



Marianne Frieze (Hg.)

Reformprojekt Care Work

Professionalisierung der beruflichen und
akademischen Ausbildung

Reformprojekt Care Work

Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung

Marianne Frieze (Hg.)

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studententexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

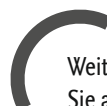
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Marianne Friese (Hg.)

Reformprojekt Care Work

**Professionalisierung der beruflichen und
akademischen Ausbildung**



Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 50

© 2018 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004653
ISBN (Print): 978-3-7639-5974-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5975-4

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Abstract	7
Einführung	9
<i>Marianne Friese</i>	
Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fach- übergreifende Perspektiven der Professionalisierung	17
Berufsfeld Pflege	45
<i>Ingrid Darmann-Finck</i>	
Hochschulische Erstausbildung – Voraussetzungen für eine nachhaltige Professionalisierung der Pflegepraxis	47
<i>Karin Reiber</i>	
Pflegepädagogik – eine Etappe auf dem Weg der Akademisierung und Profes- sionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen?	63
<i>Sabine Weber-Frieg</i>	
Professionelles Handeln in der Altenpflegeausbildung: Konstruktivistisches Bildungsverständnis und selbstreflexives, transformatives Lernen	75
<i>Bettina Siecke</i>	
Von der Schule in den Beruf – Herausforderungen für die Pflegeausbildung am Beispiel von Berufsorientierung und Heterogenität	91
Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege	107
<i>Mathias Bonse-Rohmann</i>	
Herausforderungen und Perspektiven beruflicher und hochschulischer Bildung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege	109
<i>Dietmar Heisler</i>	
Professionalisierung zwischen „Care“ und „Beauty“: Historische und aktuelle Entwicklungen der Körperpflegeberufe am Beispiel Friseurhandwerk und Kosmetikbranche	125

Anika Denninger

Wissenschaftliche Weiterbildung im Gesundheitswesen? Perspektiven, Potenziale und Herausforderungen am Beispiel einer explorativen Fallstudie 143

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft 159

Irmhild Kettschau

Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft 161

Barbara Fegebank

Care Work – Innovation und Ergebnis der Professionalisierung in Hauswirtschaft und häuslicher Bildung 175

Alexandra Brutzer, Julia Kastrup, Irmhild Kettschau

Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Entwicklungsstränge und weitere Reformbedarfe 189

Uta Meier-Gräwe

Raus aus dem Schwarzmarkt: Wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitisch wirken können 207

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik 221

Rita Braches-Chyrek

Soziale Arbeit: Beruf und Wissenschaft 223

Anke Karber

Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung 237

Anke König, Joanna Kratz, Katharina Stadler

Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung 253

Angélique Gessler, Kirsten Hanssen, Clarissa Uihlein

Berufsfachschulausbildung als Einstiegsqualifizierung für die Frühe Bildung? . 269

Marianne Friese, Clemens Hafner, Simon C. Vollmer

Flucht und Traumapädagogik in der Kita. Konzeption und Evaluation berufsbegleitender Weiterbildung des pädagogischen Personals 285

Abstract

Globalisierung der Arbeit, demografischer Wandel und Expansion der Dienstleistungsgesellschaft haben in den letzten Jahrzehnten zu einem tiefgreifenden Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche in Deutschland geführt. Bemerkenswert ist das dynamische Wirtschaftswachstum in personenbezogenen Care Berufen der Bereiche Gesundheit und Pflege, Hauswirtschaft und Ernährung sowie Soziales und Erziehung. Kennzeichnend sind hohe Fachkräftebedarfe sowie gestiegene Anforderungen an Kompetenzen und Professionalisierung. Im Gegensatz zu diesen Ansprüchen stehen historisch geprägte Berufsstrukturen, die sich durch fehlende Professionalisierung und Standardisierung auszeichnen. Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz zwischen Bedeutungswachstum und fehlender Qualitätsentwicklung bestehen erhebliche Herausforderungen an die Modernisierung personenbezogener Berufssegmente.

Der vorliegende Sammelband greift diese Herausforderungen auf und diskutiert Innovationen im Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe. Die Beiträge behandeln historische, strukturelle und aktuelle Entwicklungen in den Berufsfeldern und beruflichen Fachrichtungen. Dabei wurden konzeptionelle, didaktisch-curriculare sowie professionswirksame Dimensionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der akademischen (Lehramts-)Ausbildung für berufliche Fachrichtungen des Care Sektors beleuchtet. Der Band ermöglicht Einblicke in neue Forschungsbefunde zu den einzelnen Berufsbereichen des Care Sektors und regt zugleich einen interdisziplinären Austausch zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungen an.

Die Herausgeberin ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie leitet die Bachelor-/Masterstudiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB)“ (Berufliches Lehramt) sowie das Studienfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen. Sie ist Mitherausgeberin der Buchreihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation (BAI), wbv Publikation, sowie Mitherausgeberin der Zeitschrift Berufsbildung Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Eusl-Verlag. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen: Berufliche/betriebliche Bildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Lehramtsausbildung, Personenbezogener Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.

Einführung

Der demografische Wandel und die Expansion des tertiären Sektors haben zu einem tiefgreifenden Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche in Deutschland geführt. Bemerkenswert ist das dynamische Wirtschaftswachstum im Segment der personenbezogenen Dienstleistungsberufe (Care Work) in den Berufsbereichen Gesundheit, Körperpflege und Pflege, Hauswirtschaft und Ernährung sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Verbunden mit diesem Wachstum sind hohe Fachkräftebedarfe sowie gestiegene Anforderungen an Kompetenzen und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Im Gegensatz zu diesen Anforderungen stehen historisch geprägte Berufsstrukturen, die sich durch fehlende Professionalisierung und Standardisierung auszeichnen. Diese Diskrepanz zwischen Bedeutungswachstum und unzureichender Professionalisierung besteht auch in der hochschulischen (Lehramts-)Ausbildung. Folgen sind eine verzögerte Akademisierung personenbezogener Fachrichtungen und Desiderate hinsichtlich Studiengangentwicklung, professions-theoretischer und fachdidaktischer Forschungen.

Für den Abbau dieses historisch gewachsenen Spannungsverhältnisses zwischen Bedarfen und Angeboten eröffnen sich gegenwärtig aufgrund des Bedeutungswachstums personenbezogener Dienstleistungen gleichwohl Modernisierungsoptionen, die für Qualitätsentwicklung und Professionsstrategien im Care Sektor wirksam werden können. Wissenschaft und Berufspraxis stehen vor der Aufgabe, die berufspädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Herausforderungen zur Modernisierung personenbezogener Ausbildung zu bearbeiten und zukunftsweisende Gestaltungsvorschläge zu unterbreiten.

Der vorliegende Sammelband *Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung* nimmt diese Herausforderungen auf. Auf Basis von theoretischen und empirischen Befunden werden historische, strukturelle und aktuelle Entwicklungen sowie Herausforderungen und Perspektiven für den Care Sektor dargestellt. Dabei werden konzeptionelle, didaktisch-curriculare sowie professionswirksame Dimensionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der hochschulischen (Lehramts-)Ausbildung beleuchtet.¹

¹ Der Sammelband beruht auf Ergebnissen eines Workshops "Care Work" auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2017 sowie auf weiteren Projekterfahrungen und Forschungsbefunden. Die Struktur des Bandes erfolgt entlang der beruflichen Fachrichtungen und Berufe in den Bereichen *Pflege, Gesundheit und Körperpflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit*.

Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung

In ihrem einführenden Beitrag gibt *Marianne Friese* einen *Überblick über fachübergreifende Perspektiven* zur Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung für Care Berufe im Sektor personenbezogener Dienstleistungen. Dazu werden zunächst historische Eckpunkte und aktuelle Entwicklungen der genderco-dierten Berufsstrukturen im Spannungsverhältnis von Teilhabe und Exklusion erläutert. Im nächsten Schritt werden Ausbildungsstrukturen und Reformbedarfe zur Durchlässigkeit der Berufsbildungssysteme erörtert. Die folgende Perspektive wendet sich professionstheoretischen und curricularen Neubestimmungen der beruflichen Bildung zu. Abschließend wird ein Überblick über Studiengangentwicklungen und Entwicklungsbedarfe mit Fokus auf die berufliche Lehramtsausbildung für personenbezogene Fachrichtungen gegeben.

Berufsfeld Pflege

Das Berufsfeld Pflege umfasst vier Beiträge zur hochschulischen und beruflichen Bildung. *Ingrid Darmann-Finck* eröffnet die Debatte zur Akademisierung der Pflege mit ihrem Beitrag zum Thema *Hochschulische Erstausbildung – Voraussetzungen für eine nachhaltige Professionalisierung der Pflegepraxis*. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die zukünftige Ausgestaltung und nachhaltige Professionalisierung der durch das Pflegeberufereformgesetz von 2017 ermöglichten Überführung erstausbildender Studiengänge in den Regelbetrieb. Darmann-Finck fokussiert die Frage, in welcher Weise die für die professionelle Identität als *reflexive practitioner* erforderlichen doppelten Sozialisationsstränge – hochschulischer Habitus und praktische Könnerschaft – im primärqualifizierenden Pflegestudium curricular und strukturell verankert werden können. Ein Schwerpunkt liegt auf der hochschul- und pflegedidaktischen Gestaltung des arbeitsbezogenen Lernens.

Karin Reiber setzt den Diskurs der Akademisierung mit ihrem Beitrag zum Thema *Pflegepädagogik – eine Etappe auf dem Weg der Akademisierung und Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen?* fort. Dabei nimmt sie vor dem Hintergrund wissenschaftssystematischer Überlegungen und im Hinblick auf Fragen der Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen eine Präzisierung des in der Lehramtsausbildung sowie pflegeberuflichen Bildung mehrdeutig konnotierten Begriffs der *Pflegepädagogik* vor. Die Frage, ob es sich um einen epochaltypischen Begriff handelt, der möglicherweise im weiteren Verlauf einer Professionalisierung obsolet ist, wird im Kontext von Entwicklungsstand und -perspektiven der Pflegepädagogik diskutiert.

Mit dem Beitrag von *Sabine Weber-Frieg* zum Thema *Professionelles Handeln in der Altenpflegeausbildung* wird der Blick auf den Bereich der beruflichen Bildung gelenkt. Die Autorin erörtert die Bedeutung interaktionistischer Professionskonzepte im theoretischen Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Bildungs- und Kompetenzverständnisses als Grundlage für professionelles Handeln in der (Alten-)Pflege. Dabei werden theoretische Konzepte professionellen, selbstreflexiven Denkens und Handelns sowie didaktische Dimensionen zur Förderung konstruktivistischen Lernens im Arbeitsumfeld der Altenpflege diskutiert. Die Autorin plädiert für einen Paradigmenwechsel im Bildungs- und Pflegeverständnis der Altenpflegeausbildung.

Der folgende Beitrag von *Bettina Siecke* zum Thema *Von der Schule in den Beruf – Herausforderungen für die Pflegeausbildung am Beispiel von Berufsorientierung und Heterogenität* wendet sich dem für die berufliche Bildung relevanten Feld des Übergangssystems und der Berufsorientierung zu. Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Pflegeausbildung vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftemangels und unter Berücksichtigung der zunehmenden Heterogenität junger Menschen durch Angebote der Berufsorientierung gestärkt werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage werden Merkmale der Berufsorientierung und ihr Potenzial zur Förderung eines Einstiegs in die Pflegeausbildung skizziert, wobei sowohl Konzepte und didaktische Ansätze einer frühen Berufswahl und Berufsorientierung als auch betriebliche Perspektiven diskutiert werden.

Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege

Das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege umfasst drei Beiträge zur beruflichen und hochschulischen Bildung sowie zur wissenschaftlichen Weiterbildung. *Mathias Bonse-Rohmann* erörtert Herausforderungen und Perspektiven beruflicher und hochschulischer Bildung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege. Dazu gehören Überlegungen zur Erweiterung des strukturell heterogenen Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege, zur Qualifizierung des schulischen, betrieblichen und hochschulischen Bildungspersonals sowie zur Lehramtsausbildung. Des Weiteren werden mit Blick auf die Gesundheit von Lernenden und Lehrenden sowie Inklusion, Interkulturalität und Digitalisierung neue curriculare Handlungsfelder in der beruflichen und hochschulischen Bildung diskutiert.

Der anschließende Beitrag von *Dietmar Heisler* zur Frage der *Professionalisierung zwischen „Care“ und „Beauty“* fokussiert historische und aktuelle Entwicklungen der Körperpflegeberufe am Beispiel Friseurhandwerk und Kosmetikbranche vor dem Hintergrund genderspezifischer Berufsstrukturen in personenbezogenen Dienstleistungen. Heisler skizziert einen historischen Horizont von der Berufsgenese im Zuge des traditionellen Handwerks im 18. Jahrhundert (Friseur) und im Kontext der Hygienebewegung im 19./20. Jahrhundert (Kosmetikerin) über Neuordnungen in der Deutschen Demokratischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland bis hin zu aktuellen Berufsentwicklungen. Problematisiert wird der aktuelle Rück-

gang der Auszubildendenzahlen wie auch des Ausbildungsplatzangebotes, der im Kontext von wirtschaftlichen Trends und Konsumverhalten sowie Imageproblemen der Berufe diskutiert wird.

Annika Denninger schließt mit Überlegungen zur *Wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesundheitswesen* an. Ziel des Beitrages ist es, vor dem Hintergrund der wachsenden Fachkräftebedarfe sowie der zunehmenden Relevanz berufsbegleitender, akademischer Weiterbildung neue Herausforderungen und Potenziale zur Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen zu identifizieren. Nachdem zunächst aktuelle Entwicklungen und Problemlagen des Gesundheitswesens in den Blick geraten, werden im Folgenden empirische Befunde einer exemplarischen Fallstudie im Gesundheitswesen dargestellt. Die Autorin diskutiert Ergebnisse zu Akademisierungstendenzen, Bedarfslagen, Entwicklungspotenzialen, Einsatz- und Aufstiegsmöglichkeiten sowie zu organisationalen Anforderungen aus unternehmensexterner sowie unternehmensinterner Perspektive.

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft werden in vier Beiträgen Perspektiven der beruflichen und hochschulischen Ausbildung sowie sozial- und familienpolitische Aspekte haushaltsnaher Dienstleistungen skizziert. *Irmhild Kett-schau* öffnet das Feld mit einem Überblick zur *Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft*. Sie zeigt Standort- und Studiengangentwicklungen an Hochschulen in Deutschland auf und erörtert Studieninhalte der Fachwissenschaften und Fachdidaktik mit Blick auf veränderte Geschäftsfelder, Kompetenzanforderungen und Wissenschaftsbezüge. Kett-schau plädiert dafür, die derzeit stabile Situation der Lehrkräfteausbildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft nicht durch strukturelle und curriculare Heterogenität zu gefährden und regt ein noch zu entwickelndes *Kerncurriculum* der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft an.

Barbara Fegebank schließt mit der Diskussion zu *Care Work – Innovation und Ergebnis der Professionalisierung in Hauswirtschaft und haushälterischer Bildung* an. Die Autorin behandelt die aktuell steigende Nachfrage nach haushaltsnahen Dienstleistungen und die damit verbundenen Professionsbedarfe sowie neue Formen von Care Work als Berufsarbeit. Dabei geht sie berufsfeld- und haushaltsbezogen vor, wobei sie den historischen Kontext und wissenschaftliche Grundlagen der haushälterischen Bildung und Ausbildung sowie Lehramtsausbildung einbezieht.

In dem folgenden Beitrag von *Alexandra Brutzer, Julia Kastrup* und *Irmhild Kett-schau* zum Thema *Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft* wird ein Perspektivwechsel auf die hauswirtschaftliche Berufsbildung vorgenommen. Die Autorinnen stellen die Breite und Heterogenität der Aus- und Weiterbildung für die *hauswirtschaftliche Berufsfamilie* dar und thematisieren Nachfragen und Entwicklungspotenziale des Beschäftigungssegments. Die Analysen wer-

den im Rahmen (ordnungsrechtlicher) Entwicklungslinien und Fachdiskurse seit den 1990er Jahren beleuchtet und mit Vorschlägen zu weiteren Reformbedarfen im Zuge der aktuellen Neuordnung der hauswirtschaftlichen Ausbildung verbunden. In den Blick geraten Fragen zur Implementierung von neuen Themen wie Inklusion, Nachhaltigkeit, Kompetenzorientierung, Schnittstellengestaltung und Digitalisierung.

Uta Meier-Gräwe nimmt mit ihrem Beitrag *Raus aus dem Schwarzmarkt: Wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitisch wirken können* einen weiteren Perspektivwechsel auf beschäftigungs- und gleichstellungspolitische Dimensionen in haushaltsnahen Dienstleistungen vor. Ausgehend von einem massiven Care Defizit in Deutschland arbeitet sie heraus, warum prekäre Beschäftigungen in diesem Marktsegment nicht zukunftsfähig sind. Die Autorin sieht gleichstellungspolitische Perspektiven darin, substanzielle Erwerbsarbeit mit Sorgearbeit zu verbinden und für Eltern und für ältere Menschen verstärkt Angebote staatlich geförderter haushaltsnaher Dienstleistungen zu entwickeln. Ein besonderer Fokus wird auf die Potenziale des Belgischen Gutscheinmodells gelenkt, welches gegenwärtig in Baden-Württemberg modellhaft getestet wird.

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik

Dem Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sind fünf Beiträge zu Professionsentwicklungen von Sozialer Arbeit als Beruf, zu Ausbildungsformaten der Frühen Bildung, zur Aus- und Weiterbildung von Erzieher:innen sowie zur Didaktikforschung in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zugeordnet. Zunächst zeigt Rita Braches-Chyrek historische und strukturelle Entwicklungen sowie aktuelle Professionsbedarfe von *Sozialer Arbeit als Beruf und Wissenschaft* auf. Dabei nimmt sie Verortungen im Kontext der sozialen Bewegungen und sozialen Dienste des 19. Jahrhunderts vor, spannt den Bogen weiter über wissenschaftliche und berufsstrukturelle Verortungen Sozialer Arbeit in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in den Bildungsreformen der 1960/70er Jahre bis hin zu Studiengangentwicklungen im Zuge der Bologna-Reform sowie aktuellen Entwicklungen der Ausbildungs- und Beschäftigungssituation. Die Autorin stellt die curriculare Heterogenität und Beliebigkeit der Profession heraus und mahnt das noch ausstehende *Kerncurriculum* für die *Wissenschaft Soziale Arbeit* an.

Anke Karber schließt mit ihrem Beitrag zur *Didaktischen Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik* in der Lehramtsausbildung an. Der Beitrag legt den Fokus auf Forschungsanforderungen und -potenziale zur Didaktik im Rahmen der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte aus Perspektive der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Dabei werden Ansätze und Desiderate der sozialpädagogischen Didaktikforschung hinsichtlich der sozialpädagogischen Praxis und vollzeitschulischen Bildungsgänge sowie der hochschulischen Dimensionen ausgeführt. Die Autorin begründet die Notwendigkeit der Systematisierung und Vernetzung der sozialpädagogischen Didaktikforschung in den Bereichen der rekonstruktiven Schul-

und Unterrichtsforschung, der didaktischen Entwicklungsforschung sowie in partizipativen Forschungsansätzen.

Der folgende Beitrag von Anke König, Joanna Kratz und Katharina Stadler zum Thema *Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung* nimmt die Expansion und aktuelle Entwicklungen in der Frühen Bildung sowie die Steuerung des Ausbildungssystems in den Blick. Im Anschluss wird die Ausbildungslandschaft anhand von Monitoringdaten aus dem Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017 mit Fokus auf Strukturfaktoren der Fachschulausbildung für Erzieher:innen dargestellt. Es folgt die Darstellung von Ergebnissen einer Befragung von Vertreter:innen der Kultusministerien zu Organisationsformen der Ausbildung an Fachschulen in den einzelnen Bundesländern. Hervorgehoben wird der Wandel der Ausbildung von klassischen vollzeitschulischen Formen in neue praxisintegrierte und teilzeitorientierte Ausbildungsgänge.

Der Beitrag von Angélique Gessler, Kirsten Hanssen und Clarissa Uihlein schließt mit Ausführungen zur *Berufsfachschulausbildung als Einstiegsqualifizierung für die Frühe Bildung* mit Schwerpunkt auf die im Schulberufssystem verorteten Assistenzberufe der Kinderpflege und Sozialassistenten an. In dem Beitrag werden anhand der in Deutschland landesrechtlich geregelten Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen die Zulassungsvoraussetzungen und beruflichen Abschlüsse in den einzelnen Bundesländern vergleichend betrachtet und neue Entwicklungen im Ausbildungssystem dargestellt. Dabei werden Kinderpflege und Sozialassistenten als grundständige Berufsqualifikation spezifisch fokussiert und der Stellenwert der Berufsfachschulausbildung in der Frühen Bildung aufgezeigt.

In welcher Weise Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung die sich stetig wandelnden Kompetenzanforderungen von Erzieher:innen aufnehmen können, wird in dem Beitrag von Marianne Friese, Clemens Hafner und Simon Vollmer anhand der Evaluation von zwei aufeinanderfolgenden Fortbildungsmaßnahmen zum Thema *Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita* sowie *Traumapädagogik in der Kita* dargestellt. Dabei werden thematische sowie methodisch-didaktische Ansätze vorgestellt, die durch Förderung von Grundlagenwissen und praxisbezogenem Handlungswissen zur Kompetenzbildung im pädagogischen Umgang mit Flucht- und Traumafahrungen beitragen. Der Beitrag verdeutlicht, dass Fort- und Weiterbildung neben und außerhalb der Akademisierung zu einer Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte beiträgt.

In der Gesamtperspektive des Sammelbandes wird ein facettenreiches Bild der Entwicklungen und Perspektiven personenbezogener Dienstleistungsberufe in historischer, empirischer sowie theoretischer und fachdidaktischer Perspektive aufgezeigt. Der Band ermöglicht durch die unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugänge und den breit gespannten theoretischen Rahmen differenzierte Einblicke in fächer- und berufsfeldspezifische Problemlagen personenbezogener Dienstleistungen und regt zugleich einen fächerübergreifenden und interdisziplinären Austausch zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Care Sektor an.

Danksagung

Ich bedanke mich bei allen Autor:innen für die gehaltvollen Beiträge und für die kollegiale Zusammenarbeit.

Ich danke meinem Team an der Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre der JLU Gießen für die vertrauensvolle und engagierte Zusammenarbeit: Dr. Alexandra Brutzer, Markus Gitter, Laura Gronert, Tatjana Hocker, Dr. Claudia Pohlmann, Dr. Alexander Schnarr haben eigene Beiträge geleistet und kritisch gesichtet. Clemens Hafner und Simon Vollmer haben mit Hilfe von Tobias Schrauth und Michael Müller mit großem Engagement Korrekturarbeiten durchgeführt. Frau Hube hat die Organisation der Arbeiten umsichtig unterstützt.

Mein Dank gilt auch dem wbv Publikation, insbesondere Frauke Heilmann und Silke Kaufmann, für die konstruktive Kooperation.

Gießen, im August 2018

Marianne Frieze

Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung

MARIANNE FRIESE

Abstract

Personenbezogene Dienstleistungen stehen in einem spezifischen Spannungsverhältnis zwischen den in der Industriegesellschaft begründeten semi-professionellen Berufsstrukturen und wachsenden Professionsbedarfen angesichts der Transformation zur Dienstleistungsgesellschaft. Kennzeichnend ist der im Zuge des wirtschaftlichen, demografischen und familialen Wandels entstandene Bedeutungszuwachs personenbezogener Arbeit, der auf allen Ebenen der beruflichen und hochschulischen Bildung Modernisierungsprozesse erfordert. Der Beitrag skizziert zum einen historische und aktuelle Entwicklungen personenbezogener Dienstleistungsberufe in der Ambivalenz von Bedeutungswachstum und Prekarisierung, die durch genderspezifische Berufsstrukturen begründet ist. Zum anderen werden Ausbildungsstrukturen sowie curriculare und professionstheoretische Reformansätze der beruflichen Bildung dargestellt, die für die Zukunftsgestaltung von Care Berufen genutzt werden können. Des Weiteren werden der Entwicklungsstand der hochschulischen (Lehramts-)Ausbildung für personenbezogene Fachrichtungen in Deutschland sowie Perspektiven der Curriculum- und Kompetenzentwicklung dargestellt. Die Befunde werden im Kontext der einzelnen Beiträge des vorliegenden Bandes thematisiert.

Personal care services are positioned in a specific conflict area between semi-professional vocational structures that have their foundations in an industrialized society and a growing professional demand in the course of transformation into a service society. Striking is a growth of importance of personal care work because of economic, demographic and familial changes, which calls for modernization on all levels of vocational and academic education. The article outlines, on the one hand, historical and current developments of personal care services professions in their ambivalence of growing importance and precarization. This development can furthermore be explained with gender-specific vocational structures. On the other hand, profession-theoretical and curricular reform approaches will be outlined which can be used to shape the future of care professions. In addition, the current state of development of academic (teacher) training for care-oriented subject areas in Germany as well as requirements for curriculum and competence development will be displayed. The findings will be touched upon in relation to the different articles of the book at hand.

Schlagworte

Care Work, Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Professionalisierung, Curriculum, Ordnungsrecht, Lehramtsausbildung

1 Historische und gegenwärtige Berufsstrukturen von Care Work

Für Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsszenarien personenbezogener Dienstleistungsberufe ist der Rekurs auf historisch gewachsene Ausbildungs- und Berufsstrukturen hilfreich.¹ Aus der Perspektive personenbezogener Arbeit vollzieht sich der Beginn der Dienstleistungsgesellschaft mit der Konstitution der sogenannten *Frauenberufe* bereits um die Wende zum 19. Jahrhundert. Vorangestellt werden soll die These, dass weibliche Arbeit im Care Sektor bedeutsam zur ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalbildung der Industriegesellschaft im 20. Jahrhundert beigetragen hat (vgl. Friese 2007, S. 338 ff.). Diese Entwicklung hat sich allerdings als ambivalenter Prozess zwischen Partizipation und Schließung des Berufsbildungs- und Beschäftigungssektors erwiesen. Anders gesagt: Der Bildungsprozess der Moderne hat sowohl Innovationen weiblicher Berufsentwicklung als auch Modernisierungsfallen bewirkt. Für diese Diagnose lassen sich in historischer Perspektive vier Phasen festmachen, die parallel zu den Etappen der industriellen Revolutionen wie auch zu den Konstitutionsphasen des Berufsbildungssystems und der Entwicklung gewerblich-technischer Facharbeit verlaufen (vgl. Friese 2019, S. 119 ff.).

Tabelle 1: Historische Entwicklung von Care Berufen.

