Praxisanleitung‘ sowie der ‚Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Einrichtung‘ zu, wovon letztere bereits in der Kategorie ‚Lernort Schule‘ schlecht abschnitt. Ein ähnlich schlechtes Ergebnis lässt sich innerhalb der Qualität des ‚Austausches und der Reflexion der in der Schule vermittelten Inhalte mit der Praxisanleitung‘ finden. Darüber hinaus bewertet mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden den Aspekt der ‚Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Praxisanleitung‘ als ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘. Auffallend ist, anders als im Bereich der Qualität des Lernortes Schule, dass die Diskrepanz der Qualitäten zwischen ‚sehr gut‘ bzw. ‚eher gut‘ und ‚eher schlecht‘ bzw. ‚sehr schlecht‘ eine deutlich Höhere ist. Es lässt sich also feststellen, dass die Qualität des Lernortes Praxis bei einer Gegenüberstellung von den berufsbegleitenden Auszubildenden schlechter bewertet wird. Anhand der Anzahl der Praxisbesuche wird deutlich, dass die Proband*innen des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells deutlich häufiger besucht werden als ihre Kolleg*innen der schulischen Variante. Die Organisation der Reflexionsgespräche, sowohl mit der Praxislehrkraft als auch mit der zuständigen Praxisanleitung, variiert auf beiden Seiten. So finden Gespräche zwi-

schen den Praxislehrkräften und den berufsbegleitenden Auszubildenden deutlich häufiger spontan und im Alltag statt als bei den schulischen Auszubildenden, bei denen die bestimmten Termine dominieren.

Innerhalb dieser Gespräche überwiegen jeweils die in der Praxis gemachten Erfahrungen, als weitere Themen findet sich eine Variation an verschiedensten Inhalten wieder. Im Rahmen der schulischen Ausbildung finden sich jedoch auffallend mehr persönliche Gesprächsinhalte wieder als bei den berufsbegleitenden Auszubildenden. Ein Grund hierfür könnte möglicherweise eine engere Bindung zur Praxislehrkraft aufgrund der höheren Anzahl an Schulstunden sein. Hinsichtlich der Gespräche zwischen den Praxisanleitungen und den Auszubildenden dominiert bei beiden Modellen vor allem das spontane Zusammenkommen bei Bedarf. Hier finden sich, je nach Ausbildungsmodell, sehr unterschiedliche Themen neben den ‚in der Praxis gemachten Erfahrungen‘ wieder. Inwieweit diese Aspekte Einfluss auf die jeweilige Qualität der beiden Ausbildungsmodelle haben, lässt sich insofern beurteilen, als dass der Aspekt des Austausches und der Reflexion mit der Praxisanleitung von den Auszubildenden beider Modelle als überwiegend ‚eher gut‘ bzw. sogar ‚sehr gut‘ beurteilt wird. Hier kann somit nicht eindeutig ein Ausbildungsmodell benannt werden, bei welchem die Qualität

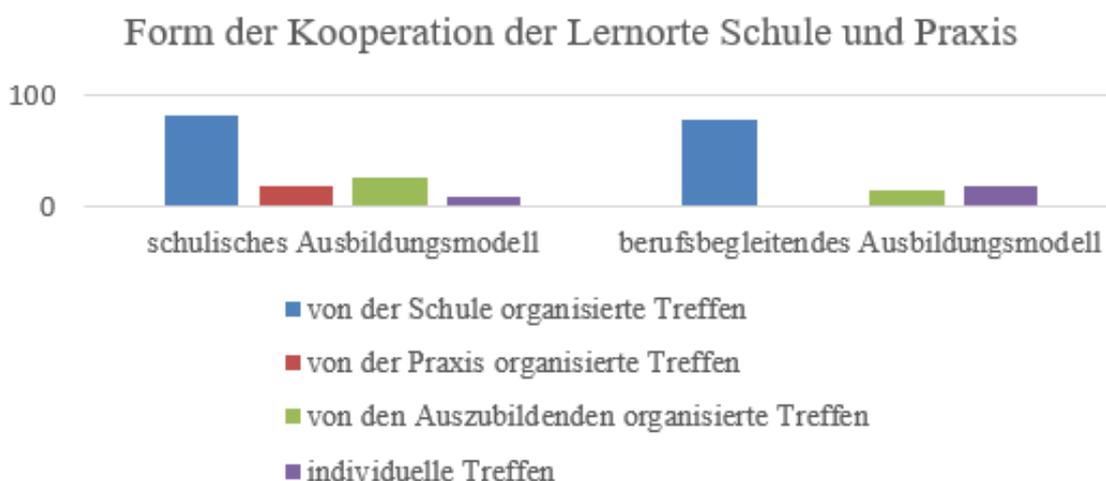
grundsätzlich von den Auszubildenden höher bewertet wird.

4.5.5 Kooperation der Lernorte Schule und Praxis

Im Rahmen des Themenschwerpunktes Lernortkooperation machten die befragten Auszubildenden der schulischen sowie der berufsbegleitenden Ausbildung folgende Angaben: Hinsichtlich des **Umfangs der Kooperation zwischen den beiden Lernorten Schule und Praxis** gaben mehr als ein Drittel (39,5%) der befragten schulischen Auszubildenden an, dass diese selten stattfinde. Bei weiteren ein Drittel (31,2%) findet ebenjene Kooperation unregelmäßig statt. 24,8% beantworteten diese Frage damit, dass eine regelmäßige Zusammenarbeit stattfinde. Weitere 4,5% gaben an, dass nie eine Kooperation der beiden Lernorte geschehe. 19 Personen beantworteten diese Frage nicht. Bei deutlich mehr als der Hälfte der berufsbegleitenden Ausbildung (67,9%) findet eine Lernortkooperation zwischen Schule und Praxis selten statt. 13,8% sprechen von einer unregelmäßigen, 10,3% von einer regelmäßigen Zusammenarbeit. Weitere 7,1% geben an, dass eine Kooperation nie stattfinde.

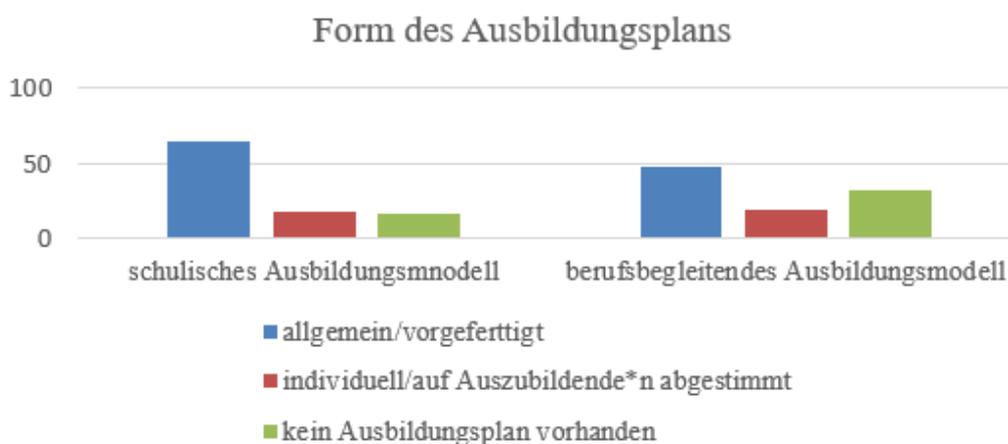
Hinsichtlich der **Form der Lernortkooperation**, genannt nach Häufigkeit, gaben 82,6% an, dass es sich hierbei um von der Schule organisierte Treffen handle. Weitere 27,3% beschrieben die Form

als von ihnen als Auszubildende selbst organisierte Treffen. Bei 19,3% der Befragten werden die Treffen zudem durch den Lernort Praxis statt. In 9,9% der Fälle findet die Kooperation in Form von individuellen Treffen statt. Die Befragung der berufsbegleitenden Auszubildenden zeigt ein etwas anderes Bild: Hier findet die Lernortkooperation mit 78,6% am häufigsten durch von der Schule organisierte Treffen statt. Im Weiteren beschreiben 17,9% der Befragten die Treffen als individuell organisiert. Am wenigsten häufig genannt sind mit 14,3% die von den Auszubildenden selbst organisierten Treffen. Die Form der von der Praxis organisierten Treffen wird im Bereich des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells nicht ausgewählt.



Die Frage, ob im Rahmen der Lernortkooperation ein **Ausbildungsplan** für die Auszubildenden

vorhanden ist, beantworten 81,8% der schulischen Auszubildenden mit ‚Ja‘ und 18,2% mit ‚Nein‘. 28 Personen beantworten diese Frage nicht. In 64,8% der Fälle liegt der Ausbildungsplan bei den schulischen Auszubildenden in allgemeiner bzw. vorgefertigter **Form** vor. Weitere 18,3% verfügen über einen individuell, auf Sie abgestimmten Ausbildungsplan. Bei 16,9% ist kein Ausbildungsplan vorhanden. Hier enthielten sich 34 Personen der Beantwortung der Frage. Bei 64,0% der berufsbegleitenden Auszubildenden liegt ein **Ausbildungsplan** vor, bei 36,0% hingegen nicht. Vier Personen enthielten sich der Beantwortung dieser Frage. Die am häufigsten genannte **Form des Ausbildungsplans** der berufsbegleitenden Auszubildenden stellt mit 48,0% die allgemeine bzw. vorgefertigte Form dar. Weitere ein Fünftel (20%) verfügen über einen individuell, auf Sie abgestimmten Plan. Hier geben nun 32,0% an, keinen Ausbildungsplan zu haben, vier weitere Personen beantworten die Frage nicht.



Fazit: Die **Lernortkooperation** findet innerhalb beider Ausbildungsmodelle sehr ähnlich statt: So werden Treffen grundsätzlich am ehesten vom Lernort Schule, jedoch eher selten bzw. unregelmäßig organisiert. Hinsichtlich der Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisation fällt jedoch auf, dass diese nie den Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildungsform zufällt. Dies stellt jedoch ohne weitere Untersuchungen durch mögliche Korrelationen mit anderen Variablen weder ein Faktor für eine erhöhte noch für eine niedrigere Qualität dar. Unterschiede können im Hinblick des Vorhandenseins eines Ausbildungsplans ausgemacht werden: Über diesen verfügen deutlich mehr schulische Auszubildende, was für eine höhere Qualität auf Seiten des schulischen Ausbildungsmodells spricht. Hinsichtlich der Form dieses Plans lassen sich kaum Unterschiede innerhalb der beiden Ausbildungsmodelle feststellen.

4.5.6 Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt

Im Rahmen der Beantwortung der Frage, **wie die Auszubildenden ihre Ausbildung sowie ihren Lebensunterhalt finanzieren**, machten ebenjene beider Ausbildungsmodelle, nach Häufigkeit sortiert, folgende Angaben:

Tabelle 12: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Finanzierungsquellen von Ausbildung und Lebensunterhalt beider Ausbildungsmodelle

Auszubildende der schulischen Ausbildung	Auszubildende der berufsbegleitenden Ausbildung
BAföG (88,4%)	Vergütung im Rahmen der Ausbildung (71,4%)
Mittel von Eltern/ Verwandten (42,1%)	Eigene Ersparnisse (32,1%)
andere Erwerbstätigkeit/ Nebenjob (38,4%)	Mittel von Eltern/ Verwandten (28,6%)
eigene Ersparnisse (36,0%)	andere Erwerbstätigkeit/ Nebenjob (25,0%)
Sonstige Mittel (6,1%)	Sonstige Mittel (25,0%)
Vergütung im Rahmen der Ausbildung (3,7%)	BAföG (7,1%)
Kreditaufnahme (0%)	Kreditaufnahme (0%)

Da die Auszubildenden der berufsbegleitenden Ausbildung bei einer Festanstellung Anspruch auf eine Vergütung während der Ausbildung haben (vgl. Kap. 2.5.), wurden diese über ihre **Zufriedenheit mit der Höhe der Vergütung** befragt. Dabei gaben mehr als die Hälfte (67,9%) an, nicht zufrieden damit zu sein. Rund ein Drittel (32,1%) gab an, dass die Ausbildungsvergütung zufriedenstellend für sie sei.