Historische Etappe	Technische Berufe	Care Berufe
Erste industrielle Revolution (Mitte 18./19. Jh.)	Textilindustrie/Industriepädagogik	Entstehung Dienstbotenberuf/Gesindekultur
Zweite industrielle Revolution (Ende 19./Anf. 20. Jh.)	Elektrotechnik/Ingenieurwissenschaften Konstitution gewerblich-technische (betriebliche) Ausbildung	Konstitution Frauenberufe/Schulberufssystem
Dritte industrielle Revolution (Anf. bis Mitte 20. Jh.)	Konsolidierung Facharbeit/duales System	Konsolidierung Frauenberufe/Schulberufssystem Privatisierung der Sorgearbeit

¹ Für den Nachweis der im Folgenden dargestellten historischen Befunde, die von der Autorin in unterschiedlichen Studien erhoben wurden, wird in diesem Beitrag stellvertretend Friese 2007 zitiert.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Historische Etappe	Technische Berufe	Care Berufe
Vierte industrielle Revolution (Ende 20./Anf. 21. Jh.)	Digitalisierung/Industrie 4.0 Rückgang Produktionsberufe Bologna/Akademisierung Flexibilisierung duales System	Care Work/Arbeit 4.0 Wachstum Dienstleistungsberufe Bologna/Akademisierung Standardisierung Schulberufssystem
	Durchlässigkeit duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem, Fort-/Weiterbildung	

Die erste Etappe: Entstehung des Dienstbotenberufs und der Gesindekultur

Parallel zur Transformation von der Manufaktur zur Textilindustrie und Einführung mechanischer Produktionsanlagen (Erste industrielle Revolution) wurden in Deutschland seit Mitte des 18. Jahrhunderts im Zuge von Arbeitsmigration und Urbanisierung erste Weichen für den Dienstbotenberuf gestellt. So wurden junge Frauen vom Lande massenhaft für den Dienst in städtischen Haushalten rekrutiert, in hauswirtschaftlichen Ausbildungsstätten ausgebildet und erwerbsförmig beschäftigt (vgl. auch Fegebank i. d. Band). Ende des 19. Jahrhunderts hatten sich die städtischen Dienstmägde als größte weibliche Berufsgruppe herausgebildet. Aus berufsbildungstheoretischer Sicht ist bedeutsam, dass die Ausbildung der weiblichen Dienstboten und das Leitbild der sogenannten *Gesindekultur* auf dem in der Aufklärung konstituierten und mit der Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts weiterentwickelten pädagogisch-philosophischen Konzept der *Geschlechterdifferenz* und dem Konstrukt der *weiblichen Kulturaufgabe* beruhen.

Die zweite Etappe: Konstitution der Frauenberufe und des Schulberufssystems

Eine Folge war die differenztheoretisch begründete Konstitution der sogenannten *Frauenberufe* im 19. Jahrhundert, einerseits durch die bürgerliche Frauenbewegung und andererseits durch berufspädagogische Konzepte im Zuge der Institutionalisierung der Berufsbildung. Während die für junge Männer vorgesehene betriebliche Facharbeiterausbildung in dualer Struktur, zunächst in Sonntags- und Fortbildungsschulen, vorbereitet wurde, war für junge Frauen des Bürgertums die Ausbildung für haushaltsnahe, pflegerische und soziale Arbeit sowie für Körperpflege vorgesehen (vgl. auch Braches-Chyrek; Fegebank und Heisler i. d. Band). Die berufspädagogische Konzeption erfolgte auf Basis der von Georg Kerschensteiner entwickelten Leitidee der *Erziehung zum Weibe* (1902) und der von Olga Essig begründeten *weiblichen Berufsschule* (1928).

Die dritte Etappe: Verberuflichung und Privatisierung von Sorgearbeit

Mit der bis Mitte des 20. Jahrhunderts vollzogenen Einmündung von fachlicher Ausbildung in das duale System und der Entwicklung des kleinbürgerlichen Familienmodells wandelte sich die berufsförmig ausgestaltete Hauswirtschaft tendenziell zur privaten und unbezahlten Arbeit mit Zuweisung an die Frau. Dieses Konzept beruhte zum einen auf dem Modell des sogenannten *männlichen Alleinernährers*, das empirisch allerdings keineswegs für breite Schichten der Arbeiterschaft verallgemeinert werden kann. Historisch wurde mit der Konsolidierung der männlichen Facharbeit und der kleinbürgerlichen Familienstrukturen im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts die sogenannte 1½-Personen-Erwerbsstruktur geschaffen: die Vollerwerbstätigkeit des Mannes und die Teilzeittätigkeit der Frau. Diese noch bis heute gültige familienbezogene Erwerbsstruktur (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 24), verbunden mit der Minderbewertung (re-)produktiver Arbeit, begünstigte die Entfaltung semi-professioneller Ausbildungs- und Berufsstrukturen sowie prekärer Beschäftigungsverhältnisse in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Diese zeichnen sich bis in die Gegenwart durch einen geringen Grad an Professionalisierung und Standardisierung der Ausbildung, geringes Image der Berufe, niedrige Entlohnung, schwache verbandliche Vertretung sowie durch deregulierte, teilweise illegale Beschäftigungsverhältnisse (insbesondere im Privathaushalt) sowie Teilzeitarbeit aus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 30 ff.).

Die vierte Etappe: Bedeutungswachstum von Care Work im Transformationsprozess von Arbeit 4.0

Gleichwohl deuten sich mit dem aktuellen ökonomischen und soziokulturellen Wandel der Gesellschaft Modernisierungspotenziale an (vgl. Frieze 2017a).² Die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern, der Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung, die erhöhten Bedarfe an außerhäuslicher und ambulanter Altenpflege sowie die generell gestiegene Nachfrage nach Dienstleistungen zur Versorgung und Betreuung des Alltags haben zu einem dynamischen Wachstum personenbezogener Dienstleistungsarbeit geführt, der quantitatives Wachstum sowie hohe fachliche Anforderungen in Ausbildung und Beschäftigung umfasst. Beschäftigungspolitischen Prognosen zufolge setzt sich die gegenwärtige Ausweitung des personenbezogenen Dienstleistungssektors und die Steigerung der Beschäftigtenzahl in den Gesundheits- und Sozialberufen, insbesondere in der Altenpflege sowie frühkindlichen Bildung, fort (vgl. BMBF 2016, S. 117).

Verbunden mit der Beschäftigtenentwicklung sind Verschiebungen hinsichtlich der Beiträge zum Wirtschaftswachstum, das aktuell erheblich durch soziale Dienstleistungsbranchen gesteigert wird. Gegenwärtig arbeiten im Gesundheitswesen mit 4,4 Millionen Menschen viermal so viele Beschäftigte wie in der Automobilindustrie (vgl. Ernst et al. 2016, S. 1). Für die Bereiche Pflege, Kinderbetreuung und hauswirtschaftliche Dienstleistungen wird ein Wachstumsimpuls von etwa einem Prozent

2 Die in Frieze 2017a dargestellten Befunde werden in diesem Beitrag theoretisch weiterentwickelt und empirisch aktualisiert.

des Bruttoinlandsprodukts und 667.000 zusätzlichen Arbeitsplätzen erwartet (vgl. ebd.).

Der Beitrag von Care Work für Wertschöpfung und Humankapitalbildung bleibt jedoch in wissenschaftlichen Fachdebatten weitgehend unberücksichtigt. Das trifft auch für die aktuell prominenten Debatten um Industrie 4.0 und Digitalisierung zu. Der Diskurs ist trotz des Wachstums personenbezogener Branchen sowie des längst schon vollzogenen Einzugs digitaler Formate im Care Sektor noch wesentlich durch industrielle, technische und ökonomische Paradigmen geprägt. Die Analyse des Wirtschaftswissenschaftlers Galbraith, der „die Bekehrung der Frau zu niederen Diensten als ökonomische Leistung ersten Ranges“ (1974, S. 49) bezeichnet hat, gilt auch für die ökonomisch vernachlässigte Größe der privat und beruflich erbrachten Sorgearbeit hinsichtlich Wertschöpfung und Konstituierung des ökonomischen Kapitals. Auch mit der Kapitalanalyse von Bourdieu, nach der sich ökonomische Praxisformen konstituieren, die „zwar objektiv ökonomischen Charakter tragen, aber als solche im gesellschaftlichen Leben nicht anerkannt werden“ (1983, S. 52), kann auf den Beitrag von Care Work zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalbildung verwiesen werden. Für Zukunftsszenarien von Arbeit 4.0 sollten personenbezogene Dienstleistungen und ihre hohen Potenziale an Wertschöpfung und Humankapitalbildung (vgl. BMAS 2017, S. 128) sowie sozialer Innovation wie auch im Hinblick auf neu entstehende Beschäftigungsrisiken durch Deregulierung, Abwertung und Abdrängung von Care Work genauer in den Blick genommen werden (vgl. Frieze 2019, S. 119 ff. sowie Bonse-Rohmann; Brutzer, Kastrup, Ketschau; Meier-Gräwe i. d. Band).

2 Ausbildungsstrukturen und Ordnungsrecht

Die gendercodierten Berufsstrukturen kennzeichnen auch die Ausbildungslandschaft, die keineswegs auf das Wachstum und die Qualitätsanforderungen der Dienstleistungsbranche vorbereitet ist. Das Geschlechterverhältnis im Sektor berufliche Bildung ist zwar mit einem Frauenanteil von 48,3 % inzwischen weitgehend ausgeglichen (vgl. BMBF 2018, S. 52). Im Vergleich der Berufsbildungssysteme bleibt die historisch gewachsene Struktur der unterschiedlichen Verteilung auf das duale und vollzeitschulische System der beruflichen Bildung jedoch beharrlich.

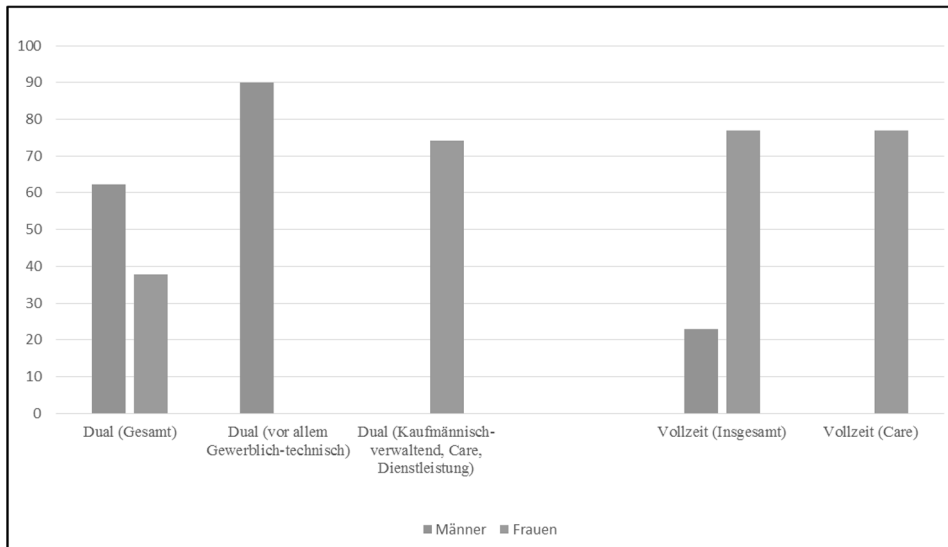


Abbildung 1: Genderstrukturen in der dualen und vollzeitschulischen Ausbildung (vgl. BMBF 2018, S. 42 ff.).

Frauen sind in der nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO) geregelten dualen Berufsausbildung gegenwärtig mit einem Anteil von knapp 38,3 % weiterhin unterrepräsentiert (vgl. BMBF 2018, S. 52), während sie in Ausbildungen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens mit 77,0 % dominieren. Im Jahr 2017 verteilten sich in der dualen Ausbildung die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit 62,2 % auf Männer und 37,8 % auf Frauen (vgl. ebd., S. 40). Im Vergleich zu den 1990er-Jahren mit 41 % Frauenanteil (vgl. Beicht, Walden 2014, S. 2) ist gegenwärtig sogar ein Abwärtstrend der Beteiligung von Frauen am dualen System zu verzeichnen: Verglichen mit 2009 ist die Beteiligung von Frauen um 18,3 % zurückgegangen, während die Zahl der mit Männern neu abgeschlossenen Verträge im gleichen Zeitraum um 1,0 % gestiegen ist (vgl. BMBF 2018, S. 40). Differenziert nach Berufen offenbart sich ebenfalls die historisch bekannte Genderstruktur: Männer dominieren in gewerblich-technischen Berufen (vorzugsweise Maschinenbau und Fahrzeugtechnik) weiterhin mit einem Anteil von knapp 90 %, während Frauen im dualen System vor allem in kaufmännischen Berufen sowie in Fachberufen der Medizin und Zahnmedizin vertreten sind (vgl. BMBF 2018, S. 42 f.).

Gründe für diese ungebrochenen Genderstrukturen liegen in verfestigten geschlechtsspezifischen Berufswahlmustern (vgl. Friese 2017b, S. 451 ff.). Diese werden durch fehlende gendersensible Kompetenzen des pädagogischen Personals in Schulen und Bildungsinstitutionen zur Unterstützung der Berufswahl, durch Benachteiligung von Frauen in Bewerbungsverfahren und Auswahlgesprächen sowie durch unzureichende Akzeptanz von Frauen innerhalb von Unternehmen befördert, wobei das Phänomen nach Branchen und Berufen variiert und für Berufe mit niedrigerem Bildungsniveau und niedrigerem beruflichen Status am stärksten ausgeprägt ist (vgl. BMBF 2018, S. 44). Diese geschlechtsspezifischen Muster werden gegenwärtig durch

zwei ineinandergreifende Trends begünstigt: erstens durch den Trend der höheren Schulabschlüsse, zweitens mit der zunehmenden Neigung zum Besuch weiterführender Schulen bzw. der erhöhten Studienorientierung von Frauen. Auch wenn bereits 2005 mehr junge Frauen als junge Männer eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben, gab es erstmalig 2014 mehr Studienanfängerinnen als Studienanfänger (vgl. ebd., S. 43). Gegenwärtig liegt die Studienberechtigtenquote der Frauen mit 10 % über der männlichen Quote (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 155). Da vollzeitschulische Ausbildungsgänge im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen – mit Ausnahme der Assistenz- und Helfer:innenberufe – mittlere und höhere Bildungsabschlüsse vorsehen, kommen die gendercodierten Berufswahlmuster und Bildungsaspirationen dem Trend der hohen Fachkräftebedarfe in personenbezogenen Dienstleistungen entgegen.

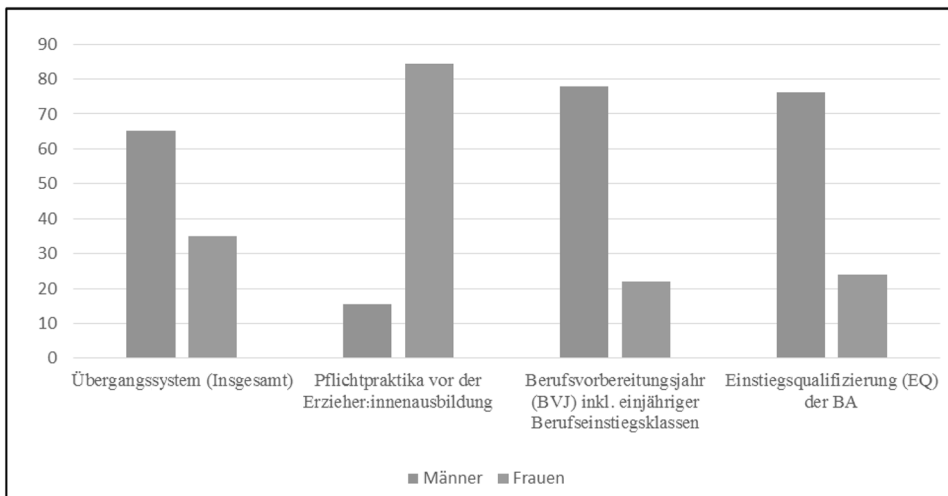


Abbildung 2: Genderstrukturen im Übergangssystem (vgl. BMBF 2018, S. 65 ff.).

Umgekehrt münden junge Männer (ohne oder mit Hauptschulabschluss) häufiger in das gegenwärtig erneut wachsende Übergangssystem ein. Lässt sich dieser Anstieg mit der Integration von Schutz- und Asylsuchenden in die Berufsvorbereitung erklären (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 10; BMBF 2018, S. 65), greifen zudem auch die Wirkungsmechanismen von Qualifizierungsmaßnahmen der Berufsorientierung, die auf Fachkräftemangel im Handwerk und in gewerblich-technischen Berufen zielen. Es bleibt abzuwarten, ob die zahlreichen Programme und Maßnahmen der Berufsorientierung, wie beispielsweise in jüngster Zeit die Initiative der Bundesregierung *Klischeefrei – Nationale Kooperationen zur Berufs- und Studienwahl* (vgl. BMBF 2018, S. 93), das genderstrukturierte Berufswahlspektrum öffnen und eine tendenziell neue Verteilung von Männern und Frauen in Sozial- und MINT-Berufen herstellen können.

Gegenwärtig zeichnet sich keineswegs ein Wandel, geschweige denn *Gesellschaftswechsel* des Berufswahlverhaltens ab. Die Dominanz von Frauen in personenbezogenen Ausbildungen und der in den 1990er-Jahren begonnene Anstieg vollzeitschulischer Bildungsgänge setzt sich trotz des demografischen Rückgangs von Schüler:innenzahlen gegenwärtig fort, wobei regionale und branchenspezifische Differenzierungen festzustellen sind. So sind hauswirtschaftliche Ausbildungen rückläufig (2017: –1,5 % im Vergleich zum Vorjahr), was auch durch den Abbau außerbetrieblicher Maßnahmen sowie Qualifizierungen in der beruflichen Rehabilitation zu erklären ist (vgl. ebd., S. 34 sowie Brutzer, Kastrup, Kettschau i. d. Band). Demgegenüber findet ein kontinuierliches Wachstum in Ausbildungen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens mit einem Frauenanteil von 77 % statt (vgl. ebd., S. 41). Bei den Anfängerzahlen ist seit 2005 ein Anstieg von 23,3 % zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018, S. 10, 41 f.).

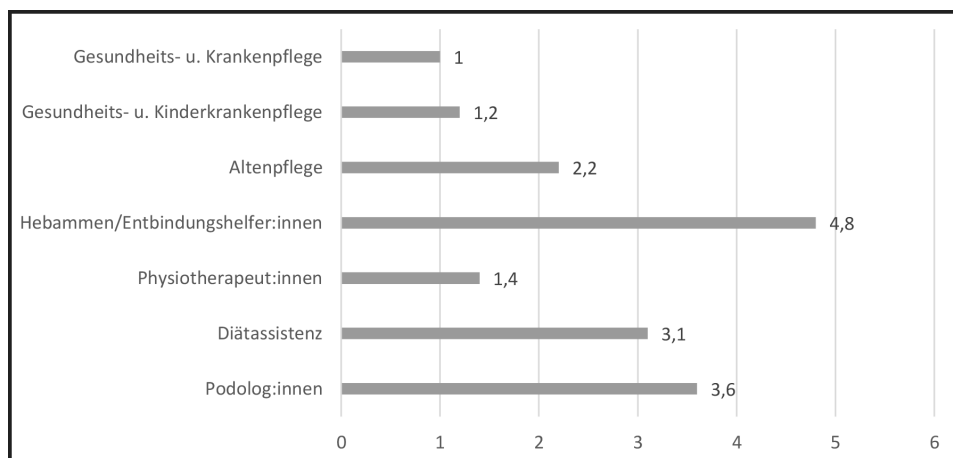


Abbildung 3: Ausbildungsanfänger:innen (2016/17) im Bereich Gesundheit und Pflege (vgl. BMBF 2018, S. 86 ff.).

Bei näherer Betrachtung der Gesundheits- und Pflegeberufe zeigt sich im Vergleich zum Vorjahr ein kontinuierlicher Anstieg bei leichten Differenzierungen: in der Krankenpflege um 1 %, in der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege um 1,2 %, in der Altenpflege um 2,2 %.³ Auch bei den übrigen Gesundheitsberufen im Bereich der Hebammen und Entbindungshelfer, Diätassistent, Podolog:innen sind Zuwächse zu verzeichnen, während die Bereiche Massage, medizinisches Badewesen sowie Rettungsassistent Rückgänge aufweisen (vgl. BMBF 2018, S. 86 ff.).

³ Nicht berücksichtigt sind die Neueintritte der verkürzten Altenpflegeausbildung aufgrund der von 2012 bis 2015 (und inzwischen verlängert bis 2019) durchgeführten Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive nach 131 SGB III (vgl. BIBB 2018, S. 86).

Auch die Ausbildungswerte in Berufen der Frühen Bildung sind ansteigend. Die Zahlen der staatlich geprüften bzw. anerkannten Ausbildung zum/zur Erzieher:in sind bis 2013/14 stetig gestiegen, jedoch 2014/15 leicht zurückgegangen; die Ausbildungen zur Sozialassistentin verzeichnen 2014/15 im Vergleich zum Vorjahr einen Zuwachs von 3 %; die Zahl der Schüler:innen in der Kinderpflege ist konstant (vgl. ebd., S. 87 f.; zu weiteren Differenzierungen in den Berufen der Frühen Bildung Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017 sowie König, Kratz, Stadler und differenziert nach Bundesländern Gessler, Hanssen, Uihlein i. d. Band.).

Gegenüber den Zuwächsen des Schulberufssystems bestehen gegenwärtig noch erhebliche Hindernisse bezüglich der Professionalisierung in der unzureichenden Standardisierung und fehlenden Steuerung. Als zentrales Problem gelten die uneinheitlichen Aus- und Weiterbildungsstandards, die Vielfalt der Bildungsgänge, die Unterdifferenzierung der Qualifikationsprofile, die fehlende Abgrenzung der Berufe hinsichtlich ihrer Tätigkeitsprofile auf horizontaler und vertikaler Ebene sowie die ordnungsrechtliche Heterogenität der überwiegend im föderalen Schulberufssystem angesiedelten Ausbildungsgänge der Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufe. Diese Faktoren erschweren eine einheitliche Steuerung, ein zuverlässiges statistisches Monitoring und ein transparentes Controlling der Ausbildungslandschaft.

Nach der Berufsstatistik⁴ können gegenüber den 326 nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO) geordneten dualen Ausbildungsberufen (vgl. BIBB 2018, S. 73) den nach Kultusministerkonferenz definierten 4 beruflichen Fachrichtungen „Gesundheit und Körperpflege“, „Ernährung und Hauswirtschaft“, „Erziehung und Soziales“ sowie „Pflege“ ca. 90 personenbezogene Ausbildungsberufe im Schulberufssystem zugeordnet werden, wobei sehr unterschiedliche Schulformen wie Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Schulen des Gesundheitswesens sowie Verwaltungsschulen existieren. Der Berufsbereich Gesundheit und Pflege erweist sich mit ca. 35 Berufen als größte Domäne, gefolgt vom Berufsbereich Ernährung und Hauswirtschaft mit ca. 30 Berufen, Erziehung und Soziales mit ca. 20 Berufen sowie Körperpflege mit 4 Berufen (vgl. Friese 2010, S. 318).

Innerhalb dieser Struktur sind die ordnungsrechtlichen Zuständigkeiten sehr unterschiedlich. Während lediglich ca. 30 der Berufe nach BBiG/HwO geordnet sind (vorwiegend Hauswirtschaft und Körperpflege), findet die Ausbildung in der Fachrichtung Erziehung und Soziales größtenteils in Berufsfachschulen (Erzieher:in, Sozialassistentin) sowie die Weiterbildung in Fachschulen statt. Eine Sonderstellung haben Schulen des Gesundheitswesens und Pflegeschulen. Sie sind weder dem dualen System noch den öffentlichen Berufsfachschulen zugeordnet, sondern größtenteils an Krankenhäuser und an unterschiedliche Rechtsformen und Zuständigkeiten gebunden. Eine wegweisende Reform wurde mit dem neuen Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) (2017) umgesetzt, das die Dreigliedrigkeit der Ausbildung (Alten-, Kranken-, Kinderpflege) zusammenführt, die Ausbildungsfinanzierung neu regelt

4 Das unzureichende statistische Monitoring für personenbezogene Berufe ermöglicht nur eingeschränkt präzise Zahlen. Zu methodischen Einschränkungen sowie zum Überblick und zur Klassifizierung personenbezogener Berufe und Berufsfelder vgl. Friese 2010, S. 317 ff.

und eine bundesweite Regelung der Ausbildung vorsieht. Zudem sieht das Gesetz eine hochschulische Ausbildung als zweiten regulären Zugang zur Berufszulassung vor, was als Meilenstein der Professionalisierung in der Pflege betrachtet wird (vgl. Darmann-Finck; Reiber; Bonse-Rohmann i. d. Band).

3 Durchlässigkeit der Berufsbildungssysteme

Durchlässigkeit zwischen dualen und vollzeitschulischen Strukturen

Mit der bundeseinheitlichen Regelung der Pflegeberufe wird an eine schon seit Anfang der 2000er-Jahre geführte Reformdebatte der personenbezogenen und vollzeitschulischen Ausbildung mit Referenz zum dualen System angeschlossen. Das System der dualen Berufsausbildung gilt aufgrund seiner einheitlichen, bundesweiten Regelung im Zusammenspiel von Staat, Kammern, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften sowie aufgrund seiner Prinzipien der Lernortkooperation und arbeitsplatzbezogenen beruflichen Handlungskompetenz zwar noch als *Königsweg* der beruflichen Bildung und Garant zur Stärkung des Wirtschaftsstandorts Deutschland. Für die Schaffung von europäischer Anschlussfähigkeit, horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit sowie Flexibilität sind jedoch auch Erneuerungen vonnöten. Mit Blick auf das Wachstum des tertiären Sektors und den Wandel des Sozial- und Gesundheitswesens als einen der größten Wirtschaftszweige und Arbeitsplatzanbieter sind neue Formate der beruflichen Bildung dringend geboten. Wurde in der Reformdebatte der 1990er-Jahre noch die Dualisierung jeglicher Berufsausbildung unterhalb der Hochschulbildung gefordert (vgl. Krüger 2007, S. 2), erscheint es heute sinnvoll, die jeweiligen Schwachpunkte und positiven Prinzipien beider Systeme auszuloten und Durchlässigkeit zwischen den Systemen herzustellen.

Zu den Stärken des dualen Systems gehören zweifellos Faktoren wie die Finanzierung der Ausbildung durch die Wirtschaft, einheitliche bundesweite Gesetzesgrundlagen, Beteiligung der Sozialpartner sowie Lernortkooperation von Schule und Betrieb, die eine gute Verzahnung von Praxis und Theorie sowie Orientierung am arbeitsplatzorientierten Lernen ermöglicht. Der gegenwärtige Wandel von klassischen, vollzeitschulischen Formen in der Erzieher:innenausbildung in neue praxisintegrierte und teilzeitorientierte Ausbildungsgänge ist ein wesentlicher Schritt für Reformen und Durchlässigkeit zwischen vollzeitschulischen und dualen Ausbildungsprinzipien (vgl. König, Kratz, Stadler i. d. Band).

Auch das in der Erzieher:innenausbildung an Berufsfachschulen implementierte Konzept der Lernfeldorientierung und die in der Pflegeausbildung sowie hauswirtschaftlichen Ausbildung umgesetzten Formen des arbeitsplatzorientierten und selbstreflexiven Lernens stellen wichtige fachdidaktische Annäherungen zwischen vollzeitschulischen und dualen Prinzipien dar (vgl. hierzu detailliert Brutzer, Kastrup, Ketschau; Darmann-Finck; Weber-Frieg und Karber i. d. Band). Insbesondere der in personenbezogenen Ausbildungen als didaktisches Prinzip zugrunde gelegte doppelte Praxisbezug (*reflexive practitioner*) (vgl. Darmann-Finck i. d. Band) und

die Fokussierung kommunikativer, sozialer und interaktiver Kompetenzen haben eine gleichermaßen hohe Bedeutung für vollzeitschulische wie für duale Curricula.

Ordnungsrechtliche Durchlässigkeit

Weitere Bezugspunkte für die Durchlässigkeit der Berufsbildungssysteme finden sich in ordnungsrechtlichen Regelungen, insbesondere in dem 2005 neu geregelten Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2005). Regelungen wie die Einbeziehung vollzeitschulischer Ausbildung in das Berufsbildungsgesetz, die Zulassung von Berufsfachschulabsolvent:innen durch Kammerorganisationen, die Externenprüfung sowie gestufte und modularisierte Ausbildungskonzepte schufen zentrale Voraussetzungen für Verschränkungen zwischen dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsprinzipien ebenso wie für horizontale und vertikale Durchlässigkeit und damit für berufsbiografische Flexibilität. Mehr Durchlässigkeit entstand ebenfalls durch thematische Weiterungen wie beispielsweise die Berücksichtigung lebensweltlicher Sphären. Wurde die Perspektive der Bewältigung privater Lebenssituationen bereits mit dem Lernfeldkonzept seit 1996 in den Auftrag der beruflichen Bildung einbezogen, entstanden mit dem Berufsbildungsgesetz von 2005 zentrale ordnungsrechtliche Verankerungen zur Berücksichtigung lebensweltlicher Bezüge im Ausbildungssystem.

Dazu gehört auch die im Berufsbildungsgesetz verankerte Teilzeitberufsausbildung für junge Menschen mit Familienpflichten in Form von Kindererziehung oder Pflege von Angehörigen, die bislang in der betrieblichen Ausbildung jedoch äußerst zögerlich implementiert wurde. Im Jahr 2016 betrug der Anteil von Berufsausbildungsverträgen in Teilzeit lediglich 0,4%, wobei der Teilzeitanteil der weiblichen Auszubildenden mit 0,9% den männlichen Anteil mit 0,1% weit übersteigt (vgl. BMBF 2018, S. 84). Dieser geringe Anteil an Teilzeitausbildung ist aus bildungspolitischer Sicht hoch alarmierend. Denn einerseits gehören junge Eltern und insbesondere junge Mütter zu den Verlierer:innen des (Berufs-)Bildungssystems. 2016 waren 52,8% aller jungen Mütter (rund 104.000) und 44,1% aller jungen Väter (rund 22.000) im Alter von 16 bis 24 Jahren ohne Berufsabschluss und besuchten weder eine Schule, noch absolvierten sie eine Berufsausbildung oder ein Studium (vgl. ebd.). Biografisch vorgelagert sind häufig fehlende Schulabschlüsse, Schulabbrüche aufgrund von Schwangerschaft und instabile psychosoziale Situationen in Herkunftsfamilien, die sich in Armutslagen und äußerst prekären Lebenslagen junger Mütter und ihrer Kinder fortsetzen (vgl. Frieze 2008, S. 11 ff.). Für junge Mütter verschärft sich die genderbezogene Ungleichheit im Ausbildungs- und Berufssystem.

Andererseits besteht vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels dringender Handlungsbedarf, junge Mütter stärker in das Ausbildungssystem zu integrieren. Studien zeigen, dass junge Mütter in Teilzeitberufsausbildung hoch motiviert sind und Ausbildungsverläufe sehr erfolgreich abschließen. Auch aufseiten vieler Betriebe zeigt sich Zufriedenheit mit dem Kompetenzzuwinn junger Mütter und es besteht das Interesse, Berufsausbildungen in Teilzeit anzubieten (vgl. Anslinger 2008, S. 98 ff.; BMBF 2018, S. 84). Es ist dringend geboten, die bereits Anfang der 2000er-Jahre modellhaft erprobten und positiv evaluierten Förderansätze der beruflichen

Bildung zur Kompetenzentwicklung neu zu stärken. Dazu gehören Konzepte in Teilzeitform zum Nachholen von Schulabschlüssen, zur Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung sowie Ansätze zur Initiierung sozialpädagogischer Hilfesysteme zur Begleitung von Ausbildungsverläufen und lebensweltlichen Problemlagen junger Mütter und ihrer Kinder, wobei auch an bereits existierende regionale und überregionale Netzwerke und Förderketten angeknüpft werden kann (vgl. Friese 2008, S. 383 ff.). Es bleibt abzuwarten, ob die im Berufsbildungsbericht 2018 angekündigte Absicht, Teilzeitberufsausbildung im Rahmen der Allianz für Aus- und Weiterbildung stärker zu nutzen (vgl. BMBF 2018, S. 85), ansatzweise oder gar nachhaltig realisiert wird.

Durchlässigkeit zwischen den Systemen der Berufsbildung in Deutschland wie auch Anschlüsse an europäische Nachbarländer werden des Weiteren durch die Orientierung personenbezogener Ausbildungsberufe an den Deutschen (DQR) und Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hergestellt (vgl. auch Brutzer, Kastrup, Kettschau i. d. Band). Jedoch besteht in der bildungs- und hochschulpolitischen Debatte noch Klärungsbedarf hinsichtlich der Implementierung der Konzepte. Unsicherheiten bestehen zum einen generell bezüglich der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Ausbildung, insbesondere hinsichtlich der Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf den Bachelorabschluss an der Hochschule. Diese manifestieren sich beispielsweise bei der auf Stufe sechs vorgenommenen Gleichstellung von Qualifikationen von Fortbildungsabschlüssen (z. B. Fachwirte, Meister) an Fachschulen mit Abschlüssen des Bachelorstudiums an Hochschulen (vgl. Baethge 2013, S. 104 f.). Unklarheiten bestehen zum anderen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Abschlüssen innerhalb der Systeme der beruflichen Bildung, wie beispielsweise die Gleichwertigkeit einer dreijährigen berufsfachschulischen Ausbildung mit einer dreijährigen dualen Ausbildung. Noch offen ist des Weiteren eine Fülle von Fragen zur Vergleichbarkeit innerhalb der ordnungsrechtlich zersplitterten Ausbildungsordnungen der vollzeitschulischen Bildungsgänge in den unterschiedlichen Care Berufen.

Anerkennung und Anrechnung von (ausländischen) Berufsqualifikationen und informellen Kompetenzen

Die bislang weitgehend noch ungeklärten Anerkennungsfragen vermehren sich gegenwärtig aufgrund der durch Flucht und Migration dringlich gewordenen Handlungsbedarfe hinsichtlich der im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen. Zwar wurde mit dem im Anerkennungsgesetz (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) verabschiedeten Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) von 2012 hinsichtlich Gleichwertigkeit und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen bereits ein Instrument zur beruflichen Integration von Zugewanderten geschaffen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 188 ff.). Gleichwohl existieren für Bildungsgänge des Übergangssystems, für Ausbildungsabschnitte und Ausbildungsgänge im dualen System sowie insbesondere für landesrechtlich geregelte Schulbe-

rufe, die nicht im Anerkennungsgesetz geregelt sind, vielfältige Handlungsbedarfe zu ordnungsrechtlichen Regelungen sowie zur Entwicklung neuer Verfahren zur Feststellung, Anerkennung und Anrechnung von beruflichen, informellen sowie non-formal erworbenen Kompetenzen.

Dringliche rechtliche Regelungsbedarfe bestehen insbesondere für den Care Sektor. Hier entwickeln sich gegenwärtig äußerst bedenkliche Strukturen zur Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften. Die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland kann zwar dem Fachkräftemangel entgegenwirken (vgl. Vogler-Ludwig, Düll, Kriechel 2016, S.13). Dazu sind allerdings monetäre sowie steuerungspolitische Investitionen in qualifizierte Ausbildung und reguläre Beschäftigung zu tätigen. Diese zeichnen sich gegenwärtig im Care Sektor nicht ab. Statt der Reduzierung von Schwarzarbeit, insbesondere im Privathaushalt, zugunsten sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung Vorschub zu leisten, wird der *Pflegenotstand* in Deutschland durch die Rekrutierung *billiger* Arbeitskräfte aus dem Ausland kompensiert bzw. wird eine Verlagerung von Pflege in das Ausland vorgenommen, sodass inzwischen von einem *transnationalen Caring* unter höchst prekären Bedingungen gesprochen werden kann (vgl. Jurczyk 2015, S. 261). Diese Abdrängung und Deregulierung von Care Work verstärkt sich gegenwärtig durch die Digitalisierung (vgl. Frieze 2019, S. 119 ff. sowie Meier-Gräwe i. d. Band).

Durchlässigkeit zum Übergangssystem

Neue Durchlässigkeiten sind ebenfalls zum Übergangssystem und zur Berufsvorbereitung herzustellen. Wenngleich junge Männer, insbesondere mit Migrationshintergrund, aufgrund des weiblichen Bildungsvorsprungs im allgemeinbildenden Schulsystem stärker am Übergangssystem beteiligt sind, stellen junge Frauen doch mit 34,9 % eine nennenswerte Zielgruppe des Übergangssystems dar (vgl. BMBF 2018, S. 65). Dieses begründet sich durch vier Faktoren: zum einen durch die hohe weibliche Beteiligung an Helfer:innen- und Assistenz- sowie Rehabilitationsberufen im Segment personenbezogener Dienstleistungen, insbesondere in hauswirtschaftlichen Basisberufen. Im Jahr 2017 war innerhalb der Zuständigkeitsbereiche des dualen Systems der Anteil der jungen Menschen mit Hauptschulabschluss mit 51,9 % bzw. ohne Hauptschulabschluss mit 31,5 % in der Hauswirtschaft am höchsten (vgl. ebd., S. 46). Überdurchschnittlich hoch ist der Frauenanteil zum anderen in den Pflichtpraktika vor der Erzieher:innenausbildung an beruflichen Schulen (84,4 %) (vgl. ebd., S. 65). Des Weiteren münden insbesondere junge Mütter mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen in das Übergangssystem. Durch fluchtbedingte Zuwanderung werden zudem Beschäftigungszuwächse im niedrigqualifizierten Segment sozialer und personenbezogener Dienstleistungen erwartet (vgl. Vogler-Ludwig, Düll, Kriechel 2016, S. 10).

Mit Blick auf die Arbeitsmarktnachfrage nach qualifiziertem Assistenzpersonal einerseits und dem inzwischen durch die Inklusionsdebatte verfestigten bildungspolitischen Leitbild des *Rechts auf Bildung für alle* (vgl. Bylinski, Rützel 2011, S. 14 ff.; Frieze 2017c, S. 48 ff.) sind in der beruflichen Bildung neben hoher fachlicher Qualifi-

zierung auch Instrumente für geringer qualifizierte Personengruppen zu schaffen, die Einstiege und Rückkehr in formale Ausbildungs- und Erwerbsfelder ermöglichen (vgl. Brutzer 2014, S. 96 ff.). Als ein wirksames Instrument im Feld haushaltsnaher Segmente haben sich modulare Strukturen wie auch die Implementierung und Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung sowie die Einführung von Ausbildungsabschnitten, -bausteinen und Stufenkonzepten im Rahmen modularisierter Ausbildungsstrukturen erwiesen (vgl. Friese, Brutzer 2008, S. 37 ff.). Trotz berechtigter Skepsis hinsichtlich der Minderung der Ausbildungsqualität sind gleichwohl auch Vorteile zu sehen: zum einen bei der Erlangung von Beschäftigungsfähigkeit, die Inklusion und Integration in den Arbeitsmarkt und somit gesellschaftliche Partizipation ermöglicht; zum anderen aufgrund einer besseren Durchlässigkeit in Ausbildungsverläufen, die den häufig durch Familienpflichten entstehenden biografischen Brüchen von Frauen im Bildungsverlauf entgegenkommt.

Durchlässigkeit zur beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung

Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der sich ständig wandelnden Kompetenzanforderungen und Berufsprofile eröffnen sich schließlich auch neue Durchlässigkeiten zur beruflichen Fort- und Weiterbildung. Standen im Fokus der betrieblichen Bildungsangebote bislang vornehmlich Beschäftigte jüngerer und mittleren Alters mit zumeist hohen Qualifikationen und mit Optionen für effiziente betriebliche Verwertung und individuelle Karrierebildung, findet in neuerer Zeit ein Perspektivwechsel zu einer *demografiefesten* Personalpolitik statt. Neben dem Bemühen, alle Leistungspotenziale für Fachkräftesicherung auszuschöpfen, wird eine heterogene Struktur der Belegschaft hinsichtlich Alter, Geschlecht und kultureller Herkunft angestrebt. Dabei rücken auch die Sicherung der Wissensbestände von langjährig Beschäftigten und Ansätze des intergenerationellen Wissenstransfers zwischen Jung und Alt in den Fokus (vgl. Hörr 2009, S. 46 ff.).

Dieser Perspektivwechsel birgt Chancen für Frauen, da diese bislang im Vergleich zu (höher qualifizierten und hauptberuflich beschäftigten) Männern geringer an betrieblicher Weiterbildung beteiligt waren und zudem (häufig als Nebenerwerbstätige) die Kosten für ihre Weiterbildung selbst aufbringen mussten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 183). Für Fachkräftegewinnung, Anpassung an sich wandelnde Kompetenzanforderungen sowie Professionalisierung durch Höherqualifizierung von Frauen sind neue Konzepte der beruflichen Weiterbildung für Beschäftigte sowie für Quer- und Wiedereinsteiger:innen in Pflege- und Gesundheitsberufen zu entwickeln. In dieser Perspektive kann berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung zu einer Professionalisierung der Fachkräfte im Care Sektor beitragen (vgl. Friese, Hafner, Vollmer i. d. Band).

Durchlässigkeit an fachübergreifenden Nahtstellen

Neben den Durchlässigkeiten zwischen den Berufsbildungssystemen sind zudem neue Qualifikations- und Berufsprofile an fachübergreifenden Schnittstellen zwi-

schen personenbezogenen Berufen wie auch an Nahtstellen innerhalb der Fachberufe entstanden. In der folgenden Abbildung sind neue Nahtstellen zwischen den Handlungs- und Berufsfeldern der vier Fachrichtungsbereiche exemplarisch dargestellt.

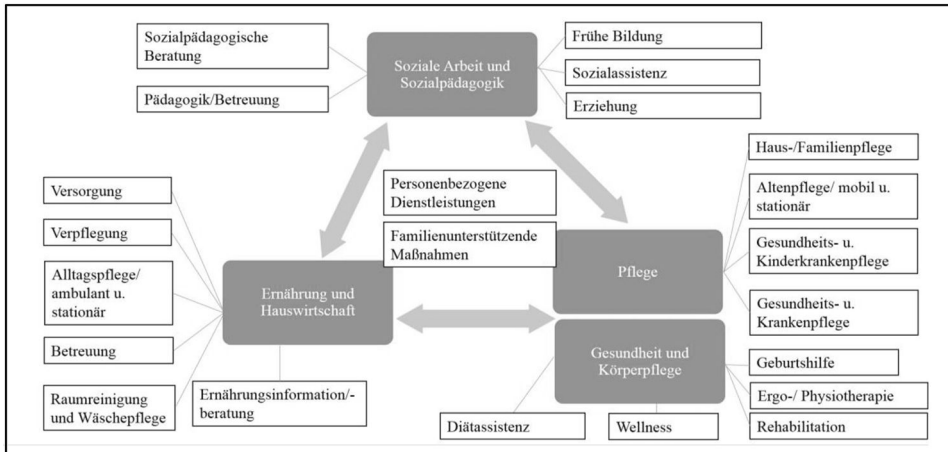


Abbildung 4: Neue Berufsprofile und Nahtstellen zwischen personenbezogenen Berufsfeldern.

Erforderlich sind neue curriculare Konzepte, die einerseits fachrichtungübergreifende Kompetenzen fördern und andererseits spezifische Qualifikationen hinsichtlich der Alleinstellungsmerkmale der jeweiligen Fachberufe beschreiben. Diese sollten eine horizontale Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsberufen und zugleich eine vertikale Differenzierung für fachliche Spezialisierungen sowie Weiterbildung und Akademisierung ermöglichen. Für die curriculare Konkretisierung neuer Schnittmengen in personenbezogenen Berufen kann möglicherweise an die Bündelung der dreigliedrigen Pflegeausbildung angeknüpft werden. Gleichwohl ist zu beachten, dass die (oben) skizzierte Diffusität curricularer Strukturen nicht zu verstärken, sondern durch klar definierte spezifische Tätigkeitsbereiche und Kompetenzanforderungen der jeweiligen Fachberufe zu überwinden ist. In dieser Perspektive kann mit Blick auf die seit Mitte der 1990er-Jahre geführte Debatte um europäische Kernberufe für personenbezogene Ausbildungsgänge eine curriculare Gleichzeitigkeit von Basis- und Teilkompetenzen sowie eine Strukturierung von *Berufsfamilien* in gemeinsame Kernqualifikationen und Spezialisierungsmöglichkeiten professionswirksam sein.

4 Professionstheoretische und curriculare Neubestimmungen in der beruflichen Bildung

Ein zentrales Problem der Professionsdebatte ist die Ausblendung von Genderstrukturen und Sorgearbeit im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Dieses Desiderat hat zu erheblichen professionstheoretischen Leerstellen hinsichtlich der Einbeziehung von beruflich (und privat) erbrachter Sorgearbeit in ökonomischen und berufsbildungstheoretischen Debatten um Wertschöpfung sowie um soziale und kulturelle Kapitalbildung geführt. Aus professionspolitischer Perspektive sind gravierende Folgen die geschlechtsexklusive Schließung von Kompetenz- und Berufszugängen von Frauen sowie die unzureichende Steuerung, Standardisierung und Normierung des Ausbildungssystems für personenbezogene Berufe. Die folgende Tabelle stellt zentrale Defizite sowie curriculare Neubestimmungen der Professionalisierung exemplarisch dar.

Tabelle 2: Defizite und Ansätze der Professionalisierung.

Professionalisierungsdefizite	Professionalisierungsansätze
Ausblendung der Genderstruktur aus Beschäftigungs-/Berufsbildungssystem	Geschäftsprozesse und Tätigkeitsprofile: Sachbezug und Subjektbezug
Ausblendung von Sorgearbeit in Wertschöpfungsanalysen	Curriculum: Spannungsfeld von Fürsorge und Ökonomie Gleichzeitigkeit von Rationalität und Emotionalität
Geschlechtsexklusive Schließung von Kompetenz-/Berufszugängen	Sozialkompetenz: soziale und fachliche Kompetenz sowie Interaktion
Unzureichende Steuerung und Standardisierung des Schulberufssystems	Arbeitsbündnis: interaktive und situative Aushandlung Koproduktion von Leistung und Leistungsempfang

Um diese Defizite zu überwinden, sind auf struktureller und curriculärer Ebene verschiedene Professionsansätze zu implementieren. Dazu gehört erstens die Neujustierung von Geschäftsmodellen, die auf detaillierten Analysen der Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie Ableitung von Qualifikationsanforderungen und Kompetenzen begründet wird. Da personenbezogene Dienstleistungen kommunikative, interaktive und subjektbezogene Fähigkeiten fokussieren sowie ebenfalls sachbezogener Logik folgen, sind Leistungsbeschreibungen und Qualitätsstandards mit Bezug zu merkmalsbezogenen und interaktionistischen Zuschreibungen vorzunehmen. Mit dieser Begründung wird für personenbezogene Ausbildungen ein Ansatz von *Fürsorgerationalität* (vgl. Waerness 2000, S. 54 ff.) zu einem von *Rationalität und Emotionalität* fundierten Curriculum weiterentwickelt, das auch für Ausbildungsstrukturen des dualen Systems erschlossen werden kann.

Ein derart zugeschnittenes Curriculum erfordert Neubestimmungen personenbezogener Sorgearbeit mit Blick auf ihre spezifische Lagerung im Spannungsfeld von ökonomischen und sozialen sowie technischen Bedingungsfaktoren. Dazu gehören die Entwicklung neuer Parameter für die Bestimmung von Wertschöpfung im Rahmen beruflich und privat erbrachter Sorgeleistungen sowie geeignete Analyseraster, die den Prozesscharakter und die Ungewissheitsstrukturen personenbezogener Arbeit abbilden. Des Weiteren sind die Dimensionen von beruflicher Handlungskompetenz im komplexen Gefüge von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen für spezifische Tätigkeitsfelder von Sorgearbeit zu identifizieren. Subjekt- und prozessbezogene Fähigkeiten, emotionale und interaktive sowie kommunikative Kompetenzen fungieren in personenbezogenen Segmenten auch als Fachkompetenz, die in Tätigkeitsprofilen und in Fachcurricula abzubilden sind.

Dieser Status von Sozialkompetenz betrifft alle Qualifikationsstufen der personenbezogenen Arbeit. Auch von geringqualifizierten Personen und in der Ausübung von Assistenz Tätigkeiten wird der sensible Umgang mit Menschen und ihren Bedürfnissen erwartet. Das gilt für die Arbeit mit Pflegebedürftigen ebenso wie für Haushaltshilfen, von denen ein vertrauensvoller und sorgsamer Umgang mit der Privatsphäre und dem Eigentum der Kunden erwartet wird.

Diese spezifischen Erfahrungen mit Sozialkompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz können produktiv für weitere Ausbildungsbereiche im Transformationsprozess von Arbeit 4.0 verwendet werden. Dabei kann Berufsbildung als berufsbildungswissenschaftliche Zielkategorie neu bestimmt werden (vgl. Kutscha 2017, S. 35 ff.). Denn die zunehmenden Kompetenzerfordernisse im Umgang mit Komplexität und wachsenden Unsicherheiten im Arbeitsprozess, die Hinwendung zum reflexiven Lernen, zum selbstständigen Handeln sowie zur Selbstorganisation der Handlungssubjekte knüpfen an berufsbildungstheoretische Traditionen an, die mit Bezug zu neuhumanistischen Bildungsideen berufliche Subjektentwicklung in den Mittelpunkt stellen (vgl. ebd.). Zugleich werden zentrale pädagogisch-didaktische Prinzipien aus personenbezogenen Ausbildungsstrukturen sowie der Lebensweltbezug angesprochen. Damit sind gute Voraussetzungen geschaffen, die ein Jahrhundert zuvor getrennten Sphären von Arbeit und Leben wieder zusammenzuführen und für Konzepte der Berufsbildung im Zuge von Arbeit 4.0 innovativ zu verwenden.

Die Bestimmungsfaktoren von Sozialkompetenz berühren zugleich Fragen des moralischen Handelns im Beruf. Diese Komponente hat zwar für alle Berufe Gültigkeit. Jedoch sind mit Rekurs zu moralphilosophischen Überlegungen Kants, nach der ein Individuum niemals nur als Mittel zu einem Zweck, sondern immer als Selbstzweck betrachtet wird (vgl. Wobbe 1997, S. 59), genuine Bezüge zu personenbezogener Sorgearbeit hergestellt. Die Anerkennung dieses curricularen Ansatzes von beruflicher Handlungskompetenz kann zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Care Work wie auch zum Transfer in technische und kaufmännische Ausbildungs- und Berufsbereiche beitragen.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Ökonomisierung des Sozial- und Gesundheitswesens und der Vermarktlichung personenbezogener Dienstleistungen sind zudem Neubestimmungen für ein professionelles *Arbeitsbündnis* (Oevermann 1996, S.148) erforderlich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass personenbezogene Dienstleistungen auf die Koproduktion der Leistungserbringer:innen und Leistungsempfänger:innen (Kund:innen, Patient:innen, Klient:innen) angewiesen sind und Leistungen in erster Linie interaktiv und situativ ausgehandelt werden (vgl. Evans, Hilbert 2015, S. 382 ff.). Des Weiteren ist zu beachten, dass sich die für Professionen allgemein geltenden *Störpotenziale* und *Paradoxien* (vgl. Schütze 1996) in personenbezogenen Dienstleistungen und insbesondere in Pflegeberufen durch ein gravierendes Spannungsverhältnis zwischen den subjektiven Bedürfnissen der Nutzer:innen und den ökonomischen Zwängen des Sozial- und Gesundheitssystems abbilden (vgl. Ertl-Schmuck, Greb 2013, S.429). Da sich diese Dilemmata gegenwärtig aufgrund von Kostendruck, Rationalisierung und Beschleunigung von Arbeitsprozessen verstärken, ist es erforderlich, ausreichende Spielräume in der Gestaltung von Arbeitssituationen sowie für ein autonomes Expertenhandeln curricular zu verankern. Dabei sind auch neue Modelle der Kommunikation und Kooperationen mit und zwischen Professionellen wie beispielsweise zwischen Pflegekräften und (akademischem) medizinischem Personal oder zwischen Fachkräften der Berufsbereiche Hauswirtschaft, Pflege sowie Sozialpädagogik/Frühe Bildung zu entwickeln (vgl. Abb. 4).

5 Hochschulische Ausbildung für personenbezogene Fachrichtungen

Im Vergleich zu internationalen Entwicklungen hat die verstärkt seit den 1970er Jahren geforderte Akademisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe in Deutschland erheblichen Nachholbedarf, erhält jedoch durch den im Zuge der Bologna-Reform entstandenen Professionalisierungsdruck eine neue Dynamik. Insbesondere für die Bereiche Pflege und Gesundheit sowie Kindheitspädagogik entstand seit den 1990er-Jahren eine dynamische Gründungswelle neuer Studiengänge mit sehr unterschiedlichen Formaten und Studiengangprofilen, zumeist als Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen (vgl. Rauschenbach, Schilling 2013, S.104 ff.). Zögerlicher erfolgte die Einrichtung von universitären Masterstudiengängen und Lehramtsstudiengängen für personenbezogene Fachrichtungen. Während die Lehramtsausbildung für Fachrichtungen in gewerblich-technischen (Gewerbelehramt) sowie in kaufmännisch-verwaltenden Berufen (Diplom-Handelslehramt) parallel zur Etablierung der dualen und kaufmännischen Ausbildung im 20. Jahrhundert implementiert wurde, haben sich akademische Studiengänge der Lehramtsausbildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe historisch relativ spät konstituiert. Nachdem in den 1960er-Jahren die ersten lehramtsbezogenen Studiengänge für den Bereich Haushalts- und Ernährungswissenschaften (an der Justus-Liebig-Universität

Gießen in Verbindung mit Agrarwirtschaft) eingerichtet wurden, folgten sozialpädagogische Lehramtsstudiengänge in den 1970er-Jahren und Lehramtsstudiengänge im Bereich Gesundheit und Pflege größtenteils seit den 1990er-Jahren.

In der folgenden Tabelle werden die Studiengang- und Standortentwicklungen der personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen an Universitäten in Deutschland dargestellt.⁵

Tabelle 3: Berufliche Fachrichtungen der personenbezogenen Lehramtsausbildung an Universitäten/Hochschulen in Deutschland.

Berufliche Fachrichtungen	Studiengänge	Standorte	Standorte
Soziale Arbeit und Sozialpädagogik	7	7	Tübingen, Bamberg, Neubrandenburg/Rostock (Modell), Lüneburg, Dortmund, Dresden, Erfurt
Gesundheit und Körperpflege, Pflege	20	15	Heidelberg, Schwäbisch Gmünd/Esslingen, München, Cottbus, Bremen, Hamburg, Darmstadt, Kassel/Fulda, Rostock, Osnabrück, Münster, Koblenz-Landau/Vallendar, Dresden, Magdeburg, Erfurt
Ernährung und Hauswirtschaft	12	11	Berlin, München, Hamburg, Gießen, Osnabrück, Hannover, Münster, Bonn, Paderborn, Dresden, Flensburg
Insgesamt	39	33	

Für die Lehramtsausbildung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierten 16 beruflichen Fachrichtungen für gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende und personenbezogene Berufe existieren bundesweit 53 universitäre Standorte (vgl. Frommberger, Lange 2018, S.16). Bei aller Vorsicht hinsichtlich des unzureichenden statistischen Monitorings und der uneinheitlichen Bezeichnungen der Studienangebote für personenbezogene Fachrichtungen können nach einer aktuellen Analyse für die 4 beruflichen Fachrichtungen *Gesundheit und Körperpflege, Pflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik* 39 Studiengänge an 33 Standorten identifiziert werden; davon 7 Studiengänge als kooperative Modelle zwischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen (Tab.4). Damit hat in der letzten Dekade ein beachtlicher Zuwachs stattgefunden (vgl. Frieze 2010, S.13). Die Studienstandorte und Studiengänge an Universitäten/Hochschulen in Deutschland sind in der folgenden Landkarte dargestellt.