Hinsichtlich der Frage nach der **Ausübung eines Nebenjobs während der Ausbildung** gaben jeweils rund die Hälfte der befragten Auszubildenden der schulischen Ausbildung an, einen Nebenjob auszuüben (49,4%) bzw. diesen nicht auszuüben (50,6%). Der mit 39,7% am häufigsten genannte **Grund für die Ausübung eines Nebenjobs** stellt der Bedarf nach einem zusätzlichen Einkommen neben dem BAföG dar. 13,2% geben an, den Nebenjob aufgrund eines fehlenden Einkommens während der Ausbildung auszuüben. 6,6% gehen aufgrund von Zeit und Lust auf einen Ausgleich neben ihrer Ausbildung einer Nebentätigkeit nach. Hier geben nun 40,4% an, keinen Nebenjob auszuüben. Weitere 40 Personen beantworteten diese Frage nicht.

Rund ein Drittel (27,6%) der berufsbegleitenden Auszubildenden übt neben der Ausbildung einen Nebenjob aus, die weiteren 72,4% nicht. Als **Gründe für das Ausüben einer Nebentätigkeit** geben 36,3% an, dass die Ausbildungsvergütung allein nicht ausreiche. Weitere 5,3% geben als Gründe die Zeit und die Lust auf einen Ausgleich neben der Ausbildung an. 57,9% der Befragten beantworteten die Frage damit, dass sie keinen Nebenjob bzw. eine weitere Tätigkeit neben ihrer Ausbildung ausüben. Zehn Personen enthalten sich der Beantwortung dieser Frage.

Fazit: Hinsichtlich der **Finanzierung** kommt der berufsbegleitenden Ausbildungsform insofern eine höhere Qualität zu, als dass diese durch die eigene Vergütung bestritten werden kann, während die schulischen Auszubildenden ihre Ausbildung vor allem durch BAföG finanzieren. Obwohl die Auszubildenden der berufsbegleitenden Erzieher*innen-ausbildung eine Vergütung erhalten, ist diese jedoch zum einen wenig zufriedenstellend und führt zum anderen dazu, dass ebenjene Auszubildenden zum Teil zusätzlich noch einer Nebentätigkeit nachgehen. Diese Anzahl ist auf Seiten der schulischen Auszubildenden jedoch deutlich höher, so dass vermutet werden kann, dass die Qualität der berufsbegleitenden Ausbildung trotz der zu geringen Vergütung als höher bewertet wird.

In diesem Zusammenhang muss jedoch in einigen Teilen der Befragung die Aussagekraft der Studie kritisch hinterfragt werden. Durch die teils wenig eindeutig formulierten Fragen und ihre Antwortmöglichkeiten kann nicht ausgeschlossen werden, dass es innerhalb dieses Moduls des Fragebogens zu Verzerrungen der Antworten der Befragten kam.

4.5.7 Erworbene Kompetenzen innerhalb der Ausbildung

Über den Fragebogen wurden im Weiteren erworbene Kompetenzen in sechs verschiedenen Handlungsbereichen erfasst: ‚Handlungsbereich Kind/Jugendliche*r‘, ‚Handlungsbereich

Gruppe', ,Handlungsbereich Eltern', ,Handlungsbereich Team', ,Handlungsbereich Einrichtung und Träger', ,Handlungsbereich Sozialraum'. Die befragten Auszubildenden erhielten die Möglichkeit, sich selbst in diesen Handlungsbereichen einzuschätzen, indem sie ihre Sicherheit in den entsprechenden Feldern beschreiben konnten.

Im **Handlungsbereich ,Kind/Jugendliche*r'** schätzten sich die Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells wie folgt ein: Im Rahmen der Tätigkeit des **Beziehungsaufbaus zu jedem Kind und Jugendlichen** gaben mehr als die Hälfte (54,7%) aller Befragten an, sich ,sehr sicher' zu fühlen, weitere 42,9% beschreiben sich als ,sicher'. Lediglich 1,9% geben an, sich ,unsicher' zu fühlen. 0,6% beschreiben sich in jenem Bereich als ,sehr unsicher'.

Innerhalb der **Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern und Jugendlichen** beschreibt sich die Mehrheit der befragten schulischen Auszubildenden (60,2%) als ,sicher'. Rund ein Viertel (25,5%) erlebt sich als ,unsicher', während weitere 14,3% sich als ,sicher' beschreiben. Keine*r der Befragten wählt hier die Antwortmöglichkeit ,sehr unsicher' aus. Im Rahmen des **Entwurfs eines individuellen Entwicklungsplans** schätzen sich knapp die Hälfte der Befragten des schulischen Ausbildungsmodells (44,9%) als ,sicher'. Weitere 39,2% erleben sich als ,unsicher', ein Zehntel (10,1%) hingegen als ,sehr sicher'. 5,7% beschreiben sich in jenem

Handlungsbereich als ‚sehr unsicher‘. 18 Personen enthielten sich der Beantwortung dieser Frage. Im Rahmen des **Unterstützens von Bildungsprozessen** erleben sich mehr als die Hälfte der schulischen Auszubildenden (53,5%) als ‚sicher‘. Jeweils knapp ein Fünftel beschreiben sich zudem als ‚sehr sicher‘ (23,9%) bzw. ‚unsicher‘ (22,0%). Weitere 0,6% erleben sich in ebenjenem Bereich als ‚unsicher‘. 17 Personen enthielten sich der Beantwortung dieser Frage. Hinsichtlich der **Entwicklung differenzierter pädagogischer Angebote** beschreiben sich mehr als die Hälfte aller Befragten (53,1%) als ‚sicher‘, über ein Drittel (38,8%) als ‚sehr sicher‘. 8,1% erleben sich in ebenjenem Bereich als ‚unsicher‘. Keine*r der Befragten wählt bei dieser Frage die Antwortmöglichkeit ‚sehr unsicher‘ aus. Innerhalb der **Gestaltung beziehungsvoller Pflege** beschreiben sich knapp die Hälfte aller Befragten des schulischen Ausbildungsmodells (48,1%) als ‚sehr sicher‘, ebenfalls circa die Hälfte (44,4%) erlebt sich als ‚sicher‘. Weitere 5,6% geben an, sich ‚unsicher‘ zu fühlen, 1,9% als ‚sehr unsicher‘. Die Befragten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells schätzen sich innerhalb des **Handlungsfeldes ‚Kind/Jugendliche*r‘** wie folgt ein: Im Rahmen des **Beziehungsaufbaus zu jedem Kind bzw. Jugendlichen** beschreiben sich mehr als die Hälfte der Befragten (55,6%) als ‚sehr sicher‘. Weitere 40,7% erleben sich als ‚sicher‘, während 3,7% angeben, sich als ‚unsicher‘ in

ebenjenem Bereich einzuschätzen. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeit ‚sehr unsicher‘ aus. Hinsichtlich der **Einschätzung des Entwicklungsstandes** geben mehr als die Hälfte aller Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells (63,0%) an, sich ‚sicher‘ zu fühlen. Jeweils 18,5% beschreiben sich als ‚sehr sicher‘ bzw. ‚unsicher‘ in ebenjenem Handlungsfeld. Auch hier wählt keine*r der Befragten die Antwortmöglichkeit ‚sehr unsicher‘ aus. Bei der Tätigkeit des **Entwerfens eines individuellen Entwicklungsplans** erleben sich deutlich mehr als die Hälfte aller Befragten (69,2%) als ‚sicher‘, während weitere 3,8% sich als ‚sehr sicher‘ beschreiben. 19,2% nehmen sich in ebenjenem Handlungsfeld als ‚unsicher‘ wahr, 7,7% als ‚sehr unsicher‘. Drei Personen beantworten die Frage nicht. Im Rahmen der **Unterstützung von Bildungsprozessen** beschreiben sich mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden (66,7%) als ‚sicher‘, während ein Fünftel (22,2%) sich als ‚sehr sicher‘ empfindet. Weitere 11,1% erleben sich in diesem Bereich als ‚unsicher‘. Die Antwortmöglichkeit ‚sehr unsicher‘ wird nicht ausgewählt. Bei der Tätigkeit der **Entwicklung differenzierter pädagogischer Angebote** nehmen sich fast drei Viertel aller Befragten (70,4%) als ‚sicher‘ wahr. Ein Fünftel (22,2%) erlebt sich hier als ‚sehr sicher‘. 7,4% beschreiben sich als ‚unsicher‘, während niemand sich für die Antwortoption ‚sehr unsicher‘ entscheidet. Innerhalb

der **Gestaltung einer beziehungsvollen Pflege** bezeichnen sich knapp drei Viertel aller schulischen Auszubildenden (70,4%) als ‚sehr sicher‘, während sich ein Fünftel (22,2%) als ‚sicher‘ einschätzen. Weitere 7,4% erleben sich als ‚unsicher‘. Auch hier wählt niemand die Antwortoption ‚sehr unsicher‘ aus.

*Tabelle 13: Ergebnisse der Häufigkeitsverarbeitungen des Handlungsbereichs 'Kind/Jugendliche*r' beider Ausbildungsmodelle.*

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Beziehungsaufbau zu jedem Kind/ Jugendlichen	161	1,48	0,571	27	1,48	0,580
Entwicklung einschätzen	161	2,11	0,622	27	2,00	0,620
Individuellen Entwicklungsplan entwerfen	158	2,41	0,749	26	2,31	0,679
Bildungsprozesse unterstützen	159	1,99	0,698	27	1,89	0,677
Differenzierte pädagogische Angebote entwickeln	160	1,69	0,614	27	1,85	0,534
Beziehungsvolle Pflege gestalten	160	1,61	0,682	27	1,37	0,629

Innerhalb des **„Handlungsbereiches Gruppe“** und der damit verbundenen Tätigkeit der **Mitgestaltung von Spiel- und Lernsituationen** beschreiben sich mehr als die Hälfte der schulischen Auszubildenden (55,6%) als *„sicher“*, während sich knapp ein Fünftel (24,8%) als *„unsicher“* wahrnehmen. Weitere 19,0% beschreiben sich als *„sehr sicher“*, während sich 0,7% als *„sehr unsicher“* einschätzen. 23 Personen beantworten diese Frage nicht. Hinsichtlich der **Anregung und Moderation von Peer-Kommunikation** im **„Handlungsbereich Gruppe“** erleben sich ebenfalls rund die Hälfte der schulischen Auszubildenden (55,6%) als *„sicher“*, während 24,8% sich als *„unsicher“* beschreiben. In ebenjenem Bereich fühlen sich 19,0% aller Befragten *„sehr sicher“*, weitere 0,7% als *„sehr unsicher“*. Auch hier enthalten sich 23 Personen der Beantwortung dieser Frage.

Die Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells machen zum **„Handlungsbereich Gruppe“** folgende Angaben: Im Rahmen der Tätigkeit der **Mitgestaltung von Spiel- und Lernsituationen** erleben sich rund die Hälfte der Befragten (55,6%) als *„sicher“*, während sich 40,7% als *„sehr sicher“* beschreiben. Weitere 3,7% nehmen sich als *„unsicher“* wahr. Die Antwortmöglichkeit *„sehr unsicher“* wird nicht ausgewählt. Innerhalb der **Anregung und Moderation von Peer-Kommunikation** bezeichnen sich

nahezu zwei Drittel der befragten berufsbegleitenden Auszubildenden (65,4%) als ‚sicher‘, während sich jeweils 15,4% ‚sehr sicher‘ bzw. ‚unsicher‘ fühlen. 3,8% der Befragten wählen die Antwortmöglichkeit ‚sehr unsicher‘ aus. Drei Personen enthalten sich bei der Beantwortung dieser Frage.

Tabelle 14: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereiches 'Gruppe' beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Mitgestaltung von Spiel- und Lernsituationen	161	1,60	0,529	27	1,63	0,565
Peer-Kommunikation anregen und moderieren	153	2,07	0,680	26	2,08	0,688

Innerhalb des ‚**Handlungsbereiches Eltern**‘ machten die Auszubildenden folgende Angaben: Mehr als die Hälfte der schulischen Auszubildenden (54,8%) geben an, sich in der Tätigkeit der **Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern** ‚unsicher‘ zu fühlen. Weitere ein Viertel (25,5%) fühlen sich ‚sehr unsicher‘. 18,5% erleben sich hier als ‚sicher‘, während 1,3% sich in ebenjenem Bereich als ‚sehr sicher‘ beschreiben. 19 Personen enthalten sich der Beantwortung dieser Frage.