⁵ Die folgenden Analysen beruhen auf der Fortschreibung der Erhebung von Frieze 2010, S.313 sowie Frommberger, Lange 2018, S.16; Selbstauskunft der Hochschulen (Homepage); Stiftung für Hochschulzulassung/ BA 2017. Der Schwerpunkt liegt auf universitären Studiengängen bzw. Kooperationsmodellen zwischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen, die den länderspezifisch geregelten Direkteinstieg in den öffentlichen Schuldienst garantieren. Die Direkt-, Quer- und Seiteneinstiege in den öffentlichen Dienst, die abhängig von den Entscheidungen der jeweils regional entscheidenden Behörden (Regierungspräsidium) sind und mehrheitlich an (Fach-)Hochschulen angesiedelt sind, werden in dieser Analyse nicht berücksichtigt. Die Analyse ist angesichts der Schwierigkeiten eines einheitlichen statistischen Monitorings vorbehaltlich und ohne Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Frieze 2010).

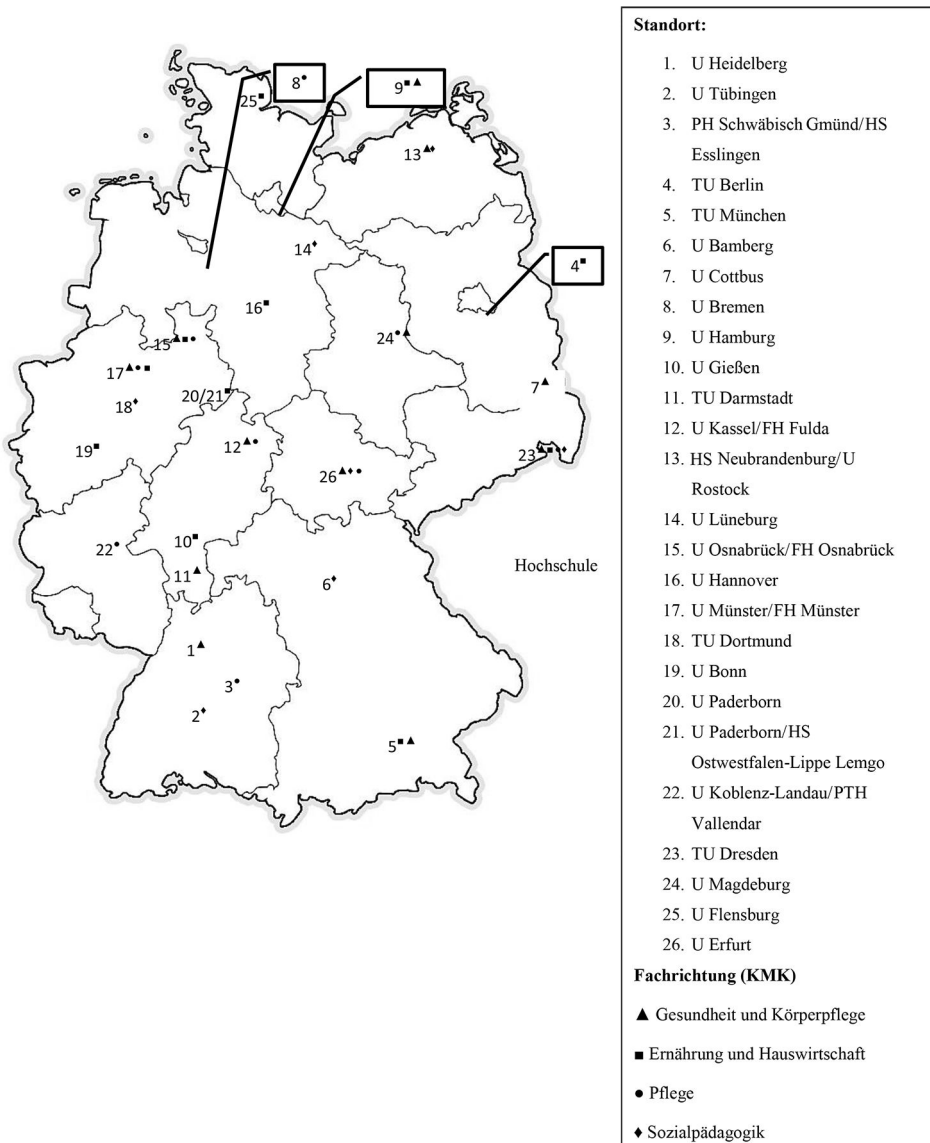


Abbildung 5: Studienstandorte und Studiengänge in Deutschland.

Die folgende Tabelle schlüsselt die Standorte nach Bundesländern und Fachrichtungs-/Studiengangbezeichnungen auf. Der Überblick zeigt die große Heterogenität der Studiengangbezeichnungen an den jeweiligen Standorten wie auch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sowie Kooperationsmodelle in den einzelnen Bundesländern.

Tabelle 4: Berufliche Fachrichtungen der personenbezogenen Lehramtsausbildung an Universitäten/Hochschulen in Deutschland.

Bundesland	Einrichtung	Studiengang
Baden-Württemberg	U Heidelberg	Gesundheit und Gesellschaft (Care)
	U Tübingen	Sozialpädagogik/Pädagogik
	PH Schwäbisch Gmünd/ HS Esslingen (Kooperation)	Pflegepädagogik
Berlin	TU Berlin	Ernährung/Lebensmittelwissenschaft
Bayern	TU München	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften Gesundheits- und Pflegewissenschaft
	U Bamberg	Berufliche Bildung/Sozialpädagogik
Brandenburg	U Cottbus	Berufspädagogik für Gesundheitsberufe
Bremen	U Bremen	Berufspädagogik Pflegewissenschaft
Hamburg	U Hamburg	Ernährungs- und Haushaltswissenschaften, Ge- sundheitswissenschaften, Kosmetikwissenschaft
Hessen	U Gießen	Ernährung und Hauswirtschaft
	TU Darmstadt	Körperpflege
	U Kassel/FH Fulda (Koopera- tion)	Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe
Mecklenburg-Vor- pommern	HS Neubrandenburg/ U Rostock (Modell/ Kooperation)	Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpäda- gogik und Kindheitspädagogik, Berufspädagogik für Gesundheitsberufe
Niedersachsen	U Lüneburg	Sozialpädagogik
	U Osnabrück/FH Osnabrück (Kooperation)	Ökotrophologie
	U Osnabrück	Gesundheitswissenschaft, Kosmetologie, Pflege- wissenschaften
	U Hannover	Lebensmittelwissenschaft
	U Münster/FH Münster (Kooperation)	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften Gesundheitswissenschaft/Pflege
Nordrhein-Westfalen	TU Dortmund	Sozialpädagogik
	U Bonn	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften
	U Paderborn	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften
	U Paderborn/HS Ost- westfalen-Lippe Lemgo (Kooperation)	Lebensmitteltechnik
	U Koblenz-Landau/PTH Val- lendar (Kooperation)	Lehramt Pflege an Berufsbildenden Schulen
Sachsen	TU Dresden	Gesundheit und Pflege; Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschafts- wissenschaft; Sozialpädagogik
Sachsen-Anhalt	U Magdeburg	Gesundheits- und Pflegepädagogik
Schleswig-Holstein	U Flensburg	Ernährung und Hauswirtschaft
Thüringen	U Erfurt	Gesundheit; Pflege; Körperpflege und Sozialpädagogik

Mit dieser Entwicklung werden gegenwärtig zwar Modernisierungslücken aufgeholt. Jedoch bestehen angesichts der hohen quantitativen und qualitativen Nachfragen an gut ausgebildeten Fachkräften erhebliche Entwicklungsbedarfe zum Aufbau weiterer Studiengänge sowie Anforderungen hinsichtlich der Klärung hochschulrechtlicher und curricularer Fragen. Entwicklungsbedarf besteht bezüglich der bundeseinheitlichen Homogenisierung von Studienprofilen, Benennungen und Abschlüssen sowie Anrechnungsverfahren und Ausbildungsniveaus. Noch zu klären ist das Verhältnis von fachschulischer, fachhochschulischer und universitärer Ausbildung. Die eingerichteten Kooperationsmodelle der Lehramtsausbildung zwischen Universitäten und (Fach-)Hochschulen können als erfolgreich eingeschätzt werden und es besteht Entwicklungsbedarf. Mit Blick auf den hohen Personalbedarf in personenbezogenen Dienstleistungsberufen auf allen Qualifikationsebenen der beruflichen und akademischen Bildung einerseits und dem demografisch bedingten Rückgang von Ausbildungskapazitäten andererseits, hat das Nebeneinander und Miteinander der unterschiedlichen Ausbildungen auf Ebene der Berufsfachschulen, Fachschulen, (Fach-)Hochschulen und Universitäten hohe Priorität.

Vergleichbar zu den Reformen der beruflichen Ausbildung um curriculare Vereinheitlichung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge und Ausbildungsstufen sind auch in der Lehramtsausbildung neue Studiengangprofile mit Bezug zu empirischen Qualifikationsanforderungen der Berufsfelder zu entwickeln. Während auf der Bachelorebene primärqualifizierende und generalistische Curricula entwickelt werden können, lassen sich für Masterstudiengänge oder berufsbegleitende Studiengänge fachwissenschaftliche Spezialisierungen für spezifische Aufgaben der späteren Tätigkeitsfelder vorsehen. Diese Strategie der gleichzeitigen Generalisierung und Spezialisierung ermöglicht zugleich eine bessere Verschränkung von beruflicher und akademischer Ausbildung sowie horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Studienfelder. Für diese Perspektive bieten die doppelqualifizierenden, dualen Pflegestudiengänge, die einen Berufsabschluss mit einer akademischen Ausbildung kombinieren, gute Möglichkeiten (vgl. Reiber, Winter 2018, S. 18 sowie Darmann-Finck i. d. Band).

Vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens und der Akademisierung der beruflichen Bildung stehen Hochschulen vor der Aufgabe, die bislang im Rahmen unterschiedlicher Studienformate vorwiegend allgemeinen Weiterbildungsangebote um berufsbegleitende Weiterqualifizierung zu erweitern. Dieser Aufforderung kommen gegenwärtig verschiedene Hochschulen im Rahmen des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung nach. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Ausweitung wissenschaftlicher Weiterbildung auf berufsbezogene Qualifizierung und die sehr heterogenen Zielgruppen älterer Erwerbstätiger grundlegend neue Anforderungen an Hochschulen stellen. Diese betreffen abnehmer- und adressatenbezogene Forschungen ebenso wie die Entwicklung von zielgruppenspezifischen methodisch-didaktischen Konzepten. Auch die Ausgestaltung rechtlicher Instrumente wie Anerkennung und Zertifizierung von beruflich erworbenen Qualifikationen und nicht zuletzt die Einstellung

der Hochschule auf Markt- und Dienstleistungsorientierung sowie Vertrieb von Bildungsangeboten stellt enorme Anforderungen an Organisationsentwicklung sowie an Kooperation und Netzwerkbildung von Hochschulen, Unternehmen und regionalen Akteuren der beruflichen Weiterbildung dar (vgl. Seitter, Frieze, Robinson 2017 sowie Denninger i. d. Band).

Neben den Bedarfen an struktureller Weiterentwicklung bestehen noch zahlreiche Fragen an die Entwicklung von Curricula sowie hinsichtlich der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Die über Jahrzehnte vernachlässigte Implementierung beruflicher Fachrichtungen für personenbezogene Berufe hat auch zu erheblichen Defiziten in der Methoden- und Unterrichtsforschung sowie in der fachdidaktischen Forschung geführt. Zweifellos haben die in der beruflichen Bildung gültigen Kompetenzen zur Bewältigung der *Arbeit mit und am Menschen* auch für die hochschulische Ausbildung zentrale Bedeutung. Studierende müssen befähigt werden, selbstreflexive, moralisch-ethische sowie interaktive und kommunikative Kompetenzen in ihr professionelles Handeln einzubeziehen. Wenngleich noch hoher Bedarf an der Implementierung forschungsbasierter, fachdidaktischer Konzepte besteht, sind doch in neuerer Zeit ertragreiche Ansätze entstanden (vgl. Darmann-Finck; Bonse-Rohmann; Weber-Frieg; Kettschau; Braches-Chyrek, Karber i. d. Band sowie Ertl-Schmuck, Greb 2013; Frieze 2015, S. 48 ff.). Diese können zukunftsorientiert für die Professionalisierung personenbezogener Fachrichtungen an Universitäten und Hochschulen in Deutschland weiterentwickelt werden.

Schluss und Ausblick

In dem Beitrag wurden vielschichtige Problemlagen und Zukunftsbedarfe der beruflichen und akademischen Bildung für den Care Sektor in Deutschland aufgezeigt. Deutlich geworden ist ein facettenreiches Spannungsverhältnis zwischen fehlender Professionalisierung und zunehmenden Chancen der Modernisierung im Zuge des gegenwärtigen Wachstums personenbezogener Dienstleistungen. Dargestellt wurden aus berufspädagogischer und fächerübergreifender Perspektive curriculare und professionstheoretische Weiterungen sowie Entwicklungsbedarfe zur Professionalisierung der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Intention des Beitrages war es, die fachliche Diskussion auf Analysen und Zukunftsszenarien im Wandel der Transformation von Arbeit und Berufsbildung 4.0 zu lenken und forschungsbasierte sowie berufsbezogene Vorschläge zur Umsetzung dieser Perspektiven anzubieten.

Literatur

- Anerkennungsgesetz (2011). www.anerkennung-in-deutschland.de/media/anerkennungsgesetz.pdf (Abfrage: 30.07.2018).
- Anslinger, Eva (2008): Junge Mütter im System der Berufsbildung. Potenziale und Hindernisse. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.) (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Baethge, Martin (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, S. 101–129.
- Beicht, Ursula/Walden, Günter (2014): Berufswahl junger Frauen und Männer. Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. www.bibb.de/bibbreport-4-2014 (Abfrage: 30.07.2018).
- BBiG (= Berufsbildungsgesetz) (2005). www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsgesetz.pdf (Abfrage: 30.07.2018).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf (Abfrage 24.07.2018).
- BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2017): Weißbuch Arbeiten 4.0. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a883-weissbuch.pdf?_blob=publicationFile (Abfrage: 24.07.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn: BMBF.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BMBF.
- Bourdieu, Pierre (1983): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brutzer, Alexandra (2014): Niedrigschwelligkeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Haushalt in Bildung & Forschung. Europäische Zeitschrift für Haushaltsökonomie, Haushaltstechnik und Sozialmanagement, H. 1, S. 96–106.
- Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40, H. 2, S. 14–17.

- Ernst, Gerhard/Beckmann, Martin/Fischer, Michael/Skarpelis-Sperk, Sigrid (2016): Personenbezogene Dienstleistungen als Gestaltungsfeld. In: WISO direkt, H. 18, S. 1–4.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (2013): Synopse und Ausblick. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Handlungsfelder. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 424–434.
- Essig, Olga (1928): Die weibliche Berufsschule. In: Herman, Nohl/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza: Beltz, S. 193–202.
- Evans, Michaela/Hilbert, Josef (2015): Personenbezogene Dienstleistungen: Gestaltungsherausforderungen einer Zukunftsbranche. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen, Grenzen setzen. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 380–401.
- Friese, Marianne (2007): Soziale Ungleichheit an der Schnittstelle von Lebenswelt und Beruf. Der Beitrag personenbezogener Arbeit und Bildung zur Transformation des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 338–353.
- Friese, Marianne (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 311–327.
- Friese, Marianne (2015): Heterogenität und Inklusion – Herausforderungen für Professionalisierung und Didaktik personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Bonz, Bernhard/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Berufsbildung konkret, Bd. 12. Hohengehren: Schneider, S. 149–166.
- Friese, Marianne (2017a): Care Work. Eckpunkte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Reiber, Karin/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen. Zugänge der Berufsbildungsforschung. Beiträge zum AG BFN-Forum „Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen. Aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder“. Bielefeld: wbv, S. 29–50.
- Friese, Marianne (2017b): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.
- Friese, Marianne (2017c): Inklusion, Gender, Migration – berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen im Zuge des demografischen Wandels. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Berufsbildung konkret, Band 13. Hohengehren: Schneider, S. 48–69.

- Friese, Marianne (2019): Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potenziale der Professionalisierung. In: Dobi-schat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Wiesbaden: Springer VS, S. 119–139.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2008): Von „niedrigen Schwellen“ zu „hohen Stufen“. Neue Qualifizierungswege in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: *Haushalt und Bildung*, H. 4, S. 37–47.
- Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven*. WISO Diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Galbraith, John Kenneth (1974): *Wirtschaft für Staat und Gesellschaft*. München, Zürich: Drömer Knauer.
- Hörr, Beate (2009): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als ein Entwicklungstrend der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel*. Berlin: Lit, S. 46–59.
- Jurczyk, Karin (2015): Zeit für Care. Fürsorgliche Praxis in „atmenden Lebensverläufen“. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia: *Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen, Grenzen setzen*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 260–288.
- Kerschensteiner, Georg (1902): *Eine Grundfrage der Mädchenerziehung*. Leipzig, Berlin: B. G. Teubner.
- Krüger, Helga (2007): Personenbezogene Dienstleistungsberufe. In: *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 105, S. 2.
- Kutscha, Günter (2017): Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft*. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider, S. 17–48.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- (PflBRefG) 2017 (= Pflegeberufereformgesetz). www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGB&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D_1520520265624 (Abfrage: 30.07.2018).
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE* (Hrsg.): *Konsens und Kontroversen zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit*. Weinheim, München: Beltz, S. 104–120.
- Reiber, Karin/Winter, Maik H.-J. (2018): Die Berufsrelevanz des Pflegestudiums – Erwartungen, Anforderungen und Perspektiven aus Sicht von Studierenden und Schlüsselpersonen der Versorgungspraxis. www.bwpat.de/ausgabe34/reiber_winter_bwpat34.pdf (Abfrage: 30.07.2018).

- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–275.
- Seitter, Wolfgang/Frieze, Marianne/Robinson, Pia (Hrsg.) (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stiftung zur Hochschulzulassung/BA (= Bundesagentur für Arbeit) (2017): Studien- & Berufswahl 2017/18. Nürnberg: Meramo.
- Vogler-Ludwig, Kurt/Düll, Nicola/Kriechel, Ben (2016): Arbeitsmarkt 2030. Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter. Prognose 2016. Bielefeld: wbv.
- Waerness, Kari (2000): Fürsorgerationalität. In: Feministische Studien extra: Fürsorge – Anerkennung – Arbeit. Hrsg. von Christel Eckart und Eva Senghaas-Knobloch. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 54–66.
- Wobbe, Theresa (1997): Wahlverwandtschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft. Frankfurt am Main: Campus.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Genderstrukturen in der dualen und vollzeitschulischen Ausbildung	22
Abb. 2	Genderstrukturen im Übergangssystem	23
Abb. 3	Ausbildungsanfänger:innen (2016/17) im Bereich Gesundheit und Pflege	24
Abb. 4	Neue Berufsprofile und Nahtstellen zwischen personenbezogenen Berufsfeldern	31
Abb. 5	Studienstandorte und Studiengänge in Deutschland	36

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Historische Entwicklung von Care Berufen	18
Tab. 2	Defizite und Ansätze der Professionalisierung	32
Tab. 3	Berufliche Fachrichtungen der personenbezogenen Lehramtsausbildung an Universitäten/Hochschulen in Deutschland	35
Tab. 4	Berufliche Fachrichtungen der personenbezogenen Lehramtsausbildung an Universitäten/Hochschulen in Deutschland	37

Autorin



Friese, Marianne, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Bildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Lehramtsausbildung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.

Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de

Berufsfeld Pflege

Hochschulische Erstausbildung – Voraussetzungen für eine nachhaltige Professionalisierung der Pflegepraxis

INGRID DARMANN-FINCK

Abstract

Die im Pflegeberufegesetz von 2017 (PflBG) vorgenommene Einführung einer hochschulischen Erstausbildung als zweiter regulärer Zugang zur Berufszulassung stellt einen Meilenstein in der Professionalisierung der Pflege dar. Nach ca. 15-jähriger Modellphase können erstauszubildende Studiengänge nun in den Regelbetrieb überführt werden. Im Hinblick auf Ausgestaltung der Studiengänge und Nachhaltigkeit der Professionalisierung gibt es noch zahlreiche ungeklärte Fragen. Eine zentrale Frage zielt darauf, in welcher Weise die für die professionelle Identität als „reflexive practitioner“ erforderlichen doppelten Sozialisationsstränge, die Entwicklung eines hochschulischen Habitus auf der einen und von praktischer Könnerschaft auf der anderen Seite, im primärqualifizierenden Pflegestudium curricular und strukturell verankert werden können. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der hochschul- sowie pflegedidaktischen Gestaltung sowohl der theoretischen Studienphasen an der Hochschule als auch der betrieblichen bzw. von der Hochschule initiierten Lehr-/Lernangebote des arbeitsbezogenen Lernens.

The Care Profession Act 2017 (Pflegeberufegesetz 2017) introduced a higher education initial training as a second regular access to professional licensing and can therefore be considered a milestone in the professionalization of care. After an evaluation period of 15 years, degree courses offering initial training can now be transferred into regular operation. Regarding the design of the degree courses as well as the sustainability of professionalization there are still numerous unanswered questions. A central question is in which way the required double socialization threads for the professional identity as a “reflexive practitioner” can be anchored structurally and in regards to the curriculum to cater for the development of a higher education habitus on the one hand and of practical skills in primarily qualifying nursing studies on the other. The paper focuses on higher education and on the nursing-didactic design of both theoretical, academic study phases and vocational training arrangements of work-based learning that could be sparked by higher education institutions.

Schlagworte

Hochschulische Erstausbildung, Sozialisation, reflective practitioner, reflektierende:r Praktiker:in, Hochschuldidaktik, arbeitsbezogenes Lernen

1 Bezugspunkte der strukturellen und curricularen Konzeption von Studiengängen

Die Hochschuldidaktik lässt sich im Spannungsfeld zwischen der (Pflege-)Wissenschaft, der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis außerhalb der Hochschule, den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der lernenden Personen bzw. Studierenden sowie der allgemeinen Didaktik verorten (vgl. Huber 1995, S. 117; Walter 2011, S. 41). Um die Grundzüge eines Konzepts für die strukturelle und hochschuldidaktische Gestaltung einer hochschulischen Erstausbildung begründen zu können, werden im Folgenden zunächst die Besonderheiten dieser Bezugspunkte für das primärqualifizierende Studium konkretisiert:

1.1 Wissenschaft

Der Bezugspunkt Wissenschaft repräsentiert sowohl allgemeine Anforderungen an Wissenschaft als auch die spezifischen Anforderungen der Pflegewissenschaft und ihrer Bezugswissenschaften (vgl. Huber 1995). Grundsätzlich hebt Wissenschaft auf Aussagen ab, die einem besonderen Begründungsanspruch unterliegen und die in einer rationalen Argumentation die Zustimmung aller Beteiligten erhalten könnten (vgl. Kambartel 2004, S. 719). Eng damit verknüpft ist der Anspruch, Aussagen und deren Begründungen immer wieder zu überprüfen und ggf. auch zu verwerfen, wenn bessere Begründungen (neue Erkenntnisse) dafür sprechen (vgl. ebd.). Da es sich bei der Pflegewissenschaft um eine Handlungswissenschaft handelt, ist es nicht ausreichend, sich, etwa wie in den Naturwissenschaften, auf verallgemeinerbare, intersubjektiv nachprüfbar und jederzeit reproduzierbare Aussagen zu beschränken (vgl. Dornheim et al. 1999, S. 75). Unterschiedliche wissenschaftstheoretische Orientierungen, Erkenntnisinteressen (vgl. Habermas 1973) und Erkenntnismethoden müssen zur Anwendung kommen, um die Komplexität des Gegenstands Pflege erfassen zu können. Die Pflegewissenschaft lässt sich daher auch als „transdisziplinäres Konstrukt“ kennzeichnen (Remmers 2011, vgl. Hülsken-Giesler 2013, S. 75 f.).

Letztlich kann die praktische Pflege aber nicht allein mit theoretischem Wissen erklärt werden, auch wenn es vielfältige Perspektiven integriert. Vielmehr stellt das theoretische Wissen eine Einheit mit dem praktischen Wissen dar, das in der Interaktion zwischen den Akteuren entsteht (vgl. Friesacher 2008, S. 243; Dornheim et al. 1999). Das praktische Wissen bildet die Grundlage des Fallverstehens, es ist größtenteils implizit, nicht-diskursiv und integriert verschiedene Wissensformen, darunter auch ehemals explizites Wissen, wobei der Prozess der Integration der Wissensformen nicht formalisierbar ist. Aufgrund dieser Merkmale ist es auch nur bedingt ei-

ner wissenschaftlichen Analyse zugänglich. Es wird vornehmlich durch praktisches Handeln in der beruflichen Praxis oder in simulierten Arbeitsumgebungen aufgebaut und erfordert andere Formen der Reflexion als allein den theoretischen, nämlich außerdem einen praktischen Diskurs oder die therapeutische Kritik (vgl. Habermas 1988, S. 25 ff.).

1.2 Berufspraxis bzw. allgemeine gesellschaftliche Praxis

Spezifisch für den Pflegeberuf bzw. für die sich zunehmend konstituierende Profession ist wie für andere personenbezogene Dienstleistungsberufe auch die doppelte Handlungslogik der Anwendung einer wissenschaftlichen Kriterien genügenden Wissensgrundlage einerseits und der praktischen Vermittlung von Theorie und Praxis im Arbeitsbündnis mit Klientinnen und Klienten andererseits (vgl. Oevermann 1996, S. 109 ff.). Aus dieser Strukturlogik lassen sich Anforderungen an das pflegerische Handeln bzw. das pflegerische Können ableiten.

Die Anpassung der Pflege an die biographisch geprägten Bedürfnisse und Bedarfe der zu pflegenden Menschen erfolgt in „Arbeitsbündnissen“. Ein Arbeitsbündnis ist Oevermann (ebd.) zufolge eine Beziehungskonstellation von einer Person, die sich etwa aufgrund einer Erkrankung oder aus anderen Gründen in einer Krisensituation hinsichtlich der selbstständigen Durchführung von Alltagsaktivitäten befindet, und einer Person, die aufgrund ihrer Profession befähigt ist, die hilfs- bzw. pflegebedürftige Person so bei der Krisenbewältigung zu unterstützen, dass Autonomie weitestgehend erhalten bzw. wiederhergestellt wird. Das Konzept des Arbeitsbündnisses von Oevermann ist in der Pflege besonders dann relevant, wenn in beratungsähnlichen Situationen gemeinsam Pflegeprobleme, -ziele und -maßnahmen ermittelt werden. Ein Großteil von pflegerischen Interaktionssituationen findet aber eher nebenbei statt und hat nicht die weitreichende therapeutische Zielsetzung wie ein Arbeitsbündnis (vgl. Darmann-Finck 2009, S. 16 ff.). Diese Situationen können beispielsweise mit dem Konzept der Interaktionsarbeit (vgl. Büssing, Glaser 2009, S. 131-148) analysiert werden. Unabhängig davon, wie tiefgehend die jeweiligen Zielsetzungen sind, immer ist Pflege in eine Face-to-Face bzw. Body-to-Body- Situation eingebettet (vgl. Wittneben 1991, S. 52) und müssen im Rahmen eines wechselseitigen Verstehens- und Verständigungsprozesses zwischen Pflegenden und zu pflegenden Menschen gemeinsam einzelfallbezogene Entscheidungen herbeigeführt werden. Pflegende müssen hierfür über theoretisches und praktisches Wissen und außerdem über Fähigkeiten des Fallverstehens und der Verständigung verfügen, wobei Fähigkeiten des Fremdverstehens und des Selbstverstehens stets Hand in Hand gehen (vgl. Herpertz, Schütz 2016, S. 141 ff.) und auch sinnlich-leibliche und affektive Dimensionen integrieren müssen (vgl. Friesacher 2008, S. 236 f. und S. 324 ff.; Remmers 2000, S. 291 ff. und S. 372). Wegen der existentiellen Abhängigkeit der zu pflegenden Menschen von den Pflegepersonen müssen diese des Weiteren normative Komponenten der Fürsorge und der fürsprechenden Anteilnahme integrieren (vgl. Friesacher 2008, S. 236).