Fast die Hälfte der Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells (44,4%) erleben sich in der **Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern** als ‚sicher‘. Weitere 37,0% bezeichnen sich als ‚unsicher‘, während 11,1% sich als ‚sehr sicher‘ beschreiben. 7,4% aller Befragten erlebt sich in ebenjenem Bereich als ‚sehr unsicher‘.

Tabelle 15: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Eltern' beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Zusammenarbeit mit Eltern	157	3,04	0,701	27	2,41	0,797

Die befragten Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells schätzen sich im **Handlungsbereich Team** wie folgt ein: Innerhalb der **Beteiligung an Teamgesprächen** beschreiben sich die Hälfte der Befragten (50,0%) als ‚sicher‘, während sich ein Viertel (25,0%) als ‚unsicher‘ erlebt. Ein Fünftel aller (20%) bezeichnet sich als ‚sehr sicher‘, weitere 5,0% als ‚sehr unsicher‘. Hinsichtlich der **Beteiligung an Fallbesprechungen** im Team beschreiben sich 41,3% der befragten schulischen Auszubildenden als ‚sicher‘, 38,0% nehmen sich als ‚unsicher‘ wahr. 12,0% beschreiben sich in ebenjenem Bereich als ‚sehr

sicher‘, weitere 8,7% als *,sehr unsicher*‘. 26 Personen beantworten diese Frage nicht.

Die Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells machen zu einer Einschätzung im **„Handlungsbereich Team“** folgende Angaben: Im Rahmen der **Beteiligung an Teamgesprächen** erleben sich knapp die Hälfte der Befragten (44,4%) als *,sicher*‘, während sich 37,0% als *,sehr sicher*‘ wahrnehmen. 14,8% wählen die Antwortoption *,unsicher*‘, weitere 3,7% bezeichnen sich als *,sehr unsicher*‘. Hinsichtlich der **Beteiligung an Fallbesprechungen** im Team nehmen sich mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden (57,7%) als *,sicher*‘ wahr. Knapp ein Drittel (30,8%) bezeichnen sich in ebenjenem Bereich als *,sehr sicher*‘, weitere 11,5% als *,unsicher*‘. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeit *,sehr unsicher*‘ aus. Drei Personen beantworten diese Frage nicht.

Tabelle 16: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Team' beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Beteiligung an Teamgesprächen	160	2,15	0,795	27	1,85	0,818
Beteiligung an Fallbesprechungen	150	2,43	0,814	26	1,81	0,634

Zur Einschätzung im Handlungsbereich **„Einrichtung und Träger“** äußerten sich die Befragten des schulischen Ausbildungsmodells wie folgt: Innerhalb der Tätigkeit der **Weiterentwicklung von pädagogischen Konzeptionen** beschreiben sich knapp die Hälfte der Befragten (45,8%) als *„unsicher“*, weitere 29,4% als *„sicher“*. Ein Fünftel (20,3%) nehmen sich in ebenjenem Bereich als *„sehr unsicher“* wahr, während sich 4,6% als *„sehr sicher“* einschätzen. 23 Personen beantworten diese Frage nicht. Hinsichtlich der **Durchführung von Evaluationsprozessen und Qualitätsentwicklung** bezeichnen sich ebenfalls rund die Hälfte der schulischen Auszubildenden (43,4%) als *„unsicher“*, weitere 37,5% als *„sicher“*. Während sich 17,8% in ebenjenem Bereich als *„sehr unsicher“* einschätzen, geben 1,3% an, sich *„sehr sicher“* zu fühlen. 24 Personen enthalten sich bei der Beantwortung dieser Frage. Innerhalb der **Mitarbeit in der Öffentlichkeitsarbeit** nehmen sich rund die Hälfte der Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells (53,6%) als *„sicher“* wahr. Rund ein Drittel (28,1%) schätzen sich als *„unsicher“* ein, weitere 8,5% als *„sehr sicher“*. 9,8% geben an, sich in ebenjenem Bereich *„sehr unsicher“* zu fühlen. 23 Personen beantworten diese Frage nicht.

Die Befragten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells machen zum Handlungsbereich **„Einrichtung und Träger“** folgende Angaben:

Hinsichtlich der **Weiterentwicklung pädagogischer Konzeptionen** nehmen sich 42,3% als *,unsicher‘* wahr. Rund ein Drittel (34,6%) schätzen sich hier als *,sicher‘* ein, weitere 15,4% als *,sehr sicher‘*. 7,7% der Befragten fühlen sich in diesem Bereich *,sehr unsicher‘*. Drei Personen enthalten sich der Beantwortung dieser Frage. Innerhalb der **Durchführung von Evaluationsprozessen und Qualitätsentwicklung** erleben sich jeweils 40,7% als *,sicher‘* bzw. *,unsicher‘*. Weitere 11,1% geben an, sich *,sehr unsicher‘* zu fühlen. Lediglich 7,4% schätzen sich als *,sehr sicher‘* in diesem Bereich ein. Im Rahmen der **Mitarbeit in der Öffentlichkeitsarbeit** beschreiben sich jeweils mehr als ein Drittel der berufsbegleitenden Auszubildenden (37,5%) als *,sicher‘* bzw. *,unsicher‘*. Weitere 16,7% schätzen sich hier als *,sehr sicher‘* ein. 11,1% erleben sich in ebenjenem Bereich als *,sehr unsicher‘*. Fünf Personen enthalten sich bei dieser Frage.

Tabelle 17: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Einrichtung und Träger' beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Pädagogische Konzeption weiterentwickeln	153	2,82	0,807	26	2,42	0,857
Evaluationsprozesse und Qualitätsentwicklung durchführen	152	2,78	0,784	27	2,65	0,801
Mitarbeit in der Öffentlichkeitsarbeit	153	1,39	0,780	24	2,38	0,875

Innerhalb des letzten Handlungsbereiches **„Sozialraum“** schätzen sich die befragten Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells folgendermaßen ein: Hinsichtlich der **Nutzung, Gestaltung und Entwicklung des Sozial- und Kulturraums als Bildungs- und Lernangelegenheit für alle Kinder und Jugendlichen** schätzen sich mehr als die Hälfte der Befragten (54,2%) als *„sicher“* ein. Rund ein Drittel (34,6%) fühlen sich in diesem Bereich *„unsicher“*, weitere 9,2% als *„sehr sicher“*. 2,0% nehmen sich hier als *„sehr unsicher“* wahr. 23 Personen beantworten diese Frage nicht. Im Rahmen des **Aufbaus sowie der Beteiligung in regionalen Netzwerken** beschreiben

sich mehr als die Hälfte der schulischen Auszubildenden (54,6%) als *,unsicher‘*, während ein Drittel (30,9%) angibt, sich *,sicher‘* zu fühlen. 9,9% schätzen sich als *,sehr unsicher‘*, 4,6% als *,sehr sicher‘* ein. 24 Personen enthalten sich bei dieser Frage. Hinsichtlich der **Kooperation mit externen Fachdiensten** beschreiben sich knapp die Hälfte der Befragten (48,7%) als *,unsicher‘*. Rund ein Drittel (31,6%) nehmen sich in ebenjenem Bereich als *,sicher‘* wahr, weitere 11,2% als *,sehr unsicher‘*. Lediglich 8,6% schätzen sich hier als *,sehr sicher‘* ein. Ebenfalls 24 Personen enthalten sich bei der Beantwortung dieser Frage.

Die Befragten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells schätzen sich im Handlungsbereich **,Sozialraum‘** und der Tätigkeit der **Nutzung, Gestaltung und Entwicklung des Sozial- und Kulturraums als Bildungs- und Lernangelegenheit für alle Kinder und Jugendlichen** wie folgt ein: 42,3% geben an, sich dabei *,sicher‘* zu fühlen. Knapp ein Drittel (30,8%) empfinden sich hier als *,unsicher‘*. 15,4% beschreiben sich in ebenjenem Bereich als *,sehr sicher‘*, weitere 11,5% als *,sehr unsicher‘*. Drei Personen beantworten diese Frage nicht. Im Rahmen des **Aufbaus und der Beteiligung in regionalen Netzwerken** nehmen sich die Hälfte der Befragten (50,0%) als *,unsicher‘* und ein Viertel (25,0%) als *,sehr unsicher‘* wahr. 16,7% fühlen sich hier *,sicher‘*, weitere 8,3% *,sehr sicher‘*. Fünf Personen enthalten sich der Beantwortung dieser Frage.

Innerhalb der **Kooperation mit externen Fachdiensten** schätzen sich mehr als die Hälfte aller Befragten des berufsbegleitenden Modells (58,3%) als ‚*unsicher*‘ ein, während knapp ein Fünftel (20,8%) angibt, sich ‚*sicher*‘ zu fühlen. 16,7% beschreiben sich in diesem Bereich als ‚*sehr unsicher*‘, lediglich 4,2% geben an, sich ‚*sehr sicher*‘ zu fühlen. Fünf Personen beantworten diese Frage ebenfalls nicht.

Tabelle 18: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen des Handlungsbereichs 'Sozialraum' beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Nutzung, Gestaltung und Entwicklung des Sozial- und Kulturraums als Bildungs- und Lernangelegenheit für alle Kinder und Jugendlichen	153	2,29	0,658	26	2,38	0,898
Aufbau und Beteiligung in regionalen Netzwerken	152	2,70	0,710	24	2,92	0,881
Kooperation mit externen Diensten	152	2,63	0,796	24	2,88	0,741

Fazit: Betrachtet man die **erworbenen Kompetenzen** der Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle, so kann festgestellt werden, dass die Qualität auf Seiten des berufsbegleitenden Modells als deutlich höher angesehen wird: Bis auf vereinzelte Ausnahmen in den einzelnen Handlungsbereichen sowie dem Bereich ‚Sozialraum‘ schätzen sich die Auszubildenden der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung deutlich sicherer ein als ihre Kolleg*innen des schulischen Ausbildungsmodells. Dieser sehr deutliche Umstand kann darauf zurückgeführt werden, dass die berufsbegleitenden Auszubildenden deutlich mehr Zeit am Lernort Praxis verbringen und sich somit verstärkt in der Umsetzung der theoretischen Inhalte am Lernort Schule üben können. Es muss jedoch auch benannt werden, dass die Sicherheit der Auszubildenden mit der Entfernung der Tätigkeiten vom direkten Umfeld des Kindes, Jugendlichen und seinen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie dem Team deutlich abnehmen. Aus diesem Grund lassen sich in den Handlungsfeldern ‚Einrichtung und Träger‘ sowie ‚Sozialraum‘ größere Unsicherheiten auf Seiten beider Ausbildungsmodelle feststellen. Dennoch überwiegt, bis auf das Handlungsfeld ‚Sozialraum‘, eine überwiegende erhöhte Qualität auf Seiten des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells.

4.5.8 Gesamtbeurteilung der Ausbildung

Bei der Gesamtbewertung der Ausbildung in Form von Schulnoten konnten die Befragten folgende Bereiche bewerten: *„gesamte Ausbildung“*, *„Ausbildung am Lernort Schule“*, *„Ausbildung am Lernort Praxis“*. Zudem konnten sie Angaben über Abbruchgedanken und Veränderungswünsche für die Erzieher*innenausbildung angeben. Hinsichtlich der Benotung der benannten Bereiche machen die befragten Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle für die **Gesamtbewertung ihrer Ausbildung** folgende Angaben: 41,9% der schulischen Auszubildenden bewerten diese mit der Note *„3 - befriedigend“*. Weitere 40,6% geben ebenjener eine *„2 - gut“*. 13,1% der Befragten beurteilen die Gesamtausbildung mit einer *„4 - ausreichend“*. 4,4% der schulischen Auszubildenden bewerten ihre gesamte Ausbildung mit einer *„1 - sehr gut“*. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeiten *„5 - mangelhaft“* bzw. *„6 - ungenügend“* aus. Mehr als die Hälfte der Befragten der berufsbegleitenden Ausbildung (61,5%) geben ihrer **Gesamtausbildung** die Note *„3 - befriedigend“*. Knapp ein Drittel (26,9%) bewerten ebenjene mit einer *„2 - gut“*. 7,7% geben ihrer Gesamtausbildung die Note *„4 - ausreichend“*, weitere 3,8% die Note *„1 - sehr gut“*. Die Noten *„5 - mangelhaft“* bzw. *„6 - ungenügend“* werden nicht gewählt. Drei Personen enthalten sich bei der Beantwortung dieser Frage.