Auch wenn der Kern der Pflege auf der Mikroebene zu verorten ist, handeln Pflegende aber außerdem auf der Mesoebene, etwa im Rahmen von inter- und intra-professioneller Zusammenarbeit oder der Zusammenarbeit mit anderen Versorgungsbereichen. Außerdem wird Pflege entscheidend durch organisationelle, institutionelle und gesellschaftliche (ökonomische und rechtliche) Rahmungen beeinflusst.

Aufgrund der widersprüchlichen Struktur von Fallverstehen und Regelwissen ist das berufliche Handeln im Berufsfeld Gesundheit/Pflege nur bedingt standardisierbar und stellen Nichtwissen und Unwissenheit z. B. hinsichtlich der Wirksamkeit oder der Angemessenheit einer Maßnahme zentrale Konstituenten dar. Neben dem bereits in der doppelten Handlungslogik enthaltenen Widerspruch resultieren aus der Struktur zahlreiche weitere widersprüchliche Anforderungen, etwa der Widerspruch zwischen faktisch vorhandener Macht der Pflegenden und der kontrafaktisch zu unterstellenden Autonomie der zu pflegenden Person (vgl. Darmann-Finck 2010, S. 167) oder der Widerspruch von diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehung (vgl. Oevermann 1996, S. 115 ff.). Pflegende müssen in der Lage sein, diese Widersprüche zu erkennen, sie auszuhalten, Handlungsspielräume auszuloten und Handlungsmöglichkeiten zu ermitteln, die im Sinne der zu pflegenden Menschen und ihrer Wertpräferenzen sind.

Studierende müssen nach Abschluss des Studiums neben den wissenschaftlichen auch über diese praktischen Kompetenzen einschließlich einfacher Skills und Handlings verfügen.

1.3 Person/Subjekt

Moderne sozialisationstheoretische Ansätze analysieren die Interdependenz von Subjekt und Umwelt bei der Entstehung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen und betonen dabei die aktive Rolle des Subjekts bei der Auswahl und Generierung von neuen Erfahrungen (vgl. Hurrelmann et al. 2015, S. 9 ff.). Studierende werden im Rahmen einer hochschulischen Pflegeerstausbildung in unterschiedlichen Sozialisationsumwelten sozialisiert, nämlich an der Hochschule und in unterschiedlichen Pflegebetrieben. Für die Sozialisation an Hochschulen ist die Entwicklung eines akademischen oder hochschulischen Habitus als eine (Sprach-)Praxis der rein rationalen Argumentation in theoretischen Diskursen, in denen lediglich das beste Argument zählt, typisch (vgl. Portele, Huber 1995, S. 99). In Einrichtungen der pflegerischen Versorgung stehen das praktische Handeln in der Interaktion mit den zu pflegenden Menschen und das Handeln in systemischen Kontexten im Mittelpunkt. Eine spezifische berufliche Entwicklungsaufgabe in der hochschulischen Erstausbildung ist es, den wissenschaftlichen Habitus und die praktische Kompetenz der Vermittlung von Theorie und Praxis im Arbeitsbündnis zu vereinen. Ein geeignetes Rollenmodell könnte der „reflective practitioner“ (Schön 1983) bzw. der/die reflektierende Praktiker:in darstellen, der/die sowohl in der Lage ist, „in“ der Handlung als auch „über“ die Handlung zu reflektieren. Dieses Rollenmodell gilt grundsätzlich auch für die berufsfachschulische Ausbildung, bei der hochschulischen Erstausbildung ist aber noch ein höheres Ausmaß an Reflexivität,

insbesondere unter Nutzung wissenschaftlicher Argumentationsmuster, intendiert. Das Sozialisationsziel des „reflective practitioner“ stößt auf einige Hindernisse, auf die hochschuldidaktisch reagiert werden muss:

- Hochschulen, vor allem Universitäten, sind traditionell stärker auf Wissenschaft ausgerichtet, denn auf praktisches Können. Wer einen Gegenstand beforscht, ist Expertin bzw. Experte in der Forschung und nicht im praktischen Tun.
- Da es sich beim primärqualifizierenden Pflegestudium um eine Erstausbildung handelt, steht häufig der Anspruch einer unmittelbaren Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen im Praxisfeld gegenüber einer wissenschaftlich-fachlichen Ausrichtung im Vordergrund. Der 11. Studierendensurvey (vgl. Ramm, Bultrus, Bargel 2011, S. 37 f.) kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass ca. ein Drittel der befragten Studierenden der Wissenschaft eine weniger wichtige Bedeutung beimessen. Daraus lässt sich schließen, dass zumindest ein Teil der Studierenden Studienangebote und –ergebnisse möglicherweise primär unter utilitaristischen und nicht unter dem Gesichtspunkt des Erkenntnisgewinns bewertet (vgl. Dobischat, Düsseldorf 2015, S. 482; Gerlach 2013, 204 ff.).
- Im Unterschied zu traditionellen Studiengängen dürfte die Heterogenität der Studierendenschaft in den Pflegestudiengängen noch größer sein. Die wenigen Arbeiten zu den sozialen Milieus von Pflegenden geben Hinweise darauf, dass die meisten Pflegefachpersonen aus mittleren bis unteren Milieus stammen (vgl. Eylmann 2015, S. 503 ff.; Werner, Ebertz 2012, S. 52 ff.). Vielfach haben die Eltern der Studierenden keinen akademischen Hintergrund, was möglicherweise ebenfalls den Wunsch nach unmittelbarer Verwertbarkeit der Kompetenzen verstärkt (vgl. Dobischat, Düsseldorf 2015, S. 480 f.).
- In den Pflegeeinrichtungen finden die Studierenden bislang kaum Rollenvorbilder oder eine entsprechende wissenschaftliche, reflexive Expertenkultur vor, was eine einseitige Anpassung an bestehende Praktiken einer zum Teil regelorientierten und die Bedürfnisse der zu pflegenden Menschen ignorierenden sowie wissenschaftsabstinenten Pflege, aber auch die Hinnahme von die persönliche Gesundheit der Pflegenden gefährdenden Arbeitsbedingungen begünstigen könnte (vgl. Darmann-Finck et al. 2014, S. 127 ff.).

Primärqualifizierende Studiengänge müssen die doppelte Sozialisation von Studierenden an der Hochschule und in den Pflegebetrieben so unterstützen und gestalten, dass diesen der Aufbau des Habitus eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin ermöglicht wird.

2 Rechtliche Rahmenbedingungen des Studiums

Mit dem PflBG von 2017 wird dem Studiengangstrukturmodell der Vorzug gegeben, das am besten geeignet ist, eine hochschulische und wissenschaftliche Sozialisation zu fördern. Studiengangmodelle, die auf der Basis der Modellklauseln mit Schulen

kooperieren, können noch bis 2031 fortgeführt werden, sofern der Anteil der Lehrveranstaltungen an der Hochschule deutlich überwiegt (§ 67, Abs. 1). Die Hochschulen haben damit die Möglichkeit, den Sozialisationsprozess der Studierenden an der Hochschule und auch an den Lernorten der Praxis gezielt zu gestalten.

Gemäß § 37 PflBG, Abs. 3 sind mit der hochschulischen Erstausbildung, neben den auch für die berufliche Ausbildung vorgesehenen, noch erweiterte Ausbildungsziele verknüpft. Im Vergleich mit der berufsfachschulischen Ausbildung lässt sich sowohl eine Vertiefung der Kompetenzen mit Fokus auf Wissenschaftsbasierung als auch eine Verbreiterung mit Fokus auf hochkomplexe Pflegesituationen sowie die institutionelle und gesundheitssystemische Gestaltung erkennen. Damit werden in den erweiterten Ausbildungszielen in erster Linie die typischerweise mit einer wissenschaftlichen Sozialisation in Verbindung gebrachten wissenschaftsorientierten Kompetenzen in den Blick genommen. Eine kritische Reflexion des praktischen Wissens sowie die Weiterentwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen sowohl bezogen auf die zu pflegenden Menschen oder auch die intra- und interprofessionelle Kommunikation werden nicht intendiert, was bei unkritischer Übernahme der erweiterten Ausbildungsziele eine einseitige Ausrichtung auf eine wissenschaftsbasierte und –orientierte Pflegekompetenz zur Folge hätte. Damit wird die Befürchtung bestätigt, dass eine Verwissenschaftlichung der Pflege letztlich zu einer Abwertung des eigentlich Pflegerischen führen kann (vgl. Friesacher 2008, S. 235 f., Hülken-Giesler 2013, S. 72 ff.). Außerdem sind einige dieser Kompetenzen eher auf Master- oder sogar auf Promotionsebene anzusiedeln, wie etwa die Gestaltung „hochkomplexer“ Pflegeprozesse oder die „Entwicklung von Qualitätsmanagementkonzepten, Leitlinien und Expertenstandards“ und stellen somit eine Überfrachtung einer (hochschulischen) Erstausbildung dar.

Ohnehin stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, dass die Studierenden die beruflichen, die vertieften wissenschaftlichen und die in der Breite erweiterten Kompetenzen in der zur Verfügung stehenden Zeit aufbauen sollen, zumal ja die kompletten praktischen Studienanteile im Umfang von mindestens 2300 Stunden in den Workload der Studienprogramme eingerechnet werden sollen. Die Studiengänge werden daher die Möglichkeit ausschöpfen müssen, das Bachelorstudium auf sieben oder acht Semester auszulegen (bzw. 6.300 oder 7.200 Stunden Workload).

Bezogen auf die praktischen Studienanteile wird es im Unterschied zur berufsfachschulischen Ausbildung zukünftig keinen Träger der praktischen Ausbildung geben, mit dem die Studierenden einen Ausbildungsvertrag schließen (PflBG 2017, § 38, Abs. 4). Die hochschulische Erstausbildung wird damit der Definition des Wissenschaftsrats (2013, S. 9) zufolge als dualer, praxisintegrierender Studiengang konzipiert. Praxisanteile sind „systematisch und in größerem Umfang [...] angelegt und [...] strukturell-institutionell mit dem Studium verzahnt [...]. Es gibt eine Anrechnung der Praxisanteile als Studienleistungen“ (ebd.). Um die erforderlichen Praxis-einsätze sicherzustellen (PflBG 2017, § 38, Abs. 4), schließen die Hochschulen Kooperationsvereinbarungen mit Pflegeeinrichtungen. Sie sind verantwortlich für die Koordination der theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen mit den Praxi-

seinsätzen, die Durchführung der Praxiseinsätze sowie die Praxisbegleitung (§ 38, Abs. 4). Den Hochschulen eröffnen sich damit Freiräume, um praktische Studienanteile gut mit den theoretischen Studienanteilen verknüpfen und gezielt für die Unterstützung der Sozialisation zur/zum reflektierenden Praktiker:in nutzen zu können. Andererseits gibt es auch noch Unklarheiten, beispielsweise hinsichtlich der Finanzierung der Praxisanleitung für Studierende, die in angemessenem Umfang und abgesichert durch Kooperationsverträge von den Praxiseinrichtungen sichergestellt werden muss.

3 Hochschuldidaktische und curriculare Gestaltung des primärqualifizierenden Studiums

Hinsichtlich der inhaltlichen und curricularen Gestaltung der theoretischen und praktischen Lehre an den Hochschulen weisen die Studiengänge bislang eine große Heterogenität auf (vgl. Darmann-Finck et al. 2014, S. 114f.). Durch die Überführung in regelhafte Strukturen existieren zukünftig in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) eigenständige Vorgaben für die zu erreichenden Kompetenzziele sowie für die Gestaltung der Abschlussprüfungen, die zu einer stärkeren Vereinheitlichung und Qualitätssicherung führen sollten. Weitere Instrumente stellen das *Kerncurriculum Pflegewissenschaft für pflegebezogene Studiengänge* (vgl. Hülken-Giesler et al. 2010) sowie der *Fachqualifikationsrahmen für hochschulische Abschlüsse in der Pflege* (vgl. Hülken-Giesler & Korporal 2013) dar. Derzeit existieren noch eher vereinzelte hochschuldidaktische Arbeiten, diese sind aber nicht auf primärqualifizierende Studiengänge zugeschnitten (vgl. Greb 2003) oder bleiben bislang noch auf einem relativ abstrakten Niveau (vgl. Hülken-Giesler 2013; Reiber 2012; Walter 2011). Andere Konzepte haben einen methodischen Schwerpunkt (vgl. Beaugrand et al. 2017). Ein umfassendes curriculares Konzept für einen primärqualifizierenden Studiengang haben Elsbernd und Bader (2017) veröffentlicht. Eine Zusammenfassung von inhaltlichen und überwiegend strukturellen Qualitätsanforderungen an erstausbildende Studiengänge leisten jüngst Backhaus et al. (2017). Im Folgenden werden einige hochschuldidaktische Grundsätze für die Gestaltung des Studiums an der Hochschule (3.2) sowie für die Gestaltung der praktischen Studienphasen (3.1) konkretisiert.

3.1 Schlussfolgerungen für die curriculare Konzeption von Studienphasen an der Hochschule

Pflegedidaktische Fundierung: In der Hochschuldidaktik wird häufig stärker die methodische Gestaltung des Studiums fokussiert, letztlich müssen sich die Methoden aber an den Zielen orientieren. Vor dem Hintergrund, dass Hochschullehrerinnen und -lehrer nicht nur lehren, sondern auch oder in erster Linie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind, die sich mit der Produktion von verallgemeinerbarem Wissen beschäftigen, kann ein pflegedidaktisches Modell dabei unterstützen,

Einseitigkeiten in der Auswahl von Zielen und Inhalten zu vermeiden. Neben den genannten Modellen von Reiber und Greb kann auch das Modell der Interaktionistischen Pflegedidaktik von Darmann-Finck (2010) genutzt werden, das die verschiedenen Erkenntnisinteressen und -methoden produktiv zusammengeführt.

Fallorientierung: Für die hochschulische Lehre typisch sind Veranstaltungen, die fachsystematisch aufgebaut sind. Um aber auch die Fähigkeit zur Transformation der erworbenen pflege- und bezugswissenschaftlichen Fachkompetenzen auf konkrete Fallsituationen aufbauen zu können, müssen darüber hinaus situations- bzw. fallorientierte Lerneinheiten sowie Prüfungsformate auch in die Hochschullehre integriert werden. Die Fälle können entweder auf der Basis von authentischen Problemsituationen der Berufswirklichkeit konstruiert oder aber auch tatsächlich von den Studierenden in der beruflichen Praxis erfasst worden sein. Die Bearbeitung der Fälle sollte methodisch anhand der verschiedenen Varianten fallbezogenen und insbesondere forschenden Lernens angefangen mit der Rezeption von Forschungsergebnissen sowie dem Einüben von Forschungsmethoden und -haltungen bis hin zur kritischen Diskussion von Forschungsergebnissen und ggf. auch der Durchführung kleiner Forschungsaktivitäten erfolgen (vgl. Reiber 2017, S. 87 ff.; Healey, Jenkins 2009, S. 6 ff.). Eine für die hochschulische Erstausbildung gut geeignete Methode stellt das fallrekonstruktive Lernen dar (vgl. Darmann-Finck, Böhnke, Straß 2009).

Forcierter Kompetenzaufbau: Während der Kompetenzaufbau für die berufsfachschulische Ausbildung hinsichtlich beispielsweise der Problemlösefähigkeit von einfacher Anwendung von Handlungsschemata, über eine geringfügige Anpassung von Handlungsschemata hin zur Generierung neuer Lösungen als vermutlich nicht von allen Pflegelernenden vollständig erreichte Maximalkompetenz verläuft, liegt der Schwerpunkt der hochschulischen Erstausbildung von vornherein auf der Entwicklung von Kompetenzen zur Problemanalyse und -lösung für Situationen, die nicht anhand von Routinen lösbar sind und die durch die „Kombination oder Konstruktion von Lösungsregeln (Transformationsregeln)“ (Portele, Huber 1995, S. 100) bearbeitet werden müssen. Die Anforderungssituationen, anhand derer die Kompetenzen angeeignet werden, müssen daher schon schnell komplexer werden. Komplexität lässt sich durch die Zunahme an verkomplizierenden Kontextfaktoren auf der individuellen und systemischen Ebene operationalisieren (vgl. Darmann-Finck, Muths, Partsch 2017, S. 269) (vgl. Abb. 1). Neben Handlungsmustern bzw. Kernkompetenzen können Situationen noch durch weitere drei Merkmale gekennzeichnet werden (vgl. Kaiser 1985, S. 32 ff.), nämlich Rollenstruktur (z. B. die besonderen Merkmale der beteiligten Akteure), Situationszweck (z. B. Pflegephänomene oder Erkrankungen) und Situationsausstattung (z. B. räumliche, rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen). Eine Steigerung der Komplexität kann durch die Wahl der Handlungsmuster selbst zustande kommen, beispielsweise ist das Handlungsmuster Beratung kompliziert, da es sich nicht – sofern nicht doch lediglich auf Information abgehoben wird – standardisieren lässt. Daneben werden die Anforderungen durch Variationen in den anderen Situationsmerkmalen komplexer, etwa durch eine

zunehmende Vulnerabilität der Zielgruppen (Rollenstruktur), zunehmend instabile gesundheitliche Situationen sowie erhebliche Unselbstständigkeit in der Selbstpflege (Handlungszweck) oder die wachsende Notwendigkeit, systemische Anforderungen berücksichtigen zu müssen, wie bei der Überleitung von einem Sektor zum anderen (Situationsausstattung).

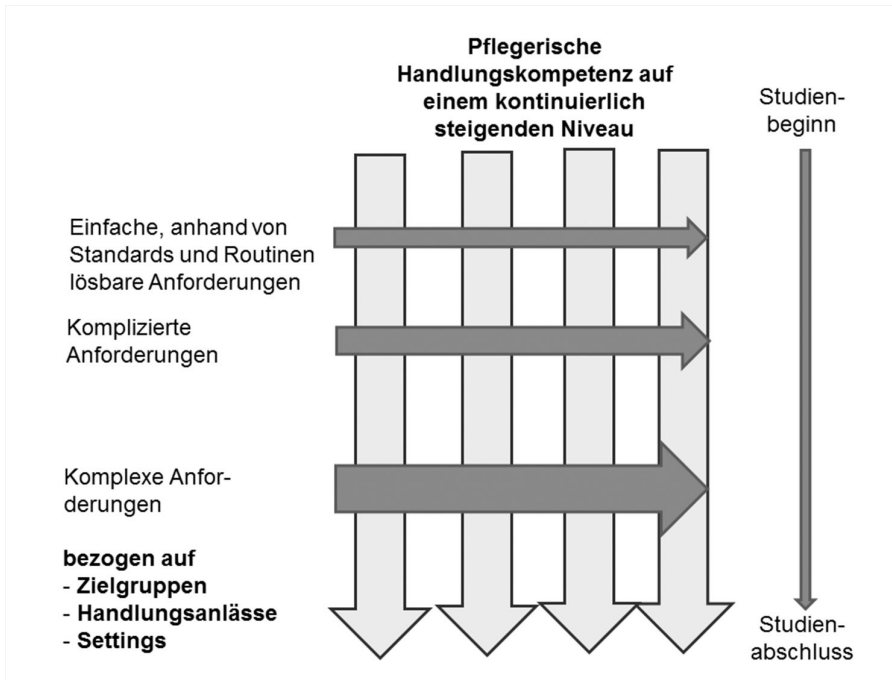


Abbildung 1: Handlungskompetenz und Komplexität von Anforderungen in der hochschulischen Erstausbildung.

Förderung der Fähigkeiten zum rationalen Diskurs: An Hochschulen, insbesondere an Universitäten wird oftmals davon ausgegangen, dass eine Einübung in wissenschaftliches Denken und Argumentieren quasi automatisch dadurch erfolgt, dass in der Lehre in der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ (Teichler 2009, S. 422) ein wissenschaftlicher Diskurs geführt wird. Indem die Lernenden als mündige, wenn auch jüngere und weniger erfahrene Kommunikationspartner:innen betrachtet werden und gleichberechtigt am Diskurs teilhaben können, erwerben sie die dafür erforderlichen Kompetenzen (vgl ebd.). Da in der hochschulischen Pflegeerstausbildung aufgrund der doppelten Sozialisation das Risiko einer einseitigen Ausrichtung auf funktionalistische Qualifizierung für die Berufspraxis besteht, sollten gezielte Lehr-/Lernangebote zur Unterstützung der Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus in die Studienprogramme integriert werden, wie Journal Clubs, Lektürekurse und Fallseminare, in denen unterschiedliche Handlungsalternativen begründet abgewogen werden.

Förderung von Selbst- und Fremdverstehen sowie von Fähigkeiten zur Gestaltung und Reflexion von Interaktions- und Aushandlungsprozessen: Um tatsächlich diesbezüglich Kompetenzen befördern, ist es nicht ausreichend, die Themen Empathie und Kommunikation nur theoretisch zu bearbeiten, vielmehr ist eine Kombination aus theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Erfahrung, darunter auch Erfahrungen in geschützten Räumen, etwa in Peer-Rollenspielen oder mit Simulationspatientinnen und -patienten, und mit anschließender konstruktiver Reflexion zielführend (vgl. MacLean, Kelly, Geddes & Della 2017, S. 90 ff). Durch ein kontinuierliches Angebot an kollegialer Beratung können die Studierenden außerdem eine Reflexion erfahren und ggf. Lösungsansätze insbesondere für kommunikative Praxisprobleme erhalten und zugleich die Kompetenz erwerben, sich und andere zu reflektieren bzw. beratend zu unterstützen (vgl. Kocks, Segmüller, Zegelin 2012).

Unterstützung bei der Rollenfindung: Vor dem Hintergrund der Anforderungen einer doppelten Sozialisation sollten in den Studienprogrammen auch Lehrveranstaltungen angeboten werden, in denen die eigene Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung mit Fokus auf die professionelle Identität eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin begleitet und reflektiert wird. Diese Angebote können in die Hochschullehre integriert, aber auch von den Praxiseinrichtungen etwa im Rahmen des arbeitsverbundenen Lernens etabliert werden. Einige Pflegeeinrichtungen haben für Absolventinnen und Absolventen mit einer hochschulischen Qualifikation Netzwerke oder Arbeitsgruppen eingerichtet, die dem Austausch, der gegenseitigen Unterstützung und Reflexion dienen sollen (vgl. Darmann-Finck, Baumeister, Greiner 2016, S. 64), entsprechende Arbeitsgruppen wären auch für Studierende sinnvoll. Ggf. muss auch über ein Angebot von Supervision nachgedacht werden. Bislang sind solche Lehr-/Lernangebote in erstausbildenden Pflegestudiengängen die Ausnahme (vgl. Darmann-Finck et al. 2014, S. 112), aber beispielsweise in der Sozialen Arbeit, einem ähnlich interaktionsintensiven Arbeitsfeld, Standard (vgl. Effinger 2002).

Interprofessionelles Lehren und Lernen: Interprofessionelles Lehren und Lernen ist ein entscheidender Faktor für die gelingende Zusammenarbeit in der gesundheitlichen Versorgung (vgl. Zwarenstein, Goldman, Reeves 2009). Entsprechende Lehr-/Lernangebote sollten möglichst das gesamte Studium durchziehen.

3.2 Schlussfolgerungen für die Gestaltung der praktischen Studienphasen

Die Konzeption von praktischen Studienanteilen lässt sich mittels der Varianten arbeitsbezogenen Lernens (vgl. Dehnbostel 2007, S. 44 ff.) anhand von lernorganisatorischen und didaktischen Kriterien systematisieren. Das arbeitsgebundene Lernen bezeichnet das Lernen am Arbeitsplatz bzw. im Prozess der Arbeit, das arbeitsverbundene Lernen findet arbeitsplatznah statt und fokussiert die Reflexion von Arbeitserfahrungen. Das arbeitsorientierte Lernen umfasst das Lernen in simulierten Arbeitsumgebungen, beispielsweise im Skills Lab. Um Kompetenzen einer professionalisierten Pflege im Sinne eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin mit Integration von wissenschaftsbasiertem oder –orientiertem theoretischen und praktischem fallverstehenden Wissen im Rahmen einer Interaktion mit den zu pflegenden

Personen zu fördern, müssen die Potenziale dieser drei Varianten sinnvoll mit einander kombiniert und mit den theoretischen Studienphasen verknüpft werden.

Beim arbeitsgebundenen Lernen erfolgt das Lernen größtenteils informell, das heißt über Erfahrungen, die im Rahmen praktischer Arbeit im realen Vollzug gemacht werden. Entscheidende Einflussfaktoren für den Aufbau der Kompetenzen sind die Qualität der Arbeitsumgebung einschließlich der Qualität der Lern- und Arbeitsaufgaben. Die Qualität der Arbeitsumgebung lässt sich anhand der Kriterien für lern- und kompetenzförderliche Arbeitsumgebungen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 66 ff.) konkretisieren, auf einige davon wird im Folgenden näher eingegangen. Lern- und kompetenzförderlich, insbesondere für die Entwicklung der Fähigkeit der Vermittlung theoretischen und praktischen – größtenteils impliziten – Wissens, ist demnach beispielsweise das Vorhandensein von sozialer Unterstützung und die Zusammenarbeit und gemeinsame Reflexion mit Expert:innen, beispielsweise Praxisanleiter:innen, die bereits über diese Kompetenz verfügen und die daher auch eine hochschulische Erstausbildung absolviert haben sollten (vgl. Neuweg 1999, S. 378 ff.). Im optimalen Falle können die Studierenden in der Praxis eine Expertenkultur erleben, in der die Pflege auf wissenschaftsbasierten oder –orientierten Entscheidungen beruht, die Kolleg:innen offen für neue Erkenntnisse sind und das eigene Handeln kontinuierlich im Sinne eines/einer reflektierenden Praktikers/Praktikerin hinterfragen.

Für den für professionalisiertes Handeln unerlässlichen Erwerb von Könnerschaft bzw. Urteilsfähigkeit und eines reflektierten impliziten Wissens müssen des Weiteren die Aufgabenstellungen so beschaffen sein, dass die Lernenden nicht nur Pflegemaßnahmen durchführen, sondern den gesamten Pflegeprozess durchlaufen. Nur wenn sie selbst an der Bedarfs-/Bedürfnisermittlung beteiligt sind, können sie auch die Fähigkeit erwerben, sich ein Urteil zu bilden und an die Individualität der zu pflegenden Menschen angepasste Pflegehandlungen zu generieren. Nach Möglichkeit sollte die Komplexität der Anforderungen kontinuierlich gesteigert werden, indem die Studierenden anfangs für zu pflegende Menschen verantwortlich sind, die weitestgehend anhand von Standards und Routinen versorgt werden können. Wie auch in den theoretischen Studienphasen sollten die Anforderungen im Verlauf des Studiums aber schnell komplexer werden, d. h. die gesundheitliche Situation immer instabiler, die psychische Situation labiler und soziale Kontextfaktoren prekärer. Im letzten Jahr des Studiums sollten die Studierenden – unter Aufsicht von erfahrenen Pflegefachpersonen – für die pflegerische Versorgung von zu pflegenden Menschen mit komplexen Anforderungen verantwortlich sein. Die Arbeitsaufgaben sollten darüber hinaus auch weitere spätere Einsatzfelder von hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen widerspiegeln, wie Schulung und Beratung von zu pflegenden Menschen mit komplexen Problemlagen, Durchführung von einzelnen Projekten zur Prozessverbesserung und systematische Praxisentwicklung (vgl. Darmann-Finck, Baumeister, Greiner 2016, 43 ff.). Da der Erwerb praktischen Wissens größtenteils implizit erfolgt, muss das arbeitsgebundene Lernen systematisch und nicht nur punktuell mit Reflexionsangeboten verbunden werden. Der Lernprozess

sollte durch das Wechselspiel von Handeln (Erfahrung) und Reflexion gekennzeichnet sein (vgl. Neuweg 1999, S. 351 ff.).

Einen starken Fokus auf Reflexion von beruflichen Erfahrungen in der Handlungspause hat das arbeitsverbundene Lernen, es verknüpft informelles und formelles Lernen. Die Reflexion kann schriftlich (z. B. anhand von Lern- und Arbeitsaufgaben) (vgl. Kühme, Narbei 2017), mündlich (z. B. anhand von kollegialer Beratung) oder eher handlungsorientiert (z. B. in Form von Praxisprojekten) erfolgen (vgl. Darmann-Finck et al. 2014, S. 138 ff.). Während bei der kollegialen Beratung oder der Superversion eher soziale und personale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, bieten Lern- und Arbeitsaufgaben und Praxisprojekte das Potenzial, reale berufliche Aufgabenstellungen mit pflege- oder bezugswissenschaftlicher Reflexion zu verknüpfen und ggf. neue Lösungen für pflegerische Aufgabenstellungen zu entwickeln.

Hochschulen können lt. PflBG § 38, Abs. 3 Satz 4 einen geringen Anteil der Praxiseinsätze (5 % bzw. 115 Stunden) durch praktische Lerneinheiten an der Hochschule, z. B. mit Simulationspatientinnen und -patienten ersetzen. Diese Lehr-/Lernangebote lassen sich dem arbeitsorientierten Lernen, dem Lernen in simulierten, der beruflichen Praxis möglichst angenäherten Lernumgebungen zuordnen. Simulierte Lernumgebungen eignen sich insbesondere für den strukturierten Aufbau von Fertigkeiten, beispielsweise für die Einübung komplizierter Handlungsabläufe, aber auch etwa für die Erprobung und Reflexion von Kommunikationsalternativen in schwierigen Kommunikationssituationen (vgl. Fesenfeld, Schellhoff, Schumacher 2017; Darmann-Finck et al. 2014, S. 152 ff.). Sie ermöglichen handlungsentlastetes Lernen ohne Risiken für die zu pflegenden Menschen (ebd.).

Die Lehr-/Lernangebote für die praktische Ausbildung haben gemeinsam, dass sie mit einem hohen Lehraufwand verbunden sind, um Studierende zu begleiten, ihnen Rückmeldungen zu geben oder Reflexionsgespräche zu moderieren. Eine von der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft ins Leben gerufene Arbeitsgruppe entwickelt derzeit hochschul- und einrichtungsübergreifende Standards für die Praxiseinrichtungen, die Praktikumsplätze für Studierende anbieten (vgl. Darmann-Finck, Helmbold, Reuschenbach 2017).

4 Ausblick

Im Fokus dieses Beitrags stand die Frage, wie primärqualifizierende Studiengänge (hochschuldidaktisch) gestaltet werden können, um die Entwicklung der Studierenden hin zur/zum reflektierenden Praktiker:in im Rahmen der doppelten Sozialisation in Hochschule und Betrieb unterstützen zu können. In dem Beitrag wurden einige Probleme und Gestaltungsansätze aufgeworfen, gleichwohl steht die Entwicklung eines umfassenden sowohl hochschuldidaktisch als auch pflegedidaktisch fundierten Konzepts bislang noch aus und stellt ein grundlegendes Desiderat dar, ebenso wie die Forschung etwa zu spezifischen Lernvoraussetzungen, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsverläufen von Studierenden.

Schließlich ist in Rechnung zu stellen, dass der Sozialisationsprozess mit Abschluss des Studiums nicht beendet ist und die Absolventinnen und Absolventen primärqualifizierender Studiengänge angesichts noch zu erschließender Aufgabenfelder und Positionierungen innerhalb der qualifikationsheterogenen Teams von einer gezielten Begleitung bei der Phase des Berufseinstiegs sehr profitieren können.

Literatur

- Backhaus, Jutta/Bonato, Marcello/Evers, Thomas/Helmbold, Anke/Lattek, Anne-Dörte/Mijatovic, Anke/Störkel, Friederike (2017): Qualitätsanforderungen an die hochschulische Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen. In: *Pflege & Gesellschaft* 22, H.4, S. 373- 377.
- Beaugrand, Andreas/Lattek, Anne-Dörte/Mertin, Matthias/Rolf, Ariane (2017): *Lehr-Lernmethoden im dualen Studium*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Büssing, André/Glaser, Jürgen (2003): Interaktionsarbeit in der personenbezogenen Dienstleistung. In: Diess. (Hrsg.): *Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus*. Göttingen: Hogrefe, S. 131–148.
- Darmann-Finck, Ingrid/Muths, Sabine & Partsch, Sebastian (2017): Entwicklung eines nationalen Mustercurriculums „Kommunikative Kompetenz in der Pflege“. In: *Pa-dua* 12, H. 4, S. 1–10.
- Darmann-Finck, Ingrid/Helmbold, Anke & Reuschenbach, Bernd (2017): Lehreinrichtungen der hochschulischen Pflegeausbildung – Überlegungen zur Entwicklung eines Qualitätsstandards. In: *Pflege & Gesellschaft* 22, H. 3, S. 273–277.
- Darmann-Finck, Ingrid/Baumeister, Andreas & Greiner, Agnes-Dorothee (2016): „Qualifikationsmix in der stationären Versorgung im Krankenhaus“. Projektbericht. Institut für Public Health und Pflegeforschung, www.public-health.uni-bremen.de/mitglieder/ingrid-darmann-finck/projekte/?proj=619&page=1&print=1 (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Darmann-Finck, Ingrid/Muths, Sabine/Görres, Stefan/Adrian, Christin/Bomball, Jacqueline/Reuschenbach, Bernd (2014): Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in NRW. Abschlussbericht vom Dezember 2014, www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege_abschlussbericht_26_05_2015.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): *Interaktion im Pflegeunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Darmann-Finck, Ingrid/Böhnke, Ulrike/Straß, Katharina (Hrsg.) (2009): *Fallrekonstruktives Lernen in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Dehnbostel, Peter (2007): *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Dobischat, Rolf/Düsseldorff, Karl (2015): Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In: Hurrelmann, Ulrich et al. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 8. Auflage, S. 469–491.
- Dornheim, Jutta/van Maanen, Hanneke/Meyer, Jörg Alexander/Remmers, Hartmut/Schöniger, Ute/Schwerdt, Ruth/Wittneben, Karin (1999): *Pflegewissenschaft als Pra-*

- xiswissenschaft und Handlungswissenschaft. In: *Pflege & Gesellschaft* 4, H. 4, S. 73–79.
- Effinger, Herbert (2002): *Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für soziale Arbeit in Deutschland: eine empirische Studie*. Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden.
- Elsbernd, Astrid/Bader, Katrin (2017): *Curriculares Konzept für einen primärqualifizierenden Bachelorstudiengang „Pflege“*. Lage: Jacobs.
- Eylmann, Constanze (2015): *Es reicht ein Lächeln als Dankeschön*. Göttingen: V & R unipress, Universitätsverlag Osnabrück.
- Fesenfeld, Anke/Schellhoff, Melanie & Schumacher, Julia (2017): *Lernbereich Training und Transfer im Studienbereich Pflege*. In: Evers, Thomas et al. (Hrsg.): *Lehr-Lernkonzepte zur klinischen Kompetenzentwicklung. Best-Practice-Beispiele aus den Modellstudiengängen NRW*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, S. 181 – 197.
- Friesacher, Heiner (2008): *Theorie und Praxis pflegerischen Handelns*. Göttingen: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück.
- Gerlach, Anke (2013): *Professionelle Identität in der Pflege*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Greb, Ulrike (2003): *Identitätskritik und Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band I. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Healey, Mick/Jenkins, Alan (2009): *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy, www.heacademy.ac.uk/system/files/developingundergraduate_final.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Herpertz, Sarah/Schütz, Astrid (2016): „*EMO-TRAIN*“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und –regulation. In: Roth, Marcus/Schönefeld, Victoria & Altmann, Tobias (Hrsg.): *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 141–155.
- Huber, Ludwig (1995): *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*. In: Lenzen, Dieter/Huber, Ludwig (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10, S. 114–138.
- Hülken-Giesler, Manfred/Korporal, Johannes (2013): *Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung*. Berlin: Purschke und Hensel.
- Hülken-Giesler, Manfred (2013): *Hochschuldidaktik – eine Einführung*. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): *Pflegedidaktische Handlungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 66–89.
- Hülken-Giesler, Manfred/Brinker-Meyendriesch, Elfriede/Keogh, Johannes/Muths, Sabine/Sieger, Margot/Stemmer, Renate/Stöcker, Gertrud/Walter, Anja (2010): *Kerncurriculum Pflegewissenschaft für pflegebezogene Studiengänge – eine Initiative zur Weiterentwicklung der hochschulischen Pflegebildung in Deutschland*. In: *Pflege & Gesellschaft* 15, H. 3, S. 216–236.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (2015): *Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung*. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, 8. Auflage, S. 9–13.

- Kaiser, Arnim (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kocks, Andreas/Segmüller, Tanja/Zegelin, Angelika (2012): Kollegiale Beratung in der Pflege, www.dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/05/Leitfaden-BIS1.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Kambartel, Felix (2004): Wissenschaft. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4. Stuttgart, Weimar: Metzler, unveränderte Sonderausgabe, S. 719- 721.
- Kühme, Benjamin/Narbei, Ethel (2017): Entwicklung von pflegedidaktisch reflektierten Transferaufgaben. In: Evers, Thomas et al. (Hrsg.): Lehr-Lernkonzepte zur klinischen Kompetenzentwicklung. Best-Practice-Beispiele aus den Modellstudiengängen NRW. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, S. 29–44.
- MacLean, Sharon/Kelly, Michelle/Geddes, Fiona/Della, Phillip (2017): Use of simulated patients to develop communication skills in nursing education: an integrative review. In: Nurse Education Today 48, S. 90–98.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u. a.: Waxmann.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG) 2017, www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#_bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1520520265624 (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Portele, Gerhard/Huber, Ludwig (1995): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Lenzen, Dieter & Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, Stuttgart: Klett, S. 92–113.
- Ramm, Michael/Bultrus, Frank/Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_11_Langfassung.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Reiber, Karin (2012): Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge – eine theoretische Grundlegung. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2012, www.publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43953/pdf/reiber.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Reiber, Karin (2017): Forschendes Lernen im Pflegeunterricht. Konzeptionelle Perspektiven und didaktische Umsetzung. In: Padua 12, H. 2, S. 87–90.
- Remmers, Hartmut (2011): Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt. Wissenschaftssystematische Überlegungen – eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Eine Forschungsbilanz. Göttingen: V & R unipress, S. 5–47.
- Remmers, Hartmut (2000): Pflegerisches Handeln. Bern: Huber.

- Schön, Donald (1983): *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Teichler, Ulrich (2009): Hochschulbildung. In: Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2., überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 421–444.
- Walter, Anja (2011): Welche Anforderungen stellen berufsqualifizierende gesundheitsbezogene Studiengänge an die Hochschuldidaktik? In: *Pflegewissenschaft* 13, H. 1, S. 40–44.
- Werner, Burkhard/Ebertz, Michael (2012): Soziale Milieus, soziale Herkunft von Auszubildenden der Pflegeberufe. Lehrforschungs- und Entwicklungsprojekt an der Kath. Hochschule Freiburg, 2011 bis 2012, www.bi-daheim.de/pdf/presse/2012/ProjektberichtSozMilieusEndfassung-3.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Wissenschaftsrat (= WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Abfrage: 08. 03. 2018).
- Witneben, Karin (1991): Pflegekonzepte in der beruflichen Weiterbildung zur Pflegelehrkraft. Über Voraussetzungen und Perspektiven einer kritisch-konstruktiven Didaktik der Krankenpflege. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zwarenstein, Merrick/Goldman, Joanne/Reeves, Scott (2009): Interprofessional collaboration: effects on practice-based interventions on professional practice and health-care outcomes (Review). In: *Cochrane Database Sys. Rev.* 2009.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Handlungskompetenz und Komplexität von Anforderungen in der hochschulischen Erstausbildung 55

Autorin



Darmann-Finck, Ingrid, Prof. Dr. phil., Gesundheits- und Krankenpflegerin, Studium für das LA an berufsbildenden Schulen Gesundheit/Deutsch, Promotion Pflegedidaktik Universität Hamburg, seit 2003 Professorin für Pflegewissenschaft an der Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) der Universität Bremen

Arbeitsschwerpunkte: Qualifikationsforschung, Curriculumforschung, qualitative Unterrichts- und Berufsbildungsforschung, Lernen mit neuen Medien, Weiterentwicklung der Pflegedidaktik, darmann@uni-bremen.de

Pflegepädagogik – eine Etappe auf dem Weg der Akademisierung und Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen?

KARIN REIBER

Abstract

Der Begriff „Pflegepädagogik“ ist im Diskurs um pflegeberufliche Bildung zu einem „einheimischen“ Begriff geworden, ist jedoch mehrdeutig konnotiert. Er wird einerseits als Synonym für die Lehrer:innenbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege genutzt, da auch zahlreiche einschlägige Studienprogramme diese Bezeichnung haben. Er steht andererseits als Chiffre für ein Arbeits- und Forschungsgebiet, das sich mit Fragen der pflegeberuflichen Bildung beschäftigt. Der nachfolgende Beitrag nimmt eine Einordnung des Begriffs vor dem Hintergrund wissenschaftssystematischer Überlegungen und im Hinblick auf Fragen der Professionalisierung der Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen vor. Die Frage, ob es sich hier um einen epochaltypischen Begriff handelt, der möglicherweise im weiteren Verlauf einer Professionalisierung obsolet ist, steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Verfolgt wird dabei nicht das Ziel, diese Frage zu beantworten, sondern vielmehr, anhand des Begriffs Entwicklungsstand und -perspektiven mit Blick auf Profession und Disziplin aufzuzeigen.

The term "nurse education" has become an "indigenous" term in the discourse on nurse training, but has ambiguous connotations. On the one hand, it is used as a synonym for the education of teachers of vocational nurse training: numerous relevant study programmes have this title. On the other hand, it stands for a code relating to a field of work and research that deals with questions about nurse education. The following contribution deals with the classification of the term within scientific systematic considerations and considers questions of the professionalisation of teaching at nursing schools. The question of whether this is an epoch-typical term, which may be obsolete in the further course of professionalisation, is the focus of the article. The article does not aim to answer this question, but rather uses the term, with a view to profession and discipline, to demonstrate the stage of development and developmental perspectives.

Schlagworte

Pflegepädagogik, Akademisierung, Professionalisierung, Pflegeberufliche Schulen

1 Pflegepädagogik im Spiegel der Lehrer:innenbildung

„Pflegepädagogik“ steht u. a. als Synonym für die Lehrer:innenbildung für die berufliche Fachrichtung Pflege, jedenfalls für eine besondere Art der entsprechenden Studienprogramme. Ordnet man den Begriff in historisch-systematisierender Absicht in eine Zeitreihe unterschiedlicher Berufsbezeichnungen für die Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen ein, so steht er gleichsam auch als Synonym für die Akademisierung der Lehrer:innenbildung.

Während der *Terminus technicus* vor der Entstehung der beiden deutschen Staaten noch *Lehrschwester* war, wurde in der Bundesrepublik mit dem Krankenpflegegesetz 1957 ab den 1960er Jahren die Bezeichnung *Unterrichtsschwester/-pfleger* geläufig. In den 1990er Jahren wurde diese Benennung durch den/die Lehrer:in für Pflegeberufe abgelöst (vgl. Beier, Stöcker 2002, S. 217 ff.). Zugleich wurde *Pflegepädagogik* im Zuge der Einrichtung mehrerer gleichnamiger Studiengänge an Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften gebräuchlich. Erst mit den Berufsgesetzen für die Altenpflege von 2003 und die Gesundheits- und Krankenpflege 2004 setzte sich im Zuge der darin festgelegten Vorgabe eines verbindlichen Hochschulabschlusses als Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit an einer pflegeberuflichen Schule die Bezeichnung Pflegepädagogik durch. Dem waren bereits Regelstudiengänge in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) für Diplom-Medizinpädagogik sowie Modellstudiengänge in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) vorausgegangen (vgl. Thiekötter 2006). Das neue Pflegeberufereformgesetz spricht nun in § 9 von einer obligatorischen „insbesondere pflegepädagogischen Hochschulausbildung“ (Bundesgesetzblatt 2017).

An diesen unterschiedlichen Berufsbezeichnungen für eine Lehrtätigkeit an Pflegeschulen wird deutlich, dass diese zunächst sehr eng am Pflegeberuf und der damaligen Berufsbezeichnung sowie Anrede hierfür orientiert war (Lehr- oder Unterrichtsschwester/-pfleger) und sich erst dann der Fokus in Richtung Lehrer:in verändert hat. Erst durch die Ablösung der Weiterbildung durch ein Studium setzt sich der Begriff Pflegepädagogik durch und steht somit gleichsam auch als Chiffre für diesen Akademisierungsprozess.

Einschränkend ist hier jedoch anzumerken, dass Pflegepädagogik auch für eine besondere Form der Lehrer:innenbildung steht, die zugleich auch einen Sonderweg darstellt: Während die allgemeine Lehramtsausbildung normalerweise zweiphasig an einer wissenschaftlichen Hochschule erfolgt, steht Pflegepädagogik für einen Typus von Lehrer:innenbildung, der in Form eines einphasigen Studiums an einer Fachhochschule bzw. Hochschule für angewandte Wissenschaften stattfindet. Bundesweit stellen diese Pflegestudiengänge zahlenmäßig ca. zwei Drittel des Anteils lehrerbildender Studiengänge. Sie unterscheiden sich nicht nur dadurch von der ansonsten gängigen Lehramtsausbildung, dass sie an einer Hochschulart verortet sind, die keine originäre Stätte der Lehrer:innenbildung ist, sondern auch konzeptionell. Sie setzen eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem Pflegeberuf voraus und umfassen zwar ein Praktisches Studiensemester, führen aber nicht regelhaft in eine

zweite Ausbildungsphase, wie dies bei Universitätsstudiengängen der Fall ist. Während im Vorbereitungsdienst im Anschluss an universitäre lehrerbildende Studiengänge eine berufsbegleitende fachdidaktische Ausbildung stattfindet, fehlt den Fachhochschulstudiengängen diese begleitende Phase der Berufseinmündung mit fachpraktischem Ausbildungscharakter (vgl. Reiber, Mosbacher-Strumpf, Winter 2015).

Bei allem Respekt für diesen Studiengangtypus mit seinen Vorteilen stellen diese Pflegepädagogikstudiengänge nach wie vor einen Sonderweg der Akademisierung für Lehrtätigkeit an pflegeberuflichen Schulen dar, weil sich damit auch Statusfragen wie z. B. Verdienst oder Zugang zu einer Laufbahn im öffentlichen Schuldienst verbinden (vgl. Thiekötter 2006). Dieses Zwischenfazit knüpft an eine Diskussion älteren Datums an, weshalb an dieser Stelle ein kurzer Rückblick darauf erfolgt.

2 Pflegepädagogik in historisch-systematischer Perspektive

Im Kontext einer ersten breiter einsetzenden Akademisierung von Lehr- und Leitungsfunktionen für die Pflege setzte ein wissenschaftlicher Diskurs zur systematischen Verortung der Pflegepädagogik ein. Zurückblickend lassen sich dabei unterschiedliche Argumentationslinien identifizieren.

Naheliegend war es, Pflegepädagogik als ein Teilgebiet der ebenso neuen akademischen Disziplin Pflegewissenschaft zu verstehen. So war beispielsweise von der Pflegepädagogik als Teilgebiet einer „multidisziplinären Pflegewissenschaft“ (Remmers 1999, S. 369) die Rede. Dieses Verständnis von Pflegepädagogik könnte jedoch Gefahr laufen, sich in der Folge auf fachdidaktische Fragen zu verengen und damit nicht die ganze Bandbreite der pflegeberuflichen Bildung abzubilden (vgl. Reiber, Remme 2009, S. 1 ff.). Andere Autor:innen betrachten Pflegepädagogik als „pflegefachliche Teildisziplin“ (Vogel, Bögemann-Großheim 2002, S. 149) und bringen damit ein ähnlich inhaltsbezogenes Verständnis zum Ausdruck. Hinsichtlich eines solchen Zuschnitts von Pflegepädagogik war zugleich auch schon zu einem frühen Zeitpunkt davor gewarnt worden, die unterschiedlichen Handlungslogiken der Fachpraxis und des Wissenschaftssystems mit der Folge eines Professionalisierungsdefizits zu verwischen (vgl. Bischoff, Wanner 1993, S. 13 ff.).

Sehr viel breiter fassen andere Akteur:innen wiederum Begriff und Gegenstand der Pflegepädagogik, so z. B. als kritisch-konstruktive Integrationswissenschaft im Kontext kritischer Sozialwissenschaften und mit großer interdisziplinärer Offenheit (vgl. Sahmel 2001, S. 11 ff., Sahmel 2015). Bei diesem Verständnis stellt sich gleichwohl die Frage nach der Be- und Abgrenzung von Thema und Gegenstand, denn für eine Disziplinbildung wäre je eine klare Konturierung des Fachs erforderlich (vgl. Reiber, Remme 2009, S. 1 ff.).

Den dezidiert erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischen Zugang wählen wiederum andere Autor:innen, die Pflegepädagogik als Arbeitsgebiet definieren, das

in die pädagogische Berufsbildungsforschung eingebettet ist (vgl. Bals 1995, S. 15 ff.). Noch etwas weitreichender ist das Verständnis von Pflegepädagogik als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.) oder – wiederum etwas bescheidener – der Zuschnitt als Teilgebiet der Berufspädagogik (vgl. Reiber 2007, S. 291 ff.). Diese Kontextualisierung von Pflegepädagogik wäre verbunden mit einer kritisch-konstruktiven Nutzung des Theorie- und Forschungspotenzials auf dem Reflexionsniveau der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. ebd.) und hätte hinsichtlich des vorab konstatierten Sonderweges der Lehrer:innenbildung zugleich auch den Vorteil der Einbindung in übergeordnete (Berufs-)Bildungsdiskurse (vgl. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe 2007). Gleichwohl stellt sich hier die berechnete Frage, ob die fachwissenschaftlichen Anliegen bei diesem Zugang angemessen berücksichtigt sind.

Vor dem hier skizzierten Hintergrund lässt sich festhalten, dass Pflegepädagogik als Arbeitsbegriff für die Behandlung von Themen der Berufspraxis und -bildung aufgefasst werden kann, häufig mit methodisch-didaktischem Fokus. Die Akademisierung der Lehrer:innenbildung im Bereich Pflege verbindet sich mit einem Verständnis von Pflegepädagogik, das zwischen fach- und erziehungswissenschaftlicher Zuordnung oszilliert. Nimmt man die im ersten Kapitel dieses Beitrags vorgestellte vorausgegangene lehrpraktische Qualifizierung von Pflegepraktiker:innen hinzu, ergibt sich daraus eine typische Entwicklungslinie:

„Am Anfang steht das didaktische Erfordernis, gewissermaßen die Serviceleistung für mannigfaltige gesellschaftliche Aufgaben, in der Mitte die Konsolidierung über Fachinhalte, um die Wissensbasis für die Anschlußberufe bereitzustellen, und am Ende der Anspruch, einen speziellen Problembereich nach Gegenstand und Methode eigenständig zu behandeln (Prange 2001, S. 38).“

Für die weitere Profilbildung und -schärfung als Disziplin wäre es anschlussfähig und weiterführend zugleich, Pflegepädagogik durch eine eigenständige Behandlung des Gegenstands im Kontext der Berufspädagogik und Pflegewissenschaft zu konturieren.

3 Pflegepädagogik aus Sicht der Professionsforschung

Diese Frage lässt sich auch empirisch im Hinblick auf das Selbstverständnis von Pflegepädagog:innen stellen. Welche Bedeutung haben in ihrer Selbstwahrnehmung und bei der Ausübung einer Lehrtätigkeit an einer Pflegeschule die unterschiedlichen Zugänge, die ja zugleich auch Bestandteil der entsprechenden Studienprogramme sind?

Mit dieser Absicht wurden Absolvent:innen pflegepädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg um eine Selbsteinschätzung bezüglich der Wichtigkeit ihrer bisherigen Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsabschnitte gebeten sowie nach ihrem persönlichen Selbstverständnis als Pflegepädagog:in und die dafür als wichtig erach-

teten Kompetenzbereiche gefragt. Die Online-Befragung fand im Rahmen einer Verbleibstudie statt, in die alle bisherigen Studierenden der Pflegepädagogik, die ihr Studium an einer staatlichen Hochschule für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg abgeschlossen haben, einbezogen wurden ($n = 267$). Die Rücklaufquote betrug 57,68 % ($n = 154$); 137 Fragebögen (51,31 %) sind in die Auswertung einbezogen worden.

Das Thema „Selbstverständnis“ wurde dabei in dreifacher Hinsicht operationalisiert. Zum einen wurden die ehemaligen Studierenden der Pflegepädagogik nach ihrem Selbstverständnis in der Form befragt, wie sie ihre eigene spezifische Expertise definieren. Mit Blick auf die besondere berufsbiographische Entwicklung – alle Studierenden verfügten über eine abgeschlossene Pflegeausbildung und zum Teil mehrjährige Berufserfahrung in der Pflegepraxis – und bezogen auf ihr Studium und die damit verbundenen Praxisfelder, wurden die Pflegepädagog:innen nach ihrem Selbstverständnis als Expert:in für Berufspraxis, pflegeberufliche Bildung oder Pflegewissenschaft gefragt. Daraus ergab sich folgendes Bild:

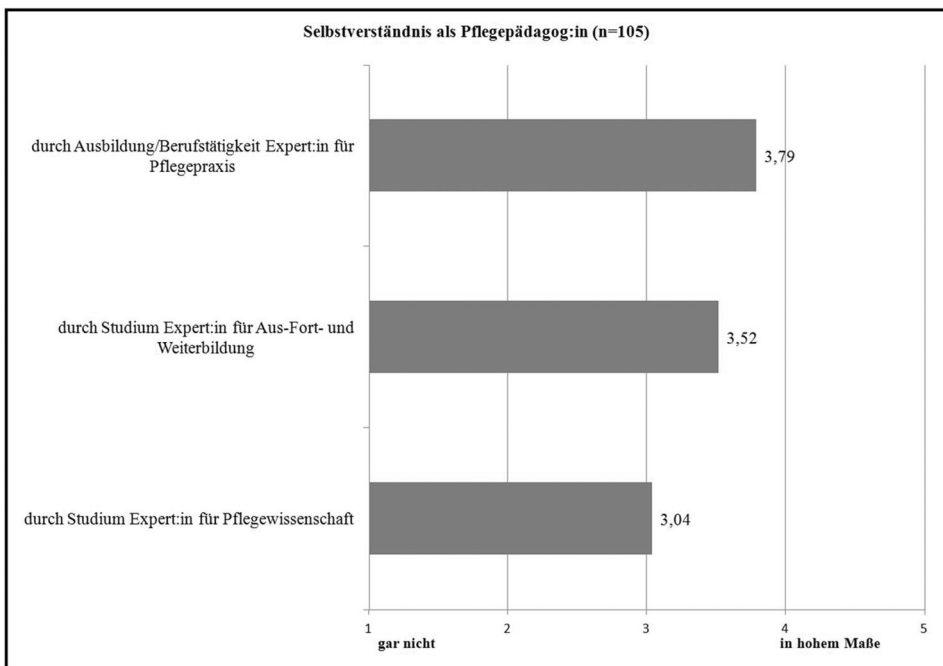


Abbildung 1: Selbstverständnis von Pflegepädagog:innen (Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015, S. 245).