Tabelle 19: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Gesamtausbildung beider Ausbildungsmodelle.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Bewertung der Gesamtausbildung in Form von Schulnoten	160	2,64	0,765	26	2,73	0,667

Die **Ausbildung am Lernort Schule** wird von den schulischen Auszubildenden wie folgt bewertet: Mehr als ein Drittel (37,7%) geben dieser die Note ‚3 - befriedigend‘, ebenfalls rund ein Drittel (30,2%) bewerten diesen Teil der Ausbildung mit einer ‚2 - gut‘. Ein Fünftel der Befragten (20,8%) vergibt für die Ausbildung am Lernort Schule die Note ‚4 - ausreichend‘ und jeweils 5,7% die Noten ‚1 - sehr gut‘ sowie ‚5 - mangelhaft‘. Die Note ‚6 - ungenügend‘ wird nicht ausgewählt. 17 Personen enthalten sich bei der Beantwortung dieser Frage. 38,5% der befragten Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells bewerten die Ausbildung am Lernort Schule mit einer ‚3 - befriedigend‘, während rund ein Drittel (30,8%) für diesen Teil die Note ‚4 - ausreichend‘ bzw. ein weiteres knappes Drittel (26,9%) die Note ‚2 - gut‘ vergibt. 3,8% der berufsbegleitenden Auszubildenden vergeben die Note ‚5 - mangelhaft‘. Die

Noten ,1 - sehr gut‘ bzw. ,6 - ungenügend‘ werden nicht ausgewählt. 3 Personen beantworten diese Frage nicht.

Tabelle 20: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Ausbildung am Lernort Schule.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Bewertung der Ausbildung am Lernort Schule in Form von Schulnoten	159	2,91	0,979	26	3,12	0,864

Bei der Bewertung der Ausbildung am **Lernort Praxis** der Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells lassen sich folgende Ergebnisse feststellen: Knapp die Hälfte der Befragten (51,2%) bewertet ebenjene mit der Note ,2 - gut‘. Weitere 23,1% vergeben die Note ,1 - sehr gut‘ an die Ausbildung am Lernort Praxis, 18,8% bewerten ebenjenes als ,3 - befriedigend‘. 5,6% der schulischen Auszubildenden benoten diese mit einer ,4 - ausreichend‘, während jeweils 0,6% die Noten ,5 - mangelhaft‘ bzw. ,6 - ungenügend‘ auswählen. Ebenfalls die Hälfte der berufsbegleitenden Auszubildenden (50,0%) bewertet die Ausbildung am Lernort Praxis mit der Note ,2-gut‘, während 23,1% die Note ,3-befriedigend‘ sowie

19,2% die Note ‚1-sehr gut‘ vergeben. Jeweils 3,8% der Befragten benoten ebene mit den Noten ‚4-ausreichend‘ bzw. ‚5-mangelhaft‘. Die Note ‚6-ungenügend‘ wird von den berufsbegleitenden Auszubildenden nicht vergeben. Drei Personen enthalten sich der Beantwortung dieser Frage.

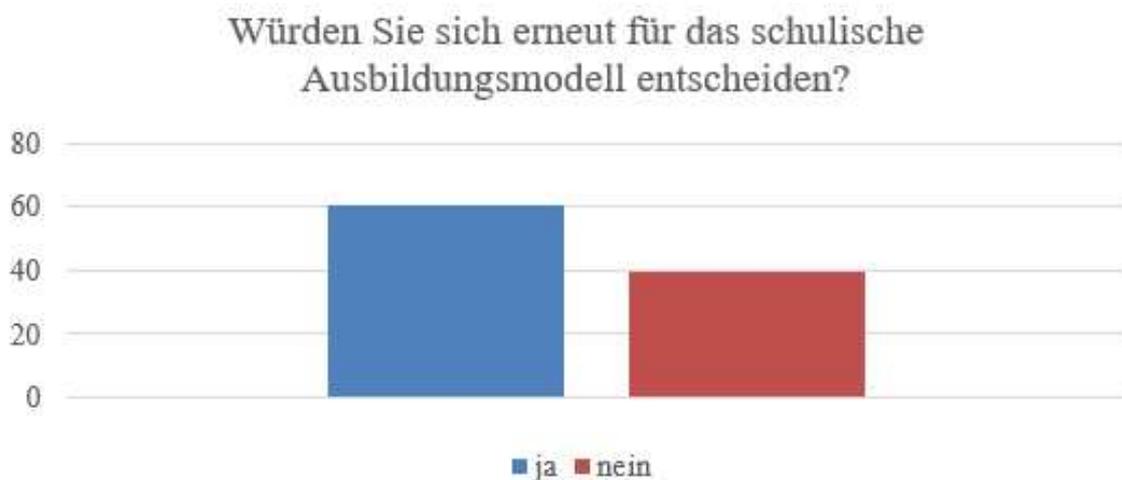
Tabelle 21: Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen der Bewertung der Ausbildung am Lernort Praxis.

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Tätigkeit	Schulisches Ausbildungsmodell			Berufsbegleitendes Ausbildungsmodell		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Bewertung der Ausbildung am Lernort Praxis in Form von Schulnoten	160	2,11	0,890	26	2,23	0,951

Auf die Frage, ob die Auszubildenden sich **erneut für die Erzieher*innenausbildung entscheiden** würden, antworten 78,1% der schulischen und 62,5% der berufsbegleitenden Auszubildenden mit ‚Ja‘. Im Gegenzug würden sich 21,9% der Auszubildenden des schulischen und 37,5% der Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells nicht wieder für die Erzieher*innenausbildung entscheiden und beantworten diese Frage daher

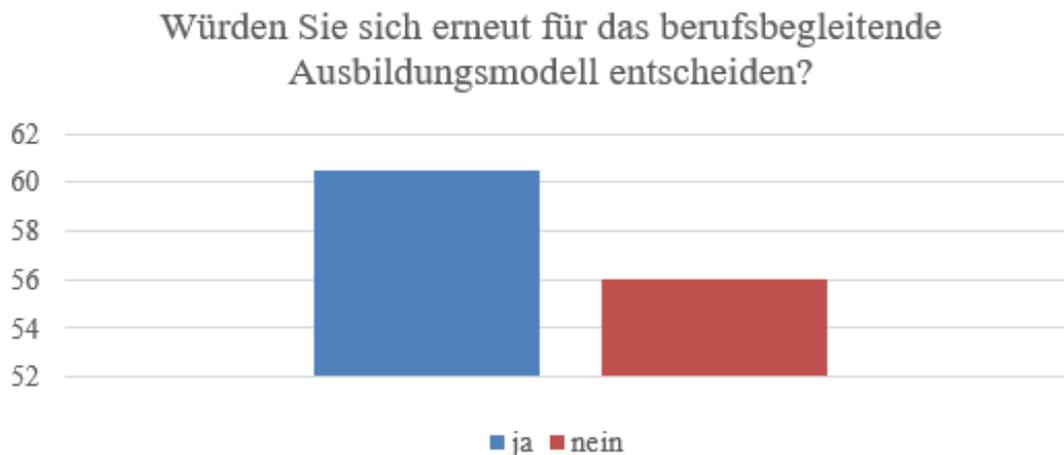
mit ‚Nein‘. 25 Personen der schulischen Ausbildung sowie vier Personen der berufsbegleitenden Ausbildung beantworten diese Frage nicht. Mehr als die Hälfte der schulischen Auszubildenden (60,4%) würden sich **erneut für das schulische Ausbildungsmodell entscheiden**. 39,6% hingegen würden sich nicht dafür entscheiden. 27 Personen enthalten sich hier.



Bei einer **erneuten Absolvierung der Ausbildung** könnten sich 51,6% der Auszubildenden des schulischen Modells vorstellen, die **berufsbegleitende Variante zu wählen**, 48,4% können dies nicht. 50 Personen beantworten diese Frage nicht.

Bei den **berufsbegleitenden Auszubildenden** würden sich mehr als die Hälfte der Befragten (56,0%) nicht wieder für **diese Ausbildungsform entscheiden**. Weitere 44,0% beantworten

die Frage, ob sie sich erneut für diese Form entscheiden würden, hingegen mit ‚Ja‘. Vier Personen enthalten sich bei dieser Frage.



Bei der Frage danach, ob sich die **berufsbegleitenden Auszubildenden bei einer erneuten Absolvierung der Erzieher*innenausbildung für die schulische Ausbildungsform entscheiden würden**, antworten 52,4% mit ‚Nein‘ und 47,6% mit ‚Ja‘. Acht Personen beantworten diese Frage nicht.

Auf die Frage, ob die Auszubildenden der schulischen **Ausbildung jemals darüber nachgedacht haben, ihre Ausbildung abzubrechen**, antworten mehr als die Hälfte (61,3%) mit ‚Ja‘, weitere 38,7% mit ‚Nein‘. Bei den Auszubildenden des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells beantworten 76,9% diese Frage mit ‚Ja‘, weitere 23,1% mit ‚Nein‘.

Hinsichtlich der **Gründe für den Gedanken an einen Ausbildungsabbruch** machten die Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle, nach Häufigkeit sortiert, folgende Angaben:

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilungen der Abbruchgründe beider Ausbildungsmodelle

Auszubildende der schulischen Ausbildung	Auszubildende der berufsbegleitenden Ausbildung
Unzufriedene Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule (42,5%)	Unzufriedene Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule (61,5%)
Keine Abbruchgedanken (35,3%)	Persönliche Gründe (34,6%)
Sonstige Gründe (22,9%)	Unzufriedene Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis (26,9%)
Persönliche Gründe (22,2%)	Sonstige Gründe (26,9%)
Unzufriedene Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis (17,6%)	Ausbildungsberuf nicht (mehr) gefallen (19,2%)
Ausbildungsberuf nicht (mehr) gefallen (7,2%)	Erbringen von zu geringen Leistungen (19,2%)
Erbringen von zu geringen Leistungen (4,6%)	Keine Abbruchgedanken (19,2%)
Verspätete Zusage zu einer anderen Ausbildung/ einem Studienplatz (3,3%)	Verspätete Zusage zu einer anderen Ausbildung/ einem Studienplatz (0%)

Bezüglich der **Veränderungswünsche für den Ausbildungsberuf des/der Erziehers*in** äußerten die Auszubildenden folgende Wünsche (nach Häufigkeit sortiert):

Tabelle 23: Häufigkeitsverteilungen der Veränderungswünsche beider Ausbildungsmodelle

Auszubildende der schulischen Ausbildung	Auszubildende der berufsbegleitenden Ausbildung
(Mehr) Ausbildungsvergütung (82,4%)	Bessere Rahmenbedingungen am Lernort Schule (73,1%)
bessere Rahmenbedingungen am Lernort Schule (64,8%)	(Mehr) Ausbildungsvergütung (73,1%)
Mehr/bessere Theorie-Praxis-Verzahnung an beiden Lernorten (62,9%)	Mehr/bessere Theorie-Praxis-Verzahnung an beiden Lernorten (65,4%)
Mehr/bessere Begleitung durch Lehrkräfte (42,8%)	Mehr/bessere Begleitung durch Lehrkräfte (61,5%)
bessere Rahmenbedingungen am Lernort Praxis (29,6%)	Bessere Rahmenbedingungen am Lernort Praxis (30,8%)
Mehr/bessere Begleitung durch Praxisanleitungen (25,2%)	Mehr/bessere Begleitung durch Praxisanleitungen (26,9%)

Fazit: Hinsichtlich der **Gesamtbewertung der Ausbildung** wird deutlich, dass das berufsbegleitende Ausbildungsmodell tendenziell schlechter bewertet wird als das schulische Ausbildungsmodell. Für beide Ausbildungsmodelle gilt jedoch zudem, dass die Qualität der Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis durchschnittlich besser bewertet wird als am Lernort Schule, was jedoch, im Vergleich zu den Erkenntnissen aus der Auswertung der Qualität am Lernort Praxis nur von Seiten des schulischen Ausbildungsmodells gestützt werden kann. Hier kann angenommen

werden, dass die von den berufsbegleitenden Auszubildenden teils schlechter bewerteten Bereiche für ebenjene nicht zwingend eine grundsätzlich schlechtere Einstellung zum Ausbildungsort Praxis fördern.