Die Pflegepädagog:innen betrachten sich aufgrund ihrer Ausbildung/Berufstätigkeit in erster Linie und mit dem höchsten Mittelwert als Expert:in für die Pflegepraxis (3,79). An zweiter und dritter Stelle folgt das Selbstverständnis, durch das Studium Expert:in für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (3,52) und ebenso Expert:in für die Pflegewissenschaft (3,04) geworden zu sein. Eine differenziertere Untersuchung be-

züglich der Jahre an pädagogischer Berufserfahrung ergibt keine Unterschiede: Pflegepädagog:innen mit einer mehrjährigen Berufserfahrung schätzen ihr professionelles Selbstverständnis mit gleichem Ergebnis ein wie Berufsanfänger:innen.

Zum Zweiten wurde nach der Wichtigkeit der unterschiedlichen Ausbildungsabschnitte für die heutige Tätigkeit als Lehrer:in gefragt.

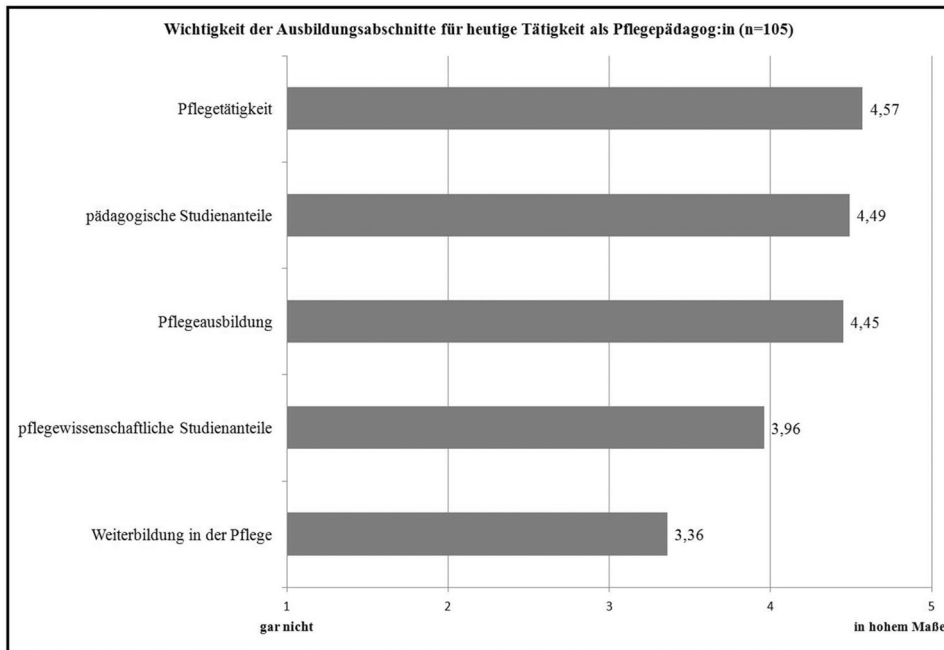


Abbildung 2: Wichtigkeit der Ausbildungsabschnitte für heutige Tätigkeit als Pflegepädagog:in (Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015, S. 242).

Die Absolvent:innen geben für ihre heutige Tätigkeit als Pflegepädagog:innen mit Mittelwerten um 4,5 die Pflegeetätigkeit, die Pflegeausbildung und die pädagogischen Studienanteile als wichtigste Ausbildungsabschnitte/-anteile an. Pflegewissenschaftliche Studienanteile liegen mit 3,96 etwas darunter und Weiterbildungen in der Pflege erreichen einen mittleren Wert von 3,36.

Ein dritter Themenbereich war die Bedeutung und Einschätzung unterschiedlicher Kompetenzbereiche der Tätigkeit als Pflegepädagog:in.

grund von Forschungsergebnissen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrer:innen, stimmt der Befund nachdenklich. Als wichtigster Prädiktor für professionelles Lehrer:innenhandeln und damit indirekt auch als Voraussetzung *sine qua non* für den Lernerfolg ihrer Schüler:innen zählt nach wie vor das Fachwissen. Erst auf der Basis sehr profunder fachwissenschaftlicher Kompetenz und dem tiefen Verständnis des Schulstoffs im Kontext disziplinären Wissens entwickeln Lehrer:innen Kompetenzen für lernwirksamen Unterricht. Um dabei auch die Lernprozesse und Denkstrategien ihrer Schüler:innen mit allen dazu gehörenden potenziellen Lernbarrieren antizipieren zu können, bedarf es auch umfassenden pädagogisch-psychologischen Wissens, das über rein methodisch-didaktische Fragen hinausgeht (vgl. Baumert, Kunter 2006, S. 469 ff.).

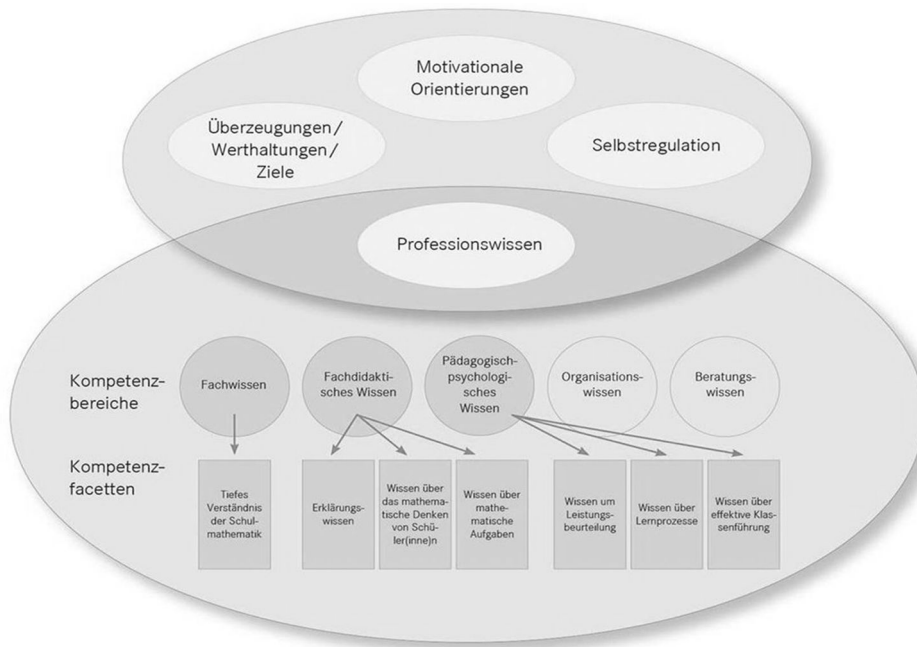


Abbildung 4: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrer:innen (Baumert, Kunter 2006, S. 482).

Vor dem Hintergrund dieser Studienergebnisse lässt sich konstatieren, dass die Akademisierung nun nicht zwangsläufig bereits alle Erfordernisse einer professionellen Handlungskompetenz von Lehrer:innen erfüllt. Im Allgemeinen gilt für die Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität das Entwicklungsparadigma: Professionalität ist das Ergebnis eines vielschichtigen berufsbiographischen Entwicklungsprozesses (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010), und Professionalisierungsprozesse stellen sich vor dem Hintergrund einer verspäteten Akademisierung und der berufspraktischen Erfahrung von Lehrenden an beruflichen Schulen komplexer dar (vgl. Bauer, Grollmann 2006, S. 270 ff.). Für die Pflegepädagog:innen gilt dies in ganz be-

sonderem Maße, weil sie alle über eine vorausgegangene Berufsausbildung und häufig auch -erfahrung verfügen und sich somit der berufsbiographische Entwicklungsprozess dynamisch und komplex gestaltet (vgl. Weyland, Reiber 2013, S. 189 ff.; Reiber 2015, S. 1 ff.).

Nachdem nun Pflegepädagogik als eine Bezeichnung für eine Form von Lehrer:innenbildung, als Arbeitsbegriff einer sich konstituierenden Disziplin und als Chiffre für die Professionalität der Lehrtätigkeit an Pflegeschulen vorgestellt wurde, erfolgt im nächsten Abschnitt eine Zusammenschau zur vorläufigen Beantwortung der im Titel des Beitrags formulierten Frage.

4 Blick zurück nach vorn

In einer dezidierten Entwicklungsperspektive wird abschließend ein Zwischenfazit gezogen mit dem bescheidenen Anspruch, anstelle sicherer Gewissheiten lediglich den Status quo vor dem Hintergrund der Ausführungen zu resümieren, um daraus Hinweise für die Pflegepädagogik abzuleiten.

Dafür wird Pflegepädagogik verortet in der Triade von Disziplin, Profession und beruflicher Domäne. In disziplinärer Hinsicht gehört zur Pflegepädagogik ein akademisches Forschungswissen. Mit Blick auf die Profession ist weiterhin ein profundes Verständnis von und für pflegeberufliche Bildungsprozesse zu nennen. Bezogen auf die berufliche Domäne Pflege zählt außerdem reflektiertes Erfahrungswissen dazu. Daraus resultiert für die Pflegepädagogik als Arbeitsgebiet, dass hierfür unterschiedliche disziplinäre Bezüge erforderlich sind, die sowohl fach- als auch bildungswissenschaftliche Anteile umfassen – ergänzt um ein Professionswissen und mit Blick auf den Bildungsanspruch und -gehalt der beruflichen Domäne.

Ausgehend von diesem Befund sind für die weitere Entwicklung dieses Arbeitsgebiets empirische Zugänge ebenso erforderlich wie theoretisch-systematische Arbeiten. Empirisch lässt sich z. B. sehr gut anschließen an die fachdidaktische Forschung und Entwicklung (vgl. z. B. Ertl-Schmuck, Fichtmüller 2009) und an Verbleibstudien im Spiegel der Bildungsgangforschung (vgl. Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015). Bezüglich der theoretisch-systematischen Bezüge ist zu verweisen auf den Fachqualifikationsrahmen Pflegepädagogik (Walter, Dütthorn 2018), der Kompetenzanforderungen aus Sicht der Lehrer:innenbildung beschreibt sowie auf die Analyse von Strukturen und Standards für Pflegepädagogik im Besonderen (vgl. z. B. Bischoff-Wanner, Reiber 2008; im Kontext der Gesundheitsberufe im Allgemeinen vgl. Weyland, Reiber 2013).

Der Begriff „Pflegepädagogik“ steht damit für ein Arbeitsgebiet, das sein Profil als Disziplin im Spannungsgefüge unterschiedlicher Bezugsdisziplinen weiter schärfen sollte. Nimmt man Pflegepädagogik als Chiffre für eine Profession, ist der Besonderheit der berufsbiographischen Entwicklung in ihrer Vielschichtigkeit stärker Rechnung zu tragen. Für die Pflegepädagogik als Begriff für eine Form der Lehrer:innenbildung ist festzuhalten, dass Sonderwege nur dann beibehalten werden,

wenn sie sich nachweislich bewähren und nicht zu Status-Unterschieden im Vergleich mit anderen Lehrer:innen führen. In der Zusammenschau lässt sich konstatieren, dass Pflegepädagogik einerseits für eine Erfolgsgeschichte der Disziplin- und Professionsentwicklung sowie der Lehrer:innenbildung steht und zugleich noch ein ebenso breites wie ambitioniertes Arbeitsprogramm im oben beschriebenen Sinne vor ihr liegt.

Literatur

- Bals, Thomas (1995): Was ist „Medizin- und Pflegepädagogik“? In: *Pflegepädagogik* 5, H. 2, S. 15–17.
- Bauer, Waldemar/Grollmann, Philipp (2006): Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. In: Rauner, Felix (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2. aktualisierte Auflage. Bielefeld: wbv, S. 270–277.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 4, S. 469–520.
- Beier, Jutta/Stöcker, Gertrud (2002): Lehrende in der Pflegeaus-, fort- und -weiterbildung. In: Stöcker, Gertrud (Hrsg.): *Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung*. 2. überarbeitete Auflage. Hannover: Schlütersche, S. 217–223.
- Bischoff, Claudia/Wanner, Bernd (1993): Wer gut pflegt, der gut lehrt? Zur Geschichte einer unbekannten Lehrergruppe. Bischoff, Claudia/Botschafter, Petra (Hrsg.): *Neue Wege in der Lehrerausbildung für Pflegeberufe*. Melsungen: Bibliomed, Medizinische Verlagsgesellschaft, S. 13–31.
- Bischoff-Wander, Claudia/Reiber, Karin (2008): Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung für Pflegelehrer/-innen. In: Dies. (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen*. Weinheim/München: Juventa, S. 99–132.
- Bundesgesetzblatt (2017): Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz — PflBRefG) vom 17. Juli 2017, www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl117s2581.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1521449738538 (Abfrage: 19.03.2018).
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (Hrsg.) (2007): *Pflegebildung offensiv. Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe 2006*. München: Elsevier.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): *Pflegedidaktik als Disziplin: Eine systematische Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hericks, Uwe (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Prange, Klaus (2001): Pädagogik als Übergangswissenschaft. In: Hellekamps, Stephanie; Kos, Olaf; Sladek, Horst (Hrsg.): *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 33–43.

- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster/New York u. a.: Waxmann.
- Reiber, Karin/Winter, Maik Hans-Joachim/Mosbacher-Strumpf, Sascha (2015): Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen. Lage: Jacobs.
- Reiber, Karin (2015): Evaluation von Studienprogrammen auf der Basis von Verbleibstudien – dargestellt an Befunden zum Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. In: Weyland, Ulrike/Kaufhold, Marisa/Nauerth, Anette/Rosowski, Elke (Hrsg.): bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, S. 1–16, www.bwpat.de/spezial10/reiber_gesundheitsbereich-2015.pdf (Abfrage 16.03.2018).
- Reiber, Karin/Remme, Marcel (2009): Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. In: Büchter, Karin; Klusmeyer, Jens; Kipp, Martin (Hrsg.): bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, S. 1–28, www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf (Abfrage 16. 03. 2018).
- Reiber, Karin (2007): Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, H. 2, S. 291–296.
- Remmers, Hartmut (1999): Pflegewissenschaft und ihre Bezugswissenschaften. Fragen pflegewissenschaftlicher Zentrierung interdisziplinären Wissens. In: Pflege 12, H. 4, S. 367–376.
- Sahmel, Karl-Heinz (2001): Möglichkeiten und Grenzen kritisch-konstruktiver Pflegepädagogik. In: Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): Grundfragen der Pflegepädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–29.
- Sahmel, Karl-Heinz (2015): Lehrbuch kritische Pflegepädagogik. Bern: Hogrefe.
- Thiekötter, Andrea (2006): Pflegeausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Beitrag zur Berufsgeschichte der Pflege. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Vogel, Peter/Bögemann-Großheim, Ellen (2002): Pflegepädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Band 4: Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Opladen: Leske + Budrich, S. 143–151.
- Walter, Anja; Dütthorn, Nadin (2018): Fachqualifikationsrahmen (FQR) Pflegedidaktik. Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft.
- Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (2013): Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen u. a.: Budrich, S. 189–202.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Selbstverständnis von Pflegepädagog:innen (Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015, S. 245)	67
Abb. 2	Wichtigkeit der Ausbildungsabschnitte für heutige Tätigkeit als Pflegepädagog:in (Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015, S. 242)	68
Abb. 3	Wichtigkeit von Kompetenzbereichen für die Arbeit als Pflegepädagog:in (Reiber, Winter, Mosbacher-Stumpf 2015, S. 243)	69
Abb. 4	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrer:innen (Baumert, Kunter 2006, S. 482)	70

Autorin



Reiber, Karin; Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik mit Schwerpunkt Pflegepädagogik/-didaktik an der Hochschule Esslingen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche und pädagogische Kompetenzentwicklung in der Pflege, Hochschuldidaktik und Lehrer:innenbildung, Fachkraftbedarf und -sicherung im Berufsfeld Pflege.

Karin.Reiber@hs-esslingen.de

Professionelles Handeln in der Altenpflegeausbildung: Konstruktivistisches Bildungsverständnis und selbstreflexives, transformatives Lernen

SABINE WEBER-FRIEG

Abstract

Ausgehend von einem sozialkonstruktivistisch orientierten Verständnis von Bildung und Lernen wird für die Altenpflegeausbildung eine spezifische Kompetenzentwicklung angestrebt, welche sich als ein kommunikativer Prozess auf Basis eines Arbeitsbündnisses zwischen Pflegeperson und Klient:in¹ darstellt. Dieser Lernprozess erfordert selbstreflexives sowie transformatives Lernen. Diesem Lernverständnis stehen in Praxisinstitutionen häufig restriktive Arbeitsbedingungen entgegen. Organisationen und Institutionen sollten deshalb ihr (bisheriges) Bildungs- und Pflegeverständnis an die veränderten Anforderungen anpassen und sich dadurch selbst stetig mitentwickeln.

Based on a social-constructivist understanding of education and learning, the education and training programs in geriatric nursing schools aim at a specific way of competence development which represents itself as a communicative process founded on a mutual alliance between nurse and client. This learning process calls for self-reflective and transformative form of learning which is usually opposed by restrictive working conditions in practical situations. Therefore, organisations and institutions should critically reflect on their previous concepts of education and nursing in order to adapt to the upcoming changes, requirements and standards.

Schlagnworte

Altenpflegeausbildung, selbstreflexive Kompetenz, transformatives Lernen, professionelles Handeln, konstruktivistische Didaktik

1 Der Begriff Klient:in versinnbildlicht den therapeutischen Charakter der Pflegebeziehung.

1 Einleitung

Berufliche Bildung im Gesundheitswesen sieht sich fortwährend mit Anforderungen konfrontiert, die sich im Wechsel zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und den daraus resultierenden Anpassungsleistungen vollziehen (vgl. BMBF 2014, S. 6). Die Pflege und speziell die Altenpflege stehen der Aufgabe gegenüber, sich verstärkt auf das Älterwerden und die sich verändernden Altersbilder der Gesellschaft einzustellen (vgl. BMG 2016, S. 1). Aus den Fortschritten im Gesundheitswesen, die eine Rationalisierung und Standardisierung der beruflichen Leistungen mit sich bringen, resultiert ein Spannungsfeld zwischen ökonomischen aber auch ethisch-moralischen Herausforderungen. Im Arbeitsumfeld der Altenpflegeausbildung führen Ökonomisierungstendenzen zu einer erhöhten Arbeitsdichte und zu einem permanenten Zeitmangel zum Nachteil der Pflegequalität (vgl. Oschmiansky 2013, S. 52). So bewirkt im Bereich Lehren/Lernen in der Praxis der Handlungsdruck eine unreflektierte Übernahme des vorhandenen systematisierten Praxiswissens im Sinne von allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten – auch und besonders in der Pflegesituation zwischen Pflegeperson und Klienten. Pflege muss, wenn sie als Profession ernst genommen werden möchte, darauf achten, den Wert, die Qualität ihrer Leistungen und ihre damit verbundene hohe Verantwortung der Profession gegenüber ökonomischen und institutionellen Interessen herauszustellen (vgl. Gerlach 2013, S. 78).

Professionalisierungsprozesse benötigen einen wertorientierten, (selbst-)kritischen Diskurs, um die Zukunft der Pflege nachhaltig positiv zu beeinflussen. Neue berufliche Handlungsfelder der Gesundheitsberufe zeigen bereits Professionalisierungstrends mit erweiterten Kompetenzanforderungen für die Ausbildung auf, verbunden mit neuen Theorien und Ansätzen, diese Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Dreier et al. 2015, S. 413 ff.). Für diese Perspektive wird im folgenden Beitrag die Bedeutung interaktionistischer Professionskonzepte im theoretischen Rahmen eines sozialkonstruktivistischen Bildungsverständnisses und selbstreflexiver Kompetenz als Grundlage für professionelles Handeln in der (Alten-)Pflege diskutiert. Hierzu werden u. a. Oevermanns Konzept des professionellen Handelns in den Schritten eines hermeneutischen Zirkels eingebunden und die Notwendigkeit eines selbstreflexiven, kritischen Denkens und Handelns zu vier Reflexionszeitpunkten beschrieben. Abschließend werden zur Entwicklung von transformativer, selbstreflexiver Kompetenz Ausbildungsanforderungen an das Lernen im Arbeitsumfeld formuliert.

2 Professionskonzepte in der Altenpflege

In personenbezogenen Dienstleistungsberufen wie der Altenpflege ist der Arbeitskontext unvorhersehbar, da sich der Arbeitsinhalt aus der individuellen Pflege sowie dem häufig schwankenden Gesundheitszustand von Menschen erschließt. Handlungsparameter können sich in der Betreuung von älteren und multimorbiden Men-

schen stetig ändern, was ein breites Handlungsrepertoire und persönliche Flexibilität für kontextspezifische Problemlösungen erfordert. Ein professionelles Handeln in solch komplex gestalteten Arbeitssituationen basiert auf einem Gespür für die Angemessenheit der Pflegeinterventionen und einem besonderen, ergebnisoffenen und stärker prozessorientierten, Professionsverständnis.

Interaktionistische Professionskonzepte² fokussieren die beruflichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse und definieren u. a. die erforderlichen Handlungskompetenzen zur Lösung gesellschaftlicher Problemkonstellationen. Dieser Zugang zur Professionsentwicklung in der Pflege (Oevermann 1996) betrachtet Professionen aus der Perspektive *professionellen Handelns* (vgl. Streckeisen 2015, S. 45 f.). So findet nach Rabe-Kleberg (1996, S. 295) „Professionalität als Handeln unter Ungewissheitsstrukturen“ statt, d. h. der professionell Handelnde betrachtet und interpretiert jede Lebenssituation eines Menschen stets vor dem jeweiligen situativen Kontext. Kommunikative Aushandlungsprozesse mit einem Klienten(-system) sind dabei von großer Bedeutung. Darüber hinaus geht es innerhalb der professionellen Beziehung nicht selten darum, für Klienten, die nicht mehr autonom handeln können, eine „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Streckeisen 2015, S. 46) zu übernehmen. In der Pflege hat dieser Beziehungsaspekt einen sehr hohen Stellenwert: „Pflegerische Beziehung gestalten“ wird als eine umfassende Kernkompetenz von Pflegenden betrachtet (Dütthorn 2015, S. 149 ff.).

Wie eine Pflegesituation erfasst und gedeutet wird, hängt mit dem Vorverständnis der Pflegeperson, dem zur Verfügung stehenden systematisierten Praxiswissen und der subjektiven Bedeutung der individuellen Lebenswelt für Klienten zusammen (vgl. Schrems 2013, S. 53). Gleichzeitig stellt theoriegeleitetes Arbeiten eine Implikation professioneller Altenpflege dar (vgl. Riedel 2007). Um dieses situativ kompetent umzusetzen, muss ein spezielles Fachwissen als Entscheidungshilfe zur Verfügung stehen. Riedel (2007) betont, dass Professionalität der Altenpflege neben der allgemeinen Pflegewissenschaft als wichtige Bezugswissenschaft eine gerontologisch fundierte, wissenschaftliche Basis benötigt.

Weil Entscheidungen im Pflegehandeln auf Grundlage subjektiver Plausibilität entstehen und aus der eigenen persönlichen Situation heraus als stimmig wahrgenommen werden, sind objektive und subjektive Wissensformen in der Ausbildung als gleichwertig anzusehen (vgl. Arnold 2012, S. 174). Bestehende Wissens Elemente, ethische Leitlinien etc. rücken stärker in das Bewusstsein, werden auf reflexive Weise sichtbar, um sie mit dem aktuellen Wissen und Können handlungs- und situationsrelevant zu verknüpfen (vgl. Fischer 2009, S. 5). So versteht Oevermann (2002, zit. nach Krampe 2009, S. 69) sein Professionskonzept „als eine Kombination von der Anwendung von Regeln, die auf wissenschaftlichem Wissen basieren, und des besonderen Verstehens des jeweiligen Falles, des ‚hermeneutischen Fallverstehens‘“. Mit hermeneutischer Kompetenz wird die Gesamtsituation eines Menschen mit al-

2 Im Zuge der Klärung, wie sich Berufe zu einer Profession entwickeln, werden häufig neben *interaktionstheoretischen*, *merkmalstheoretischen*, *(struktur-)funktionalistischen* und *machttheoretischen* und Professionalisierungsansätze voneinander abgegrenzt (Krampe 2009, S. 67; vgl. Friese 2013, S. 138).

len Sinnen aufgenommen und umfassend verstanden, wobei Verstehen die zentrale Kategorie darstellt. Um ein professionelles Pflegehandeln zu erreichen, sind drei Komponenten, die sich zirkulär aufeinander beziehen, zu berücksichtigen (hermeneutischer Zirkel, siehe Abb. 1).

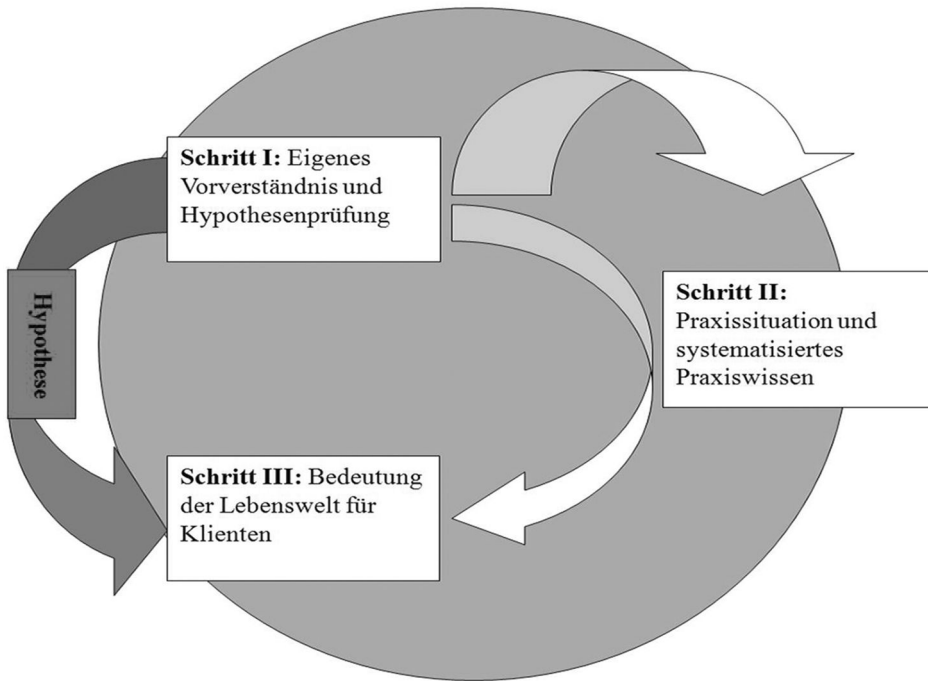


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel Schritt I – III (in Anlehnung an Schrems 2013)..