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass sich zwar die überwiegende Mehrheit der berufsbegleitenden Auszubildenden erneut für den Erzieher*innenberuf, jedoch nicht für die berufsbegleitende Ausbildungsform entscheiden würde. Dies wird ferner durch die deutlich höhere Anzahl an Proband*innen gestützt, die jemals innerhalb ihrer Ausbildung überlegten, diese abzubrechen. Hier dominieren neben den ‚persönlichen‘ sowie ‚sonstigen Gründen‘ vor allem die ‚unzufriedenen Ausbildungsbedingungen am Lernort Schule‘, was auch auf das schulische Ausbildungsmodell zutrifft, wenngleich dort weitaus weniger Befragte darüber nachdachten, ebenjene Ausbildung abzubrechen. Hier würden sich über drei Viertel erneut für ihr Ausbildungsmodell entscheiden.

In der Gesamtbewertung der Ausbildungsmodelle wird also deutlich, dass die Qualität der schulischen Ausbildung eine Höhere zu sein scheint. Dieser Umstand wird auch durch die Veränderungswünsche der Proband*innen gestützt, da diese sich neben besseren Rahmenbedingungen am Lernort Schule und einer besseren Theorie-Praxis-Verzahnung vor allem (mehr) Ausbil-

dungsvergütung wünschen. Hierdurch kann vermutet werden, dass die Qualität beider Ausbildungsmodelle durch eine (höhere) Vergütung deutlich ansteigen würde.

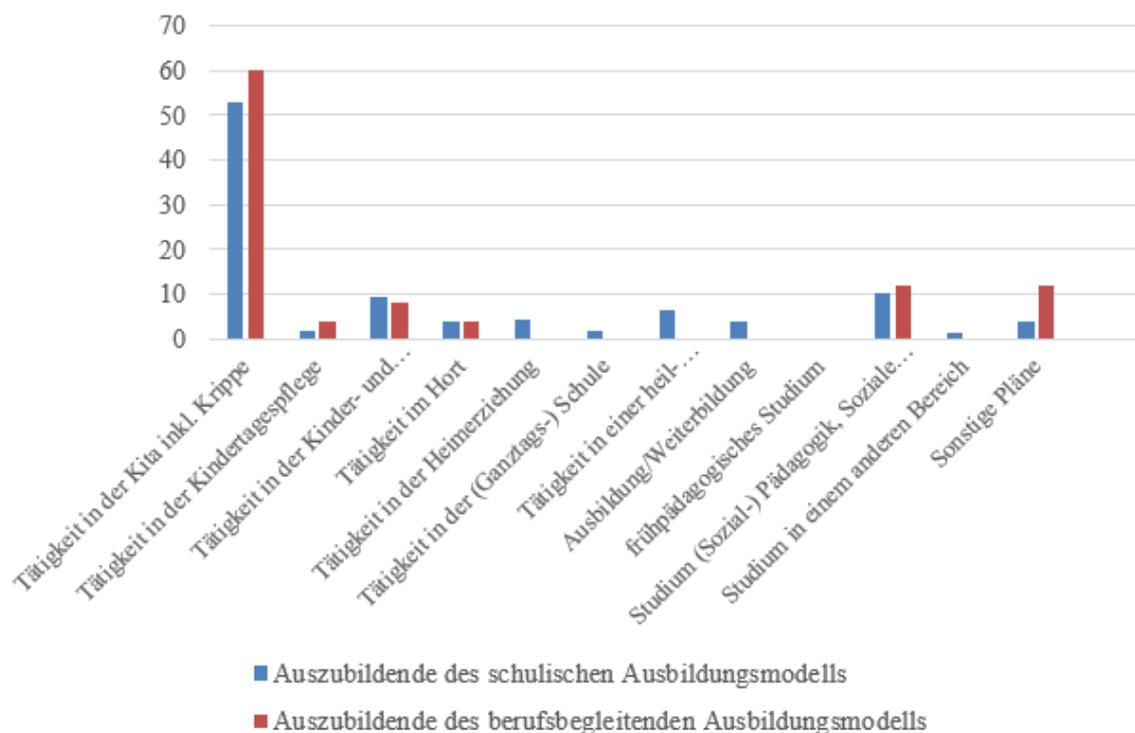
4.5.9. Berufliche Pläne nach der Ausbildung

Abschließend wurden die teilnehmenden Auszubildenden beider Ausbildungsmodelle im letzten Modul des Fragebogens zu ihren **beruflichen Plänen nach der Absolvierung ihrer Ausbildung zum/zur Erzieher*in** befragt. Hierbei konnten die Teilnehmenden zwischen zwölf verschiedenen Antworten wählen.

Wie das folgende Diagramm zeigt, strebt mehr als die Hälfte der Befragten des schulischen Ausbildungsmodells (52,9%) eine *Tätigkeit in einer Kindertagesstätte inkl. Krippe* an. Die übrige Hälfte der Antworten der teilnehmenden Auszubildenden verteilt sich wie folgt: Während jeweils rund ein Zehntel zum einen ein *Studium der (Sozial-) Pädagogik, der Sozialen Arbeit oder ein Lehramtsstudium* (10,2%) bzw. eine *Anstellung innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit* anstreben, verfolgen 6,4% das Ziel, einer *Tätigkeit in einer heil- bzw. sonderpädagogischen Einrichtung* nachzukommen. 4,5% der befragten schulischen Auszubildenden werden eine *Anstellung innerhalb der Heimerziehung* aufnehmen. Jeweils 3,8% aller Befragten erwägen eine *Tätigkeit im Hort*, eine *weitere Aus- oder Weiterbildung* oder verfolgen *sonstige Pläne*. Weitere 1,9% wollen innerhalb

der *Kindertagespflege* bzw. in einer (*Ganztags-*) *Schule* tätig werden. 1,3% der schulischen Auszubildenden verfolgen die Idee, ein *Studium in einem anderen als den genannten Bereichen* zu beginnen. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeiten *„frühpädagogisches Studium“* aus. Der Mittelwert bei dieser Frage liegt bei 3,71, die Standardabweichung bei 3,602. 19 Befragte enthalten sich der Beantwortung dieser Frage.

Auch bei den Auszubildenden des berufsbegleitenden Modells strebt mehr als die Hälfte aller Befragten (60,0%) eine *Tätigkeit in einer Kindertagesstätte inkl. Krippe* an. Jeweils 12% haben das Ziel der Aufnahme eines *Studiums der (Sozial-) Pädagogik, der Sozialen Arbeit oder des Lehramts* bzw. *sonstige Pläne*. Weitere 8% aller berufsbegleitenden Auszubildenden möchte innerhalb der *Kinder- und Jugendarbeit* tätig werden. 4,0% verfolgen die Idee, innerhalb der *Kindertagespflege* bzw. im *Hort* ihre Arbeit aufzunehmen. Keine*r der Befragten wählt die Antwortmöglichkeiten *„Tätigkeit in der Heimerziehung“*, *„Tätigkeit in der (Ganztags-) Schule“*, *„Tätigkeit in einer heil-/sonderpädagogischen Einrichtung“*, *„Aus-/Weiterbildung“*, *„frühpädagogisches Studium“* und *„Studium in einem anderen Bereich“* aus. Der Mittelwert bei dieser Frage liegt bei 3,72, die Standardabweichung bei 4,277. Vier Befragte beantworteten diese Frage nicht.



Fazit: Im Rahmen der Angaben ihrer **beruflichen Pläne** ist deutlich zu erkennen, dass in beiden Ausbildungsmodellen die Tätigkeit in einer Kindertagesstätte bzw. Krippe dominieren. Diese Anstellungswünsche sind auf Seiten des berufsbegleitenden Modells deutlich höher, was den bereits zuvor beschriebenen Wunsch nach einer Anstellung als Grund für die Aufnahme der berufsbegleitenden Variante weiter unterstützt, da sich zumindest vermuten lässt, dass möglicherweise eine Vielzahl der Absolvent*innen des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen werden. Dadurch, dass der überwiegende Anteil der berufsbegleitenden Auszubildenden die berufliche Zukunft in ebenjenem Praxisfeld sieht, ist die

Vielfältigkeit der beruflichen Pläne als deutlich geringer einzustufen als bei den schulischen Auszubildenden. Diese Varianz ist bei den schulischen Auszubildenden deutlich höher.

Betrachtet man die Qualität der beiden Ausbildungsmodelle im Hinblick auf eine Übernahme bzw. einen Verbleib im Praxisfeld der Ausbildung, so könnte die berufsbegleitende Ausbildung dominieren, wenngleich durch die Befragung nicht ersichtlich wird, wie viele der befragten schulischen Auszubildenden möglicherweise ebenfalls in ihnen bekannte Einrichtungen aus ihren Praktika zurückkehren. Beurteilt man ebenjene Qualität hinsichtlich der Vielfalt des Aufgreifens unterschiedlicher Praxisfelder, so ist eindeutig die schulische Ausbildung als qualitativ Hochwertigere zu nennen.

4.5.10 Diskussion

In Rückbezug zur **Forschungsfrage** und der in diesem Zusammenhang aufgestellten **Hypothese [H₁]**, die besagt, dass die berufsbegleitenden Auszubildenden ihre Ausbildungsform höher bewerten als die Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells, muss festgestellt werden, dass ebenjene und damit auch ihre Gegenhypothese **Gegenhypothese [H₂]** nicht eindeutig verifiziert bzw. falsifiziert werden können. Werden die beiden Ausbildungsmodelle anhand der unterschiedlichen Module des Fragebogens gegenübergestellt, so wird deutlich, dass beide

Ausbildungsmodelle jeweils drei der Bereiche, in denen explizit die Qualität bewertet werden konnte, für sich gewinnen. So scheint die Qualität der Erzieher*innenausbildung im schulischen Ausbildungsmodell in den Bereichen ‚Lernort Praxis‘, ‚Lernortkooperation‘ sowie ‚Gesamtbeurteilung‘ höher zu sein. Als mögliche Gründe könnten hierfür eine strukturiertere Begleitung am Lernort Praxis als sog. ‚expliziten Lernort‘ und damit einhergehend auch eine geordnete Lernortkooperation genannt werden, die auch auf die Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte, seit Bestehen des Ausbildungsmodells, zurückzuführen sein kann. Dies wiederum könnte begründen, warum die Qualität am Lernort Praxis sowie die Lernortkooperation im Bereich der berufsbegleitenden Ausbildung weniger gut bewertet wird: Hier fungieren die Auszubildenden bereits als Fachkräfte, die fest in den Betreuungsschlüssel einberechnet werden und nicht wie ihre Kolleg*innen des schulischen Modells zusätzlich in den Einrichtungen eingesetzt sind.

Auf der anderen Seite wird bei der berufsbegleitenden Ausbildung eine höhere Qualität in den Bereichen ‚Lernort Schule‘, ‚Finanzierung von Ausbildung und Lebensunterhalt‘ sowie den ‚Erworbenen Kompetenzen‘ ausgemacht. Durch diese Bewertung kann vermutet werden, dass vor allem die Finanzierung der Ausbildung eine deutliche Wertschätzung und damit einhergehend zu einer höheren Qualität des Ausbildungsmodells

führt, wenngleich diese Finanzierung von einem großen Teil der Auszubildenden immer noch als zu gering bezeichnet wird. Die erworbenen Kompetenzen, in denen die Auszubildenden sich vielfach sehr viel sicherer fühlen, sind möglicherweise dadurch zu begründen, dass ebenjene sehr viel mehr Zeit innerhalb des Lernortes Praxis verbringen und dadurch ihr erworbenes Wissen in der Schule direkt anwenden können. Dies könnte auch ein Faktor dafür sein, dass die Qualität am Lernort Schule höher bewertet wird. Zusätzlich ist die Ausbildung am Lernort Schule durch die wenigen Änderungen im Vergleich zum schulischen Ausbildungsmodell am Lernort Schule sehr ähnlich strukturiert. Dies kann ebenfalls bestärken, dass die Ausbildung am Lernort Schule gerade im Vergleich zum Lernort Praxis, in dem sich die Gestaltung der Ausbildung neu bzw. anders entwickeln musste, besser bewertet wurde.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Forschungsfrage insofern beantwortet werden kann, als dass sich die Qualität der berufsbegleitenden und schulischen Erzieher*innenausbildung in vielerlei Hinsicht und in verschiedenen Teilbereichen (vgl. Kap. 4.5.1 bis Kap. 4.5.9.) unterscheidet.

Soll die Frage insoweit geklärt werden, als dass festgestellt wird, ob eines der beiden Ausbildungsmodelle eine höhere Qualität aufzeigt, kann dies nicht eindeutig beantwortet werden:

Zum einen verteilen sich jeweils drei der sechs zu bewertenden Bereiche im Hinblick auf die Qualität zu gleichen Teilen auf den Seiten der beiden Ausbildungsmodelle. Zum anderen können die anderen Bereiche des Fragebogens (*Soziodemografische Daten*, *Entscheidung für die Ausbildung*, *Berufliche Pläne nach der Ausbildung*) im Rahmen ihrer Qualität nur in Abhängigkeit eines subjektiven Betrachtungsblickwinkels bewertet werden, da ebenjene Bereiche durch verschiedene subjektive Sichtweisen beeinflusst werden. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass sich das berufsbegleitende Modell aufgrund der Ergebnisse tendenziell eher für eine vielfältigere Zielgruppe unterschiedlichen Geschlechts, Alters und Lebensumstandes eignet. Dass dies jedoch gleichbedeutend für eine höhere Qualität steht, kann nicht ausdrücklich so beantwortet werden, hierfür müssten andere Parameter in die Auswertung mit einbezogen werden. Diese Erkenntnis trifft im Weiteren auch auf die Bereiche *Entscheidung für die Ausbildung* sowie *Berufliche Pläne nach der Ausbildung* zu. Hinsichtlich des Bestrebens der Fachkräftegewinnung und -sicherung überwiegt tendenziell das berufsbegleitende Modell, da hier die Mehrzahl der Befragten innerhalb der sozialpädagogischen Tätigkeitsfelder verbleiben möchten. Dies kann jedoch kein abschließender Grund sein, die Qualität der berufsbegleitenden Ausbildung im Vergleich zur schulischen Ausbildung als höher zu bewerten.

Die Befragung und ihre Auswertung machen sehr deutlich, dass es wohlbegründete Unterschiede der Qualität beider Ausbildungsmodelle zu geben scheint. Gleichzeitig müssen diese jedoch immer aus dem subjektiven Blickwinkel der Proband*innen betrachtet werden, um in vielen der Qualitätsbereiche zum einen eine Entscheidung für ein jeweiliges Ausbildungsmodell treffen zu können und zum anderen die Qualität eines Modells als höher zu bewerten. Somit kann die Frage danach, ob die berufsbegleitende Ausbildung das schulische Modell ersetzen kann, ebenfalls nicht hinlänglich beantwortet bzw. dementiert werden. Vielmehr kann hier angenommen werden, dass sich die beiden Modelle möglicherweise für unterschiedliche Zielgruppen eignen und auch darüber hinaus Vor- bzw. Nachteile, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können, umfassen.

4.6 Einordnung in den theoretischen Hintergrund

Die einzige, dem vorliegenden Forschungsvorhaben zugrunde liegende Studie über die *Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher* von Kratz und Stadler aus dem Jahr 2015 beschäftigt sich ebenfalls mit der Qualität der Erzieher*innenausbildung sowie bestehenden Unterschieden der Qualität des schulischen sowie berufsbegleitenden Ausbildungsmodells aus Auszubildendensicht. Dabei wurden

angehende Erzieher*innen außerhalb des Bundeslandes Niedersachsen in fünf Bundesländern befragt, die die Ausbildung jedoch in ähnlicher Weise absolvieren, sodass ein Vergleich der beiden Studien möglich ist, wenngleich aufgrund des unterschiedlichen Umfangs der Stichproben eine entstehende Schiefe innerhalb des Vergleichs mit zu berücksichtigen ist.

Ähnlichkeiten beider Studien innerhalb der Kategorie der Qualität der Ausbildungsbedingungen am *Lernort Schule* finden sich in der überwiegend positiven Darstellung und Bewertung der Bedingungen an eben jenem Lernort. Genau wie in der Studie von Kratz und Stadler bewerten die berufsbegleitenden Auszubildenden der hiesigen Forschung die Qualität am Lernort Schule schlechter als die schulischen Auszubildenden. Dabei werden jedoch weniger die Vermittlung von beruflichen Inhalten, sondern vielmehr die Qualität der Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Lehrkraft sowie die Qualität der Verknüpfung von Theorie und Praxis als schlechter bewertet. Letztere wird gleichzeitig jedoch auch von den schulischen Auszubildenden, wenn auch nicht so drastisch, als weniger gut bewertet.

Hinsichtlich der Qualität der *Ausbildungsbedingungen am Lernort Praxis* lässt sich wie in der 2015 durchgeführten Studie in der eigens durchgeführten Forschung ebenfalls feststellen, dass

die berufsbegleitenden Auszubildenden die Bedingungen an ebenjenem Lernort bis auf vereinzelte Bereiche grundsätzlich ebenfalls schlechter bewerten als die Auszubildenden des schulischen Ausbildungsmodells. Ebenso wie die Befragten der Studie von Kratz und Stadler (2015) kommen die Auszubildenden der vorliegenden Studie zu dem Ergebnis, dass die Qualität in den Bereichen der Verbindung von Praxis und Theorie sowie die Anzahl und Regelmäßigkeit der Reflexionsgespräche mit der Praxislehrkraft deutlich schlechter sei. Zudem finden sich ähnliche Ergebnisse im Bereich der Qualität des Austausches zwischen der praxisbegleitenden Lehrkraft und der Praxisanleitung wieder, wenngleich dies in der vorliegenden Studie sogar von den Auszubildenden beider Modelle und nicht nur, wie in der vergleichbaren Studie, von den berufsbegleitenden Auszubildenden in dieser Art und Weise beurteilt wird. Innerhalb des Kontakts mit den Praxisanleitungen finden sich Unterschiede innerhalb der beiden Studien wieder: Während die Auszubildenden der Studie von Kratz und Stadler die Qualität dieses Kontakts grundsätzlich besser bewertet, finden sich in der vorliegenden Studie Unterschiede zwischen den berufsbegleitenden und schulischen Ausbildungen in diesem Bereich, da die schulischen Auszubildenden ebenjenen Kontakt deutlich besser einschätzen als ihre Kolleg*innen der berufsbegleitenden Ausbildung.

Hinsichtlich der Qualität der *Lernortkooperation* sowie der *Finanzierung* lassen sich im Rahmen des Ausbildungsplanes Ähnlichkeiten innerhalb der beiden Studien feststellen. So schneidet die schulische Ausbildung im Rahmen der Lernortkooperation deutlich besser ab als die berufsbegleitende Ausbildung, wenngleich das berufsbegleitende Modell im Hinblick auf die Finanzierung erheblich besser bewertet wird. Hier werden in beiden Studien als Gründe die vorhandene bzw. nicht vorhandene Vergütung benannt.

Wesentliche Unterschiede beider Studien finden sich innerhalb der *Einschätzung der erworbenen Kompetenzen* innerhalb der Ausbildung. So schätzen sich die berufsbegleitenden Auszubildenden im Vergleich zur Forschung von Kratz und Stadler zum einen weniger kritisch und zum anderen deutlich sicherer als die schulischen Auszubildenden ein. Gleichzeitig können jedoch Ähnlichkeiten im Hinblick auf die abnehmende Sicherheit der Auszubildenden in Zusammenhang mit dem geringeren Kontakt zu einer Zielgruppe und der Zunahme administrativer Aufgaben festgestellt werden.

Dass die berufsbegleitenden Auszubildenden ihrer Ausbildung grundsätzlich kritischer gegenüberstehen als die der schulischen Ausbildung, so wie es die Studie von Kratz und Stadler verdeutlicht, wird zumindest in Ansätzen innerhalb der Gesamtbewertung der Ausbildung in der durchgeführten Studie deutlich. Diese wird von

den berufsbegleitenden Auszubildenden schlechter bewertet als von ihren Kolleg*innen der schulischen Ausbildung, auch die Gedanken über einen möglichen Abbruch der Ausbildung ist auf Seiten der berufsbegleitenden Auszubildenden höher.

Dennoch findet sich darüber hinaus nicht eindeutig eines der Ausbildungsmodelle wieder, das eindrücklich über eine höhere bzw. niedrigere Qualität verfügt. Es kann also, anders als in der Studie von Kratz und Stadler, nicht eindeutig angenommen werden, dass die schulische Ausbildung über eine höhere Qualität verfügt als die berufsbegleitende Ausbildung.

4.7 Kritische Reflexion

Die in dieser Arbeit vorliegenden Ergebnisse und Analysen sind durch eine Reihe von Einschränkungen gekennzeichnet, die in die Interpretation ebenjener Ergebnisse miteingeschlossen werden müssen.

Die Stichprobe der Studie umfasst angehende Erzieher*innen sowohl innerhalb des schulischen als auch des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells, die sich im letzten Ausbildungsjahr befinden und eine Fachschule für Sozialpädagogik in staatlicher oder privater Trägerschaft im Bundesland Niedersachsen der Bundesrepublik Deutschland besuchen. Mit einer eingeschlossenen Gruppe von 176 bzw. 29 Testpersonen ist die

Stichprobe im Vergleich zu der Vielzahl der kontaktierten Schulen als gering zu bezeichnen. Zudem entsteht durch die Diskrepanz der Anzahl der Teilnehmenden beider Stichproben eine Schiefe, die bei der Analyse der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden darf. Begründet werden kann dieser Unterschied möglicherweise durch das erst seit kurzem bestehende berufsbegleitende Ausbildungsmodell, das weniger Auszubildende umfasst als die schulische Variante. Des Weiteren kann der umfangreiche Fragebogen als Ursache für die geringere Teilnahme genannt werden, der dazu führte, dass bei der Datenauswertung eine Vielzahl unvollständiger Fragebögen entfernt werden musste (Non-Response-Bias). Hierdurch entsteht eine Limitation der Studie, der durch eine zufällige und verdeckte Zuteilung der Teilnehmenden sowie einer verpflichtenden Teilnahme hätte entgegenwirken werden können. Ein weiterer Faktor, der die Repräsentativität der Studie einschränkt, stellt die Selektivität der Stichprobe dar. Neben der Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme findet sich eine Überrepräsentation an weiblichen Auszubildenden in beiden Stichproben wieder (Selection-Bias). Um dieser Schiefe entgegenwirken zu können, hätte die Studie idealerweise mithilfe einer bevölkerungsrepräsentativen Gruppe von angehenden Erzieher*innen durchgeführt werden müssen, was jedoch aufgrund der eingeschränkten finanziellen, organisatorischen und

zeitlichen Ressourcen innerhalb der Bearbeitung dieser Arbeit nur schwer möglich gewesen wäre. Der Kompromiss, alle angehenden Erzieher*innen beider Ausbildungsmodelle in Niedersachsen zu befragen, ließ jedoch zwei Gruppen an Proband*innen entstehen, die aus folgenden Gründen nicht allzu weit von einer repräsentativen Stichprobe entfernt sein dürften: Zum einen befanden sich alle Teilnehmenden der Befragung im letzten Ausbildungsjahr ihrer Erzieher*innenausbildung und besuchten eine Fachschule für Sozialpädagogik in Niedersachsen. Zum anderen zeigen statistische Daten, dass der Anteil an (angehenden) weiblichen Erzieher*innen in Niedersachsen deutlich über dem Männeranteil liegt, wodurch die Überrepräsentation von Frauen in der vorliegenden Studie einem realistischen Verteilungsmuster entspricht (vgl. Statista 2022 b: o.S.). Es lässt sich abschließend nicht in Gänze ausschließen, dass die erhobenen Daten trotz der bewussten Zusicherung der Anonymität über den selbstadministrierten Onlinefragebogen nicht dem Bias der sozialen Erwünschtheit entsprechen (Social Bias).

Als Stärke der vorliegenden Untersuchungen kann die Verwendung von standardisierten Instrumenten von sicherer Reliabilität sowie Validität (*Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher von Kratz/Stadler*, entwickeltes Qualitätsmodell (vgl. Kap. 3.5)) genannt werden. Aus zeitlichen sowie ökonomischen

Gründen musste auf eine mehrfache Erfassung der Items zu unterschiedlichen Zeitpunkten (bspw. zu Beginn und am Ende der Ausbildung sowie nach weiteren zwei Jahren Berufstätigkeit) verzichtet werden, sodass die Erhebung lediglich einmal stattfand. Dies erzeugt zum einen den Vorteil, dass zunächst davon ausgegangen werden kann, dass bei einer einmaligen Erhebung mehr Proband*innen teilnehmen und nicht im Verlauf mehrerer Erhebungen wegbrechen und dennoch ein Vergleich zwischen den zwei verschiedenen Gruppen (Erzieher*innen des schulischen sowie berufsbegleitenden Ausbildungsmodells) möglich wird. Zum anderen birgt diese Form der Befragung jedoch den Nachteil, dass nur mit den Meinungen und Sichtweisen der Teilnehmenden gearbeitet wird und diese (vgl. Kap. 3.1.) schwer bzw. gar nicht zu verallgemeinern sind. Hinzukommend konnte innerhalb der Studie zwar festgestellt werden, dass sich Unterschiede innerhalb der Qualität der beiden Ausbildungsmodelle der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen finden lassen, gleichzeitig war es jedoch nicht machbar, die (Entstehungs-) Gründe dieser Unterschiede aufzudecken. Somit ist es nicht umfänglich möglich, Annahmen über Kausalbeziehungen herzustellen. Hier wäre es notwendig gewesen, weitere Hypothesen über ebenjene Wirkweisen aufzustellen. Dies hätte jedoch ein weiteres methodisches Vorgehen zur Folge gehabt, das den Zeit- und Arbeitsaufwand der

vorliegenden Forschung deutlich überschritten hätte. In diesem Zusammenhang wäre eine sich anschließende Studie sinnvoll, die zum einen dazu dienen kann, mögliche Kausalbeziehungen zwischen den einzelnen Variablen herzustellen. Zum anderen könnten in diesem Zusammenhang weitere Beteiligte des Systems der Erzieher*innenausbildung (Lehrkräfte in den Fachschulen, Praxisbegleitungen in den Einrichtungen) in die Befragung mit einbezogen werden, um ein umfassenderes Bild über die Qualität der nds. Erzieher*innenausbildung zu erhalten.

Die vorliegenden Ergebnisse umfassen Auszubildende der Erzieher*innenausbildung innerhalb des schulischen sowie des berufsbegleitenden Ausbildungsmodells in Niedersachsen, die sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung befinden. Dies hat zur Folge, dass ein Übertrag der vorliegenden Ergebnisse aufgrund der Länderhoheit anderer Bundesländer und damit verbundenen Unterschieden bei der Ausgestaltung der Ausbildungslandschaft innerhalb der Erzieher*innenausbildung nur bedingt erfolgen kann. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse hätte erhöht werden können, wenn die Befragung, wie bereits benannt, zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden hätte. Es lässt sich jedoch nur vermuten, dass die Ergebnisse zu einem anderen Zeitpunkt anders ausgefallen wären, da Annahmen durch die subjektive Beantwortung nur bedingt gestellt wer-

den können. Durch eine Ausweitung der Erhebung bzw. ergänzenden Befragungen zu unterschiedlichen Zeiträumen wäre jedoch eine Auseinandersetzung mit anderen Effekten möglich gewesen, die die vorliegenden Erkenntnisse in Zusammenhang mit anderen Variablen möglicherweise verändert hätten, sodass eine begrenzte Implementierung hätte vermieden werden können (vgl. Döring/Bortz 2014: 104). Des Weiteren hätte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auch durch einen teils präziseren formulierten Fragebogen erhöht werden können, indem entsprechende Fragen und Antwortmöglichkeiten noch eindeutiger formuliert worden wären.

Aufgrund der Tatsache, dass das Setting der Studie zum einen durch die Zielgruppe der Proband*innen und zum anderen durch das Thema als nicht veränderbar oder auswechselbar charakterisiert ist, kann eine Wechselwirkung zwischen ebenjenem benannten Setting sowie den erzielten Effekten nur in dem vorgesehenen Rahmen festgestellt werden. Ein Übertrag und eine Wechselwirkung mit und auf andere Settings, ist, wenn überhaupt, nur eingeschränkt und in ähnlich erschaffenen Situationen innerhalb der pädagogischen, schulischen Ausbildungslandschaft möglich. Es ist jedoch in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass es sich bei anderen, bildungspolitischen und ausbildungsbedingten Kontexten um andere Erkenntnisse handeln kann, die in Abhängigkeit zu den verschiedensten

Variablen stehen. Somit muss die Übertragbarkeit ebenjener Ergebnisse als eingeschränkt angesehen werden (vgl. Döring/Bortz 2014: 104). Abschließend ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass die Forschung aufgrund der o.g. Erkenntnisse als nicht repräsentativ angesehen werden kann. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden bildet sie nur einen kleinen Ausschnitt der Realität ab, weshalb ihre Aussagekraft in allen Bereichen als eingeschränkt anzusehen ist.

Kapitel 5

Fazit und Handlungsempfehlungen

In dieser Arbeit wurde ein Vergleich der Qualität der schulischen und berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen angestrebt. In der dafür durchgeführten quantitativen Studie stand die subjektive Sichtweise der Auszubildenden auf die Qualität beider Ausbildungsmodelle im Zentrum der Untersuchung. Dabei sollte festgestellt werden, ob das berufsbegleitende Ausbildungsmodell, das im Schuljahr 2018/19 zur Qualitäts- und Attraktivitätssteigerung des Ausbildungsberufes installiert wurde, eine tatsächliche Alternative zum schulischen Modell darstellt. Aus diesem Grund wurde davon ausgegangen, dass die Qualität der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung höher eingeschätzt wird als die Qualität der schulischen Ausbildung.

Die postulierte Annahme konnte im vorliegenden Datensatz nicht eindeutig bestätigt oder demontiert werden. Entsprechend der Annahme konnte auf der einen Seite zwar festgestellt werden, dass

der berufsbegleitenden Erzieher*innenausbildung in vielen Bereichen eine hohe Qualität zugeschrieben wird und diese zum Teil auch höher bewertet wird als die schulische Variante. Dennoch muss auf der anderen Seite ebenfalls anerkannt werden, dass das schulische Ausbildungsmodell durch die befragten Auszubildenden in vielen Bereichen mit einer hohen Qualität bewertet wird. Es kann somit nicht eindeutig benannt werden, dass eines der beiden Modelle als eindeutig qualitativ hochwertiger durch die Auszubildenden beurteilt wird. Dieser Umstand verdeutlicht die Diskrepanz, die durch den relationalen Charakter einer Qualitätseinschätzung entstehen kann: Aufgrund des Einflusses subjektiver Sichtweisen der Befragten, die von individuellen Faktoren abhängig sind, ergeben sich im Hinblick auf eine eindeutige Aussage über die Qualität der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen Schwierigkeiten. Die Qualität beider Modelle wird, je nach Blickwinkel, Erfahrungen und Vorstellungen des/der Betrachters*in unterschiedlich ausfallen. Diese Unterschiede können zusätzlich durch die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten und -freiheiten jeder einzelnen Fachschule noch weiter erhöht werden. Es ist dabei auch hervorzuheben, dass die Arbeit keine absoluten Aussagen zu Kausalbeziehungen machen kann. Zudem können – bei fehlender Betrachtung der Gründe für die mehr oder weniger gute Qualität der einzelnen Aspekte der Ausbildung –

keine endgültigen Antworten darauf gegeben werden, wie und wodurch die Qualität der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen weiter gesteigert werden kann.

Dennoch geben die erworbenen Ergebnisse grundsätzlich Aufschluss über die pädagogische Ausbildungslandschaft in Niedersachsen: Vielfach wird deutlich, dass die Qualität der Ausbildungsbedingungen der Erzieher*innenausbildung als überwiegend gut beurteilt werden kann. Es kann jedoch nicht bestritten werden, dass eine Qualitätssteigerung den Erzieher*innenberuf attraktiver für interessierte angehende Auszubildende macht. Hierbei ist es vor allem empfehlenswert, die (höhere) Finanzierung der gesamten Ausbildung weiter in den Mittelpunkt zu rücken, durch die die Qualität und auch die Zahl der Bewerber*innen deutlich gesteigert werden kann. Nicht zuletzt würde dies auch eine Wertschätzung der Auszubildenden ermöglichen, was wiederum die Motivation dieser und damit auch eine gesteigerte Qualität des Ausbildungsberufes bewirken kann. Zudem konnte mithilfe der Studie die Annahme verdeutlicht werden, dass die Fachschulen für Sozialpädagogik und die betreffenden pädagogischen Einrichtungen in Niedersachsen weiter in die theoretische Ausgestaltung und die praktische Begleitung der Erzieher*innenausbildung sowie die Lernortkooperation investieren sollten. Hierbei bietet es sich an, neben fachlich qualifiziertem Ausbildungspersonal mit

der Verpflichtung der Absolvierung eines Ausbilder*innenscheins ebenfalls fachlich und vor allem, durch praktische Berufserfahrungen geschulte Lehrkräfte an den Fachschulen einzusetzen. Die Qualität könnte darüber hinaus durch eine landesweite Vereinheitlichung der grundsätzlichen Strukturen und Inhalte der Ausbildung erhöht werden und gleichzeitig eine bessere Vergleichbarkeit ermöglichen. Unterstützt werden sollte die Ausbildungslandschaft im Weiteren durch ausreichend Zeit, die eine qualitativ hochwertige Begleitung von Auszubildenden erfordert, woran ebenfalls die Qualität des pädagogischen Berufs gekoppelt ist, damit die Sicherung von Personal und das Vermeiden einer ‚Durchgangsausbildung‘ hin zu einem pädagogischen Studium vermieden werden kann. Um die Aussagekraft der vorliegenden Arbeit und die formulierten Handlungsempfehlungen weiter zu stützen, empfehlen sich zudem weitere, möglichst langfristig angelegte Untersuchungen, um die Qualität der Ausbildung weiter zu untersuchen und damit zu steigern. Dadurch besteht die Möglichkeit, dem bereits bestehenden Fachkräftemangel langfristig entgegenzuwirken und damit auch zu verdeutlichen, dass Erzieher*innen „Spezialisten für die Frühe Bildung (...) [sowie] hochqualifizierte Fachkräfte [und] für unser gutes Zusammenleben systemrelevant“ (Giffey: 3) sind, deren Arbeit dringend mehr Wertschätzung und Anerkennung erfahren muss.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: https://www.fibaa.org/fileadmin/redakteur/pdf/ZERT/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [20.06.2022].

Auernheimer, Richard (1999): Vorwort. In: Auernheimer (Hrsg., im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel Verbandes): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsprofil im Wandel. Hohengehren: Schneider-Verlag. S. VII-VIII.

Heckel, Hans/ Avernarius, Hermann (1986): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Hermann Luchterhand Verlag: München.

Baden, Claudia/ Röper, Inga/ Walter, Astrid/ Küls, Holger (2017): Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen. Leitfaden für die praktische Ausbildung. Berufsfachschule – Sozialpädagogischer Assistent – Fachschule – Sozialpädagogik. In: Niedersächsischer Bildungsserver (Nibis)

(Hrsg.) URL: <https://www.nibis.de/uploads/2bbskuels/Leitfaden%20praktische%20Ausbildung.pdf> [06.04.2022].

BAGKAE (Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher)/ BeA (Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik)/ BöfAE (Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen) (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/1133/> [22.04.2022].

Beicht, Ursula/ Krewerth, Andreas (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: BWP 5 (2009), S. 9-13.

Beicht, Ursula/ Krewerth, Andreas/ Eberhard, Verena/ Granato, Mona (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB Report 9 (2009).

Berufsbildende Schulen Rinteln (2022): Organigramm. URL: <https://www.bbs-rinteln.de/assets/Unsere-Schule/Organisation/Orgaplan/Organigramm-BBS-Rinteln-A4.pdf> [26.04.2022].

Berufsbildende Schulen Rinteln (o.J.): Standorte.
URL: <https://www.bbs-rinteln.de/unsere-schule/standorte/> [26.04.2022].

Berufsbildende Schulen Rinteln – Abteilung Sozialpädagogik (Hrsg.) (2020): Ausbildungsbroschüre: Berufsbegleitende Teilzeitausbildung zum/zur „Staatlich anerkannten Erzieher/in“, Standort: Landfrauenschule in Bückeberg, Fachschule Sozialpädagogik ab dem Schuljahr 2020/2021.

Berufsbildende Schulen Rinteln, Fachbereich Sozialpädagogik (o.J.): Übersicht über den Fachbereich. URL: <https://www.bbs-rinteln.de/bildungsangebote/fachbereiche/sozialpaedagogik/> [26.04.2022].

Berufsbildende Schulen Rinteln, Fachschule Sozialpädagogik (o.J.): Zweijährige Fachschule Sozialpädagogik. URL: <https://www.bbs-rinteln.de/assets/Uploads/FS-Sozialpaedagogik-S1-druck.pdf> [26.04.2022].

Bortz, J. u. Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Brockhaus Enzyklopädie Online a (o.J.): Art. Qualität (allgemein). URL: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/qualitaet-allgemein> [02.03.2022].

Brockhaus Enzyklopädie Online b (o.J.): Art. Qualität (Wirtschaft). URL: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/qualität-wirtschaft> [02.03.2022].

Brockhaus Enzyklopädie Online b (o.J.): Art. Kompetenz (allgemein). URL: <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/kompetenz-allgemein> [02.03.2022].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) (2019): Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). URL: https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.html#:~:text=%E2%80%9C,oder%20%E2%80%9EMaster%20Professionales%20tragen. [05.04.2022].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BmFSFJ) (2021): Änderungsförderlinie zum Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“. URL: https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Aenderungsfloederrichtlinie_Fachkraefteoffensive_barrierefrei.pdf [11.06.2022].

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Berlin.

Buschfeld, Detlef/ Reibold, Rolf/ Rotthege, Susanne (2013): Maßnahmen zur Fachkräftesicherung im Handwerk: Von der Ansprache potenzieller Nachwuchskräfte bis zur Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: Bizer, Kilian/ Thomä, Jörg (Hrsg.): Fachkräftesicherung im Handwerk. Göttinger Handwerkswirtschaftliche Studien. Band 90. Duderstadt: Verlag Mecke Druck. S. 127-164.

Bülow-Schramm, Margret (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann Verlag.

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission 30./31.01.1969.

Deutscher Bildungsserver (o.J.): Fachkräftebedarf und Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher. URL: <https://www.bildungsserver.de/fachkraeftebedarf-und-fachkraefteoffensive-12625-de.html> [11.06.2022].

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2020): Akuter Personalmangel in westdeutschen Kitas, Potenzial für Qualitätsverbesserungen in Deutschland. URL: <https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/kita-personalbedarf.html> [11.06.2022].

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5., vollständig überarbeitete,

aktualisierte und erweiterte Auflage. 2016 Berlin und Heidelberg: Springer.

Duden a (o.J.): Art. Erzieher. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Erzieher> [29.03.2022].

Duden b (o.J.): Art. Attraktiv. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/attraktiv> [04.03.2022].

Duden c (o.J.): Art. Attraktion. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Attraktion_Anziehung_Besonderheit [04.03.2022].

Dunkel, Torsten (2012): Making IVET an attractive option – zur Attraktivität beruflicher Bildung in Europa. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Sonderdruck. Stuttgart: Franz Steiner. S. 42-46.

Eggers, Ute (2017): Modularisierung der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher in Niedersachsen. In: Karsten, Maria-Eleonora/ Kubandt, Melanie (Hrsg.): Lehramtsstudium Sozialpädagogik. Eine Bestandsaufnahme nach 20 Jahren. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 116-128.

Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher (2021): Wege in den Beruf der Erzieherinnen und Erzieher in Niedersachsen. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). URL: <https://fachkraefteoffensive.fruehe->

chan-cen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Niedersachsen_Wege_in_den_Beruf_der_Erzieherinnen_und_Erzieher.pdf [06.04.2022].

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Mende, Sonja (2021): Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Vorschlag zu einer Systematisierung. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.): WiFF Arbeitspapiere, Nr. 4. München.

Gary, Gisela M. (1995): Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918. Wien: Verlag Edition Praesens.

Giffey, Franziska (2020): Vorwort. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): SYSTEMRELEVANT! Fachkräfte in der Frühen Bildung. 2. Auflage. Berlin. S. 3.

Ebbinghaus, Margit (2016): Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Weiterbildung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: Franz Steiner.

Gaylor, Claudia/ Kohl, Matthias (2014): Ausbildungsqualität in individuellen und sozialen Prozessen. S. 15-20. In: Wirtschaft & Beruf (Hrsg.), Ausgabe 03.2015, S. 15-20. URL: <https://www.f->

bb.de/fileadmin/user_upload/2014_03_WuB_15-20_Gaylor_Kohl.pdf [20.06.2022].

Harvey, Lee/ Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim u.a.: Beltz. S. 17-39.

Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim u.a.: Beltz. S. 7-15.

Janssen, Rolf (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.): WiFF Studien, Band 9. München.

Jungkunz, Diethelm (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Konrad, K. (2007): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Landau. Empirische Pädagogik e.V.

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

Kreiszeitung (2018): Niedersachsen plant berufs begleitende Ausbildung für Erzieher. URL: <https://www.kreiszeitung.de/lokales/niedersachsen/niedersachsen-plant-berufsbegleitende-ausbildung-erzieher-9738475.html> [11.06.2022].

Küls, Holger (2002): Lernen in Lernfeldern. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/762/> [20.04.2022].

Kuper, Harm (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2002) 5, S. 533-551.

Kratz, Johanna/ Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. In:

Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.): WiFF Studien, Band 24. München. **Krewerth, Andreas/ Beicht, Ursula/ Eberhard, Verena/ Granato, Mona (2010)**: Forschungsprojekt 2.2.202. Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Bonn. S. 32-55.

Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 17.06.2021) URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [22.04.2022].

Kultusministerkonferenz (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017.

Landesamt für Statistik Niedersachsen (2021): Kindertagesbetreuung in Niedersachsen. Übersicht in Zahlen. URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/140948/Kindertagesbetreuung_-_Uebersicht_in_Zahlen_2006-2018.pdf. [20.06.2022].

Lange, Silke (2021): Forschungsseminar – Die Insel der Forschung. URL: <https://langebwp.org/lehre/forschungsseminar/> [18.06.2022].

Langenmayr, Margret (2016): "Breitbandausbildung ist ein großer Gewinn". Erzieherinnenausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik - ein Auslaufmodell oder umfassende Qualifizierung für ein anspruchsvolles Berufsbild? In: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Deutscher Bildungsserver (Hrsg.). URL: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=494> [02.04.2022].

Liebig, Manuela (2016): Die Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher unter Druck: Entwicklungslinien in der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (Hrsg.), Ausgabe 31, S. 1-20. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe31/liebig_bwpat31.pdf [02.04.2022].

Mayer, H.-O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.

Metzinger, Adalbert (1993): Zur Geschichte der Erzieherinnenausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

Mischler, Till (2017): Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk. Eine empirische Studie zur beruflichen Orientierung von Jugendlichen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

myStipendium (o.J.): Meister-BAföG: Voraussetzungen, Antragstellung und Rückzahlung. URL: https://www.mystipendium.de/bafoeg/meister-bafoeg?gclid=EAIaIQob-ChMI55H515769gIVA4bVCh3NngitEAAAYASAAEgK5evD_BwE [04.04.2022].

Nagel (2000): Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kindertbetreuung/weitere-historische-beitraege/95/> [20.04.2022].

Nds. Kultusministerium (2016) (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Sozialpädagogik. Hannover.

Nds. Kultusministerium (2019) (Hrsg.): Ausbildungswege und Quereinstiege in die niedersächsische Erzieherinnen-/Erzieherausbildung. Hannover.

Nds. Kultusministerium a (o.J.): Die Ausbildung als Erzieherin/Erzieher. URL: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/berufsbildende_schulen/ausbildung_als_erzieherin_erzieher/die-ausbildung-als-erzieherinerzieher-6476.html [29.03.2022].

Nds. Kultusministerium b (o.J.): Berufsbegleitend und vergütet: Modell zur Reform bei Erzieherberuf angelaufen.

URL: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/berufsbegleitend-und-verguetet-modell-zur-reform-bei-erzieherberuf-angelaufen-168301.html> [06.04.2022].

Nonnenberg, Nadine (2022): Bildungsgangleiterin Fachschule Sozialpädagogik. Berufsbildende Schulen Rinteln. Telefonisches Gespräch am 23.03.2022, 14:30 Uhr.

Ottmann, Sebastian (2016): Skript Datenanalyse mit Excel, SPSS und R. URL: http://www.praxisforschung.info/buch/skript_datenanalyse_excel_spss_r_final20160509.pdf [15.05.2022].

Pahl, Jörg-Peter (2015): Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung. WBV Media: Bielefeld.

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Regionale Landesämter für Schule und Bildung (2022): Richtlinie Qualität in Kitas. Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten und zur Gewinnung von Fachkräften. URL: <https://www.rlsb.de/themen/fruehkindliche-bildung/richtlinie-qualitaet-in-kitas> [06.04.2022].

Rentzsch, Katrin/ Schütz, Astrid (2009): Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlußbericht. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schultheis, Kathrin/ Sell, Stefan/ Becher, Lena (2021): Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Schulberufssystem. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik. Berufliche Bildung. URL: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/325325/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung-schulberufssystem/> [02.04.2022].

Statista (2020): Anzahl der tätigen Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland im Jahr 2020 (31. Dezember) nach Bundesländern. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1175221/umfrage/taetige-personen-in-der-kinder-und-jugendhilfe-nach-bundeslaendern/> [29.03.2022].

Statista (2021): Anzahl des Pädagogisches, Leitungs- und Verwaltungspersonals in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1011406/umfrage/fachkraefte-in-der-kinderbetreuung-in-deutschland/> [29.03.2022].

Statista 2022 a: Anzahl der tätigen Personen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland im Jahr 2020 (31. Dezember) nach Bundesländern. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1175221/umfrage/taetige-personen-in-der-kinder-und-jugendhilfe-nach-bundeslaendern/> [20.06.2022].

Statista 2022 b: Anzahl des männlichen pädagogischen Leitungs- und Verwaltungspersonals in der Kinderbetreuung im Zeitraum von 2009 bis 2021. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1011435/umfrage/maennliche-fachkraefte-in-der-kinderbetreuung-in-deutschland/> [06.06.2022].

Statista (o.J.): Definition Standardabweichung. URL: <https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/126/standardabweichung/#:~:text=Definition%20Standardabweichung,Auspr%C3%A4gungen%20eines%20Merkmals%20vom%20Durchschnitt.> [20.06.2022].

Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 809-829.

ver.di Landesbezirk Rheinland-Pfalz-Saarland (2020): Erzieher*innen sind systemrelevant – ver.di zu den Bedingungen der erweiterten Notbetreuung in Kitas. URL: <https://rps.verdi.de/presse/pressemitteilungen/++co++affb7b0c-8f83-11ea-8f07-001a4a160100> [11.06.2022].

von Derschau, Dietrich (1987): Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, Günter/ Neumann, Karl/ Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau. S. 67-81.

von Derschau, Dietrich/ Thiersch, Renate (1999): Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate/ Höltershinken, Dieter/ Neumann, Karl (Hrsg.):

Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinhheim und München: Juventa Verlag. S. 13-29.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31.

Wichmann, Angela (2019): Quantitative und qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse. Berlin: Springer-Verlag GmbH.

Rechtsquellenverzeichnis

Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfegesetz: In der Fassung der Bekanntmachung vom 14.12.2006. BGBl. I S. 3134. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 05.10.2021. BGBl. I S. 4607 m.W.v. 01.01.2022.

Berufsbildungsgesetz (BBiG): In der Fassung der Bekanntmachung vom 04.05.2020. BGBl. I S. 920.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG): In der Fassung der Bekanntmachung vom 14.12.1976. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 29.09.2020. BGBl 1949, 1.

Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG): In der Fassung der Bekanntmachung vom 07.07.2021. Nds. GVBl. 2021, 470.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG): In der Fassung vom 03.03.1998. Nds. GVBl. 1998, 137

Verordnung über berufsbildende Schulen Niedersachsen (BbS-VO): In der Fassung der Bekanntmachung vom 10.07.2009. Nds. GVBl. 2009, 243.

Anhang

Aufgrund des sehr umfangreichen Anhangs findet sich dieser in der veröffentlichten Version der Masterarbeit nicht wieder. Er kann jedoch über den folgenden Link abgerufen und eingesehen werden:

https://docs.google.com/document/d/10nKIuN6Hass-0alXcZxfVsMRh6fiz5_cb0OpS-vodTGI/edit?usp=sharing