In der Pflegesituation wird von den Auszubildenden ein hermeneutischer Zirkel, wie in Abbildung 1 aufgezeigt, durchlaufen, der alle Perspektiven der im Pflegeprozess beteiligten Akteure unter Zugriff auf das spezifische Fachwissen der Wissenschaftsdisziplin Pflege einschließt: Schritt I – Auszubildender, Schritt II – Bildungs- und Praxisinstitute, Schritt III – Klienten/soziales Netzwerk. Der erste Eindruck entsteht über unbewusste Kanäle wie Intuition und berufliche Erfahrung (vgl. Poser 2004, S. 11). Welche Vorstellungen Auszubildende z. B. mit dem Alter jeweils verbinden, ist durch die Lebenswelt, in die Auszubildende eingebunden sind, beeinflusst. Diese Altersbilder bilden ein Schema, durch welche Wahrnehmungen in Bezug zum älteren Menschen selektiert und interpretiert werden (vgl. Mezirow 1997, S. 39 ff.). In der beruflichen Situation bilden solche Bedeutungsschemata³, mit denen jemand aufgewachsen ist, Interpretationsmuster als Grundlage für das Pflegehandeln. Auf

3 „Ein Bedeutungsschema stellt ein bestimmtes Wissen, bestimmte Überzeugungen, Werturteile und Empfindungen dar, die in einer Interpretation ihren Ausdruck finden.“ (Mezirow 1997, S. 36).

dieser Basis haben Lernende Hypothesen, vorläufige Annahmen, unbewusst bereits verinnerlicht, gleichzeitig entstehen in der Situation neue Hypothesen (hermeneutischer Zirkel Schritt I). In weiteren Schritten (II, III) müssen diese kritisch überprüft werden (vgl. Müller-Staub 2011, S. 67). Was bleibt, ist eine „hermeneutische Differenz“, die im „hermeneutischen Zirkel“ über mehrere Reflexionsschritte und interaktive Dialogphasen verringert werden kann und zu einem „zunehmend verbesserten Situationsverständnis“ führt (Poser 2004, S. 11).

Bei diesen Vorgängen der Annäherung im Beziehungsprozess sind von Pflegenden integrative und (selbst-)reflexive Leistungen zu erbringen. Lernen über das Handeln und die Folgen dieses Handelns muss über mehrphasige Reflexionsprozesse und -zeitpunkte erfolgen. Die Reflexion des Pflegehandelns sollte sich nicht nur auf eine Reflexion während des Handelns (*reflection-in-action*) und nach dem Handeln (*reflection-on-action*) beschränken (vgl. Mezirow 1997, S. 35 ff.; vgl. Schön 1983). Im Rahmen eines partnerschaftlichen *Arbeitsbündnisses* mit dem Klienten oder der Klientin (vgl. Barre 2014, S. 102) ist auch eine Reflexion der Pflegeziele und -interventionen *vor* dem eigentlichen Pflegehandeln notwendig, was die Einführung eines neuen, weiteren Reflexionszeitpunktes, *reflection-before-action*, begründet. *Reflection-before-action* schließt im hermeneutischen Zirkel Schritt I eine realistische Bewertung von eigenen biografisch bedingten Hypothesen, Kenntnissen und Kompetenzen mit ein, die zur Bewältigung komplexer pflegerischer Anforderungen in den weiteren Schritten II und III des hermeneutischen Zirkels zur Verfügung stehen. Pflegesituationen sind grundsätzlich *polyvalent* ausgerichtet (vgl. Kühme 2015, S. 117) und deshalb nicht immer eindeutig interpretierbar. Das Reflektieren über alternative und zukünftige Handlungsweisen eröffnet über die Bewertung von Kompetenzen, die bereits in der Gegenwart darstellbar sind (Performanz), neue Optionen (*reflection-ahead-action*). Das Ziel ist, sensibilisiert zu sein für bewusste und unbewusste Verhaltensweisen in interaktiven Situationen, um einen erweiterten (transformierten) Orientierungsrahmen für sich selbst zu konstituieren.

Hermeneutisch-kommunikative Kompetenzen und die Fähigkeit, sich und das eigene Pflegehandeln mit Verantwortung wahrzunehmen, gewinnen deshalb aus der Perspektive interaktiver Ansätze an Bedeutung. Kompetenzentwicklung im Kontext der Altenpflegeausbildung entwickelt sich vor dem Hintergrund der Professionalisierung der (Alten-)Pflege, dem Anspruch einer theoriegeleiteten Pflege und einem hermeneutischen Fallverständnis in spezifischen Institutionen und Pflegesettings. In Zukunftskonzepten für die gesellschaftlich und den Einzelnen so wichtigen Dienstleistungen in der (Alten-)Pflege ist aus diesem Grunde ein interaktionistischer Professionszugang zu bevorzugen und näher zu konkretisieren (vgl. Friese 2013; vgl. Gerlach 2013; vgl. Riedel 2007; vgl. Weidner 2004). Vor diesem Hintergrund steht die Pflege jedoch noch am Anfang der Professionalisierungsdebatte.

3 Konstruktivistisches Bildungsverständnis und selbstreflexives, transformatives Lernen

Erkenntnistheorien bzw. -philosophien liefern Erklärungen, wie individuelles Lernen und Aneignung von Wissen erfolgt. Der Konstruktivismus unterscheidet sich von anderen Erkenntnistheorien, z. B. dem Positivismus, durch eine subjektive und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten sowie durch eine selbstgesteuerte Erzeugung von Wissen und Werten. (vgl. Siebert 2015, S. 10) Neues Wissen wird dabei stets an bestehenden Erfahrungen, Emotionen und Erkenntnissen angeknüpft.

Den beiden Hauptströmungen, dem radikalen und sozialen Konstruktivismus, ist gemeinsam, dass es eine objektive Erkenntnis nicht gibt. Erkenntnis entsteht nicht aus einer objektiven Wirklichkeit heraus, sondern die Realität wird subjektiv so konstruiert und interpretiert, dass sie einen für das Individuum handlungsleitenden Sinn ergibt (vgl. Schüßler 2000, S. 87 ff.). Aus Sicht der radikalen Konstruktivisten ist dieser Prozess ein individueller, intrapsychischer Vorgang, während soziale Konstruktivisten davon ausgehen, dass Wahrheit im Prozess dialogischer Interaktion gemeinsam konstruiert wird. Demgegenüber betont der Radikale Konstruktivismus die Unmöglichkeit, konkrete subjektive Erfahrungen in Sprache auszudrücken, da dadurch bereits Reduzierungen, Modifikationen erfolgen. Darüber hinaus ist es ein wesentliches Anliegen des sozialen Konstruktivismus, darauf hinzuweisen, dass bestimmte politische Haltungen und Machtpositionen keinen objektiven Gültigkeitsanspruch besitzen. Diese sind stets in ihrer Bedeutung und im Zusammenhang ihres gesellschaftlichen Hintergrundes entstanden bzw. sozial konstruiert worden und deshalb auch auf diesem Wege diskursiv veränderbar. (vgl. von Ameln 2004, S. 183 ff.)

Gesundheitsberufe müssen flexibel auf vielfältige Veränderungen von Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Werten im Gesundheitswesen reagieren. Aus diesem Grunde sind konstruktivistische Thesen durchaus auch im Pflegekontext anwendbar und für die Ausbildung von Bedeutung. Dem Verständnis der konstruktivistischen Erkenntnistheorie zufolge ist Erkennen und Lernen ein Prozess, der neue Begriffe und Wissen auf der Basis von bereits vorhandenen Begriffselementen aufbaut (vgl. von Glasersfeld 1997). Vor dem Hintergrund, dass Klient:innen in der Pflege unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität in ihrer lebensweltlichen Eingebundenheit entwickelt haben, sind pluralistische Lebensauffassungen zu respektieren. Dies trifft ebenso auf die Auszubildenden in der Pflege mit ihren jeweils biografisch geprägten Erfahrungshintergründen zu. Gleichzeitig erhalten Lernende nach einem konstruktivistischen Verständnis zum Lernen eine aktivere Rolle, da Wissensstrukturen selbstorganisiert werden müssen und sie als ein ernstzunehmender Dialogpartner kooperativ zu beteiligen sind.

An dieser Stelle hebt Mead die Bedeutung der Sozialität für das Individuum hervor und geht von einem aktiv handelnden realen Subjekt aus, welches eine eigene Identität als Ergebnis einer intersubjektiven, dialogischen Situation entwickelt. In der Pflege trifft dies ganz besonders auf das Arbeitsbündnis mit den jeweiligen

Klient:innen und ggf. weiteren beteiligten Akteuren zu. Diese intersubjektive Dynamik spiegelt sich in der Subjekt-Subjekt-Konstellations, die den traditionellen Subjekt-Objekt-Dualismus aufhebt (vgl. Beer 2004, S. 92). Das Subjekt findet ein Gegenbild, das selbst aktiv ist und veranlasst das Subjekt zu einer wechselseitigen Reaktion, um einen Sinn „auf der Grundlage einer diskursiv erzielten Übereinkunft“ herzustellen (Mezirow 1997, S. 59). Ziele kommunikativen Handelns (nach Habermas 1987a, b) sind eine „gemeinsame Situationsdefinition und einvernehmlich koordinierte Handlungen“ sowie ein Zuwachs an Kompetenz durch den neu geschaffenen Bezugsrahmen (Vonken 2006, S. 21).

Im Rahmen einer aktiven Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt entsteht Bildung aus konstruktivistischer Sicht durch den Bezugspunkt auf das Subjekt und bezieht deshalb die Annahmen und Begründungen der Lernenden explizit mit ein (vgl. Reich 2006, S. 94 ff.; vgl. Siebert, Weber-Frieg 2015). Eine pädagogische Einflussnahme des Lehrenden erfolgt über komplexe, kommunikative Anpassungsprozesse mit den Lernenden und ist daher nicht auf direktem Wege autoritär durchzusetzen. Der Führungsstil in der Ausbildung sollte auf Kooperation ausgelegt sein. Dagegen ist anzumerken, dass bei einer zu unkritischen, subjektiv-willkürlichen (Neu-)Konstruktion des Wissens die Gefahr besteht, dass Rückgriffe auf bereits erprobte Arbeitsweisen und fundiertes Wissen vernachlässigt werden können (vgl. Apel 2005).

Die konstruktivistische Sichtweise sieht eine individuelle Interpretation und Konstruktion der Wirklichkeit durch eine Orientierung an überlieferten, kollektiven Deutungsmustern (vgl. Arnold 1985, S. 23). Auch in Pflegesituationen wird eine sichere Handlungsfähigkeit zunächst durch die Orientierung an beruflichen Routinen, Normen und Werten ermöglicht. Die Relevanz von Deutungsmustern zeigt sich für ein schnelles Reagieren in Problemsituationen, da verinnerlichte Deutungsmuster komplexe Handlungen vereinfachen, aber auch Widersprüche verdecken können (vgl. Ullrich 1999, S. 2). Hier wird mit Bezug auf die Forderung nach einem professionellen Handeln in der Altenpflege deutlich: Komplexitätsreduzierende Deutungsmuster erlauben zwar ein schnelles (oberflächliches) Erfassen der Situation, verhindern jedoch möglicherweise gleichzeitig einen Perspektivwechsel auf die spezifische Lage eines pflegebedürftigen Menschen.

Die Art wie die Welt verstanden wird, ist das Ergebnis der Wahrnehmung von Erfahrungen, welche von Bedeutungsperspektiven gefiltert wird. Soziokulturell erworbene Werte und Normen, biografische (traumatische) Erfahrungen, vor allem unbewältigte Konflikte, die entwicklungspsychologisch in der Lebenswelt (Vergangenheit) entstanden sind, können in konfrontierenden Pflegesituationen reaktiviert werden und beeinflussen somit das Lernen in der aktuellen Ausbildung. Kann ein Problem nicht mit den vorhandenen Interpretations- und Bedeutungsschemata gelöst werden, müssen mögliche Hintergründe neu reflektiert werden (vgl. Mezirow 1997, S. 10).

Lernen ist das Resultat einer Problemlösung und führt zu korrigierten Erwartungsstrukturen, vorausgesetzt bisherige Überzeugungen werden hinterfragt und

ggf. transformiert (vgl. Mezirow 1997, S. 33 ff.). Dieses *Transformationslernen* bezeichnet die Fähigkeit, Problemlösungsprozesse kooperativ zu gestalten und sich selbst progressiv zu verändern (vgl. Arnold 2012, S. 174). Mezirow⁴ (1997, S. 57 ff.) geht hierbei von einem transformativen Lernprozess aus. Menschen lernen, sich selbst und ihre handlungsleitenden Paradigmen zu verstehen sowie Haltungen und herkömmliche Denk- und Handlungsweisen kritisch zu reflektieren und ggf. in alternative Denk- und Handlungsmuster überzuführen (vgl. Thomas 2012, S. 68). Selbstreflexion ist dabei die Grundlage, um die eigene Kompetenz bewusst wahrzunehmen und zu evaluieren.

Tabelle 1: Ausbildungsstandards für selbstreflexive Kompetenz aus konstruktivistischer Sicht.

Konstruktivistische Schlüsselbegriffe	Pädagogische Ausdeutung und Anforderungen für ein selbstreflexives Lernen in der Altenpflegeausbildung
Kontextabhängigkeit	Selbstreflexive Kompetenz besteht darin, biografisch-kontextuelle Zusammenhänge und die berufliche Rolle zu reflektieren sowie alternative Interaktionsstrategien zu entwickeln.
Emergenz	Selbstreflexive Kompetenz trägt dazu bei, innere Handlungsimpulse wahrzunehmen und ggf. das Handeln auf seine situative Angemessenheit hin zu korrigieren.
Anschlussfähigkeit	Mit selbstreflexiver Kompetenz werden die bisherigen (Lern-)Muster auf ihre Anschlussfähigkeit hin geprüft und mögliche (Lern-)Barrieren überwunden.
Differenzerfahrung	Selbstreflexive Kompetenz ermöglicht z. B. die vielfältigen Perspektiven, die andere (Klienten, Kollegen etc.) einnehmen, als different zu den eigenen Erfahrungen zu erkennen und sie als gleichwertig zu respektieren.
Interdependenz	Mithilfe von selbstreflexiver Kompetenz entsteht ein Bewusstsein für die Komplexität in Pflegesituationen und es gelingt eher, systemische (zwischenmenschliche, institutionelle und gesellschaftliche) Zusammenhänge zu verstehen.
Viabilität	Auf Basis von selbstreflexiver Kompetenz wird deutlicher, wie eigene Erkenntnisse (in Orientierung an Anderen) generiert werden. Es wird analysiert, weshalb alternative Wege (noch) nicht beschritten werden können.
Beobachtungsabhängigkeit	Durch selbstreflexive Kompetenz und Distanz wird die Beobachtung selbst zum Reflexionsgegenstand und wird eine objektivere Perspektive möglich.
Strukturelle Koppelung	Mit selbstreflexiver Kompetenz gehen Lernende Kooperationen und Kompromisse ein und entwickeln ein hermeneutisches Verstehen über kommunikativen Austausch.
Perturbation	Selbstreflexive Kompetenz ist die Basis, um Perturbationen und Unsicherheiten auszuhalten, zu reflektieren und sich transformativ weiterzuentwickeln.

⁴ Mezirows transformative Lerntheorie vereint z. B. kritische Gesellschaftstheorie (u. a. Habermas) und Elemente des Radikalen Konstruktivismus, tendiert aber stärker zu den sozialkonstruktivistischen Ansätzen, welche soziokulturellen Einflüssen und dem kritischen Diskurs von Wertvorstellungen eine bedeutungsvollere Rolle zuweisen.

Lernen in der Pflege, auch Kompetenzentwicklung, ist somit als ein interaktiver, transformativer Problemlöse- und Reflexionsprozess auf Basis eines Arbeitsbündnisses mit dem Klienten/der Klientin unter Berücksichtigung beider Lebenswelten zu verstehen. Der Theorie-Praxis-Transfer ist erst dann gelungen, wenn die Situationsdeutung auch *selbstreflektiert* gestaltet wird. Selbstreflexionsprozesse tragen deshalb dazu bei, Verantwortung, ein interaktives Professionsverständnis und eine professionelle Identität zu entwickeln.

Im Kontext der Altenpflegeausbildung ist ein Verständnis für die miteinander interagierenden Umwelten auszubilden und komplexe Anforderungen sind mithilfe selbstreflexiver Kompetenz mitzugestalten. In der Auseinandersetzung mit eigenen und unterschiedlichen Sichtweisen, sind Lernende in der Praxissituation in ihrer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion zu verstehen und zu begleiten (vgl. Siebert, Weber-Frieg 2015). Unter der Vorstellung, dass selbstreflexives, transformatives Lernen in sozialkonstruktivistisch orientierten Lernumgebungen angebahnt wird, sind Anforderungen der konstruktivistischen Lerntheorie und wichtige Schlüsselbegriffe nach Arnold (2012, S. 69) (kursiv) in Tabelle 1 beschrieben.

Kritische Selbstreflexion stellt in vielen Ländern bereits eine Kernkompetenz für Pflegeberufe dar, wobei (selbst-)reflexives Lernen eine entscheidende Rolle bei der Kompetenzentwicklung spielt (vgl. Pai 2015, S. 425; vgl. Dehnbostel 2012, S. 12). Somit ist die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz als Bedingung für ein professionelles Pflegehandeln einzufordern (vgl. Hessisches Sozialministerium 2011).

4 Ausbildungsanforderungen im Arbeitsumfeld der Altenpflege

In der Arbeitswelt als Ort beruflicher Sozialisation bilden institutionelle Traditionen und Normen sowie in der Ausbildung zu erwerbendes Fachwissen und Kompetenz den Orientierungsrahmen. Obwohl Arbeits- und Lebenswelt sich zueinander zunehmend entgrenzen und wechselseitig beeinflussen, ist zunächst dem Einfluss der Arbeitswelt ein geringerer Stellenwert als der Lebenswelt einzuräumen. Es ist davon auszugehen, dass der Einfluss lebensweltlicher, biografischer Erfahrungen wesentlich größer ist als der erst kurzzeitig wirkende Einfluss des unmittelbaren Arbeitsumfeldes oder der Bildungseinrichtung (vgl. Siebert, Weber-Frieg 2015, S. 24). Die Fähigkeit, die eigene Biografie zu verstehen und die aktuelle sowie zukünftige berufliche Situation darin einzuordnen, ist als ein entscheidender Aspekt von pflegerischer Handlungskompetenz zu verstehen. Das Vernetzen von beruflichen und biografisch-soziokulturell geprägten Fähigkeiten ist für die Integrität der Pflegeperson bedeutsam.

Die Implementierung der transformativen Lerntheorie von Mezirow in die Pflegeausbildung kann einen wertvollen Beitrag dazu leisten, vorgeprägte Denkweisen zu revidieren, (gesellschafts-)kritisch nachhaltige Werte und Visionen zu entwickeln, um den eingrenzenden Rahmen des Gesundheitssystems zu überwinden. Deshalb nehmen Fragen der beruflichen Kompetenzentwicklung und der Bedeutung des Ler-

nens im Arbeitsprozess einen hohen Stellenwert ein, wobei die Organisation mitlernen sollte. Die Ausbildungssituation ist in äußere kontextuelle Bedingungen der Arbeitswelt mit den beiden Lernorten Theorie und Praxis mit den daraus erwachsenen unterschiedlichen Erwartungen eingebunden. Gleichzeitig widersetzt sich in der Praxis nicht selten eine „reduktionistische und deterministische Denkweise“ dem Anspruch einer „theoriegeleiteten, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen handelnden Pflege“ (Poser 2004, S. 9). Als besonders gravierend stellt sich die Situation in Bezug auf eine inadäquate, nach primär ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichtete Pflegepraxis dar. Daher ist es notwendig, gängige Routinepflegepraxis kritisch zu hinterfragen. Damit sich Denk- und Vorgehensweisen der Praxis sukzessive ändern lassen, ist eine *reflektierte Pflegepraxis* zu fordern (vgl. Poser 2004, S. 10). Im Zusammenhang mit der Ausbildung bedeutet dies, dass Altenpflegeinstitutionen die Ausbildung noch stärker als Ressource validieren und diese Vorstellung in die eigene Unternehmensidentität integrieren.

Praxisinstitutionen der Altenhilfe bilden den Rahmen für Kompetenzentwicklungsprozesse der einzelnen Mitarbeiter:innen. Auf der Institutionsebene mit ihren (starren) Normen und Werten ist eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Ausbildung unerlässlich. Um in der aktuellen Situation positive Impulse zu setzen und die Pflegearbeit insgesamt aufzuwerten, müssen lernende Institutionen sich an Mitarbeiter:innen orientieren und Entwicklungsspielräume bieten. Unternehmen mit einer reflexiven Unternehmenskultur, die Zusammenarbeit und Eigenständigkeit sowie fortschrittliche Entwicklungen schätzen und fördern, bilden eine günstige Lernumgebung.

In der Ausbildung erfolgt eine berufliche Sozialisation, welche auf die Vermittlung spezieller sozialer Kompetenzen und berufsbezogener Orientierungen zielt. Da Auszubildende Teil dieses Systems bilden und dieses mitgestalten, muss die umfassende Förderung von persönlichen Potenzialen Berücksichtigung finden (*individuelles Lernen*). Sie sind hierbei Teilnehmer:innen von Professionalisierungsprozessen, treten in vorhandene „Fußstapfen“, nehmen diese entweder als wegweisend oder in eine Sackgasse führend wahr und können ggf. selbst neue Spuren hinterlassen.

Vor dem Hintergrund, dass normierte Beurteilungssysteme selbst kulturell entwickelte Konstrukte sind, hat die Förderung von kooperativen und kommunikativen Kompetenzen Priorität. Bei *sozialem Lernen* werden die sozialen Konstruktionen und der Beziehungsaspekt des Lernens betont. Eine interaktive Verständigung besteht aus dem Wechselspiel von unterschiedlichen Perspektiven, die wahrgenommen, interpretiert und ggf. neu gedeutet werden. Interaktionistisch geprägte Ansätze betrachten intrinsische, emotionale Faktoren, die Lernprozesse initiieren (*emotionales Lernen*) (vgl. Reich 2006, S. 182 ff.) Unter diesem Aspekt ist es besonders wichtig, Lernende ihre Gefühle aus einer (freiwilligen) Selbstbeobachtungshaltung, unter Berücksichtigung der situativen Bedingungen, beschreiben zu lassen. Durch eine reflektierte kritische Distanz zum eigenen Verhaltensmuster, z. B. indem eine Fremdbeobachterposition zum eigenen Verhalten eingenommen wird, kann der Bezugsrahmen des Fühlens und Denkens ggf. erweitert werden (Reframing).

In der Ausbildung ist *Selbstreflexionsfähigkeit* eine grundlegende Zielsetzung (vgl. Hessisches Sozialministerium 2011, S. 5), um sich in der Persönlichkeit weiterzubilden, aber auch, um kritisch zu denken und eine eigene, unabhängige Haltung einnehmen zu können (vgl. Oelke 2015, S. 23; vgl. Müller-Staub 2011, S. 67).

Für die Auszubildenden sind in der Lernprozessbegleitung zur Unterstützung selbstreflexiven, transformativen Lernens folgende Abläufe festzuhalten:

1. Kontextuelle sowie intervenierende Bedingungen in der Praxissituation geben Kompetenzanforderungen und Entwicklungsspielräume vor, innerhalb derer sich vorhandene Selbstreflexionsschemata von Altenpflegeauszubildenden als ineffektiv, dysfunktional oder einengend erweisen können (Ausgangspunkt).
2. Lernprozessbegleitungen knüpfen von einer Metaebene mit einer situativ angemessenen Methodik explizit an Selbstreflexionsschemata an, mit dem Ziel selbstreflexives, transformatives Lernen zu begleiten (Weg).
3. Die persönliche Lebenseinstellung und das berufliche Pflege selbstverständnis (u. a. Professionalität, Bereitschaft zu interaktiv-interpersonalem Handeln) soll sich positiv auf die Entwicklung einer kommunikativen Persönlichkeit und von Handlungskompetenz auswirken (Ziel).

Lernen in der Arbeitsumgebung bedeutet auch die aktive Teilnahme am kritischen Diskurs. Einzuwenden ist, dass evtl. für viele Auszubildende damit ein (zu) hoher riskanter Einsatz verbunden ist. Probleme von Auszubildenden sind oft an den sozialen Kontext der Arbeitsumgebung gekoppelt und werden in diesem produziert. Dennoch ist es möglich, zunächst auf persönlicher Ebene Veränderungen einzuleiten, um dann rückwirkend auf die Arbeitswelt Einfluss zu nehmen. Selbstkritik kann sich auf Einstellungen und Argumentationsweisen beziehen, die im biographischen Kontext der Person entstanden sind, aber ebenso auf berufliche Pflegeleitbilder, auf Auswirkungen einer allzu zweckrationalen Unternehmenskultur und dem dahinterstehenden Menschenbild. Eine stärkere Mitarbeiter:innenorientierung sowie eine Ausrichtung an den Bedürfnissen und Wertvorstellungen der Auszubildenden ist aus Perspektive der Organisationsentwicklung in den jeweiligen Praxiseinrichtungen erstrebenswert. Die Umsetzung dieser Perspektive setzt allerdings ein Interesse der Institution am kritischen Diskurs und an Veränderungen voraus, um Lernenden genügend Aufmerksamkeit und Rückhalt zu gewähren. Eine Subjektorientierung, welche die Entwicklung autonomer, handlungsfähiger Individuen betont, braucht einen innovativen Kontext mit Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. In einem nächsten Schritt sind Veränderungsprozesse in sozialkonstruktiver und kooperativer Weise mit allen an der Ausbildung beteiligten Akteuren auszuhandeln. Der erzielte Konsens ist dann in weiteren Schritten auf konkrete Situationen zu transferieren, damit praktikable und institutionell verankerte Problemlösungen entwickelt werden. Diese sollten gegenüber bisherigen institutionellen Annahmen und Normen transformierenden Charakter haben.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (2005): Allgemeine Didaktik im Wandel? In: Stadtfeld, Peter; Dieckmann, Bernhard (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 38–53.
- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, Rolf (2012): Ich lerne, also bin ich – Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Barre, Kirsten (2014): Evidence-Based Nursing in der pflegedidaktischen Vermittlung. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Beer, Raphael (2004): Das Subjekt zwischen Auflösung und Erfindung – Ein ideengeschichtlicher Essay über die gleichzeitige Fragilität und Stabilität des Subjekts. In: Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): Subjekttheorien interdisziplinär – Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften. Münster: LIT, S. 79–99.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Berufsbildungsbericht 2014. Bonn u. a.: o. V., www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php und www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2015/03/BerufsBildBer2014.pdf (Abfrage: 23.11.2016).
- BMG (= Bundesministerium für Gesundheit) (2016): Meldungen Januar 2016, www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/meldungen/2016/160113-pflegeberufsgesetz.html, www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/Gesetze_und_Verordnungen/GuV/P/160113_KabinettentwurfPflBG.pdf und www.bmfsfj.de/blob/77270/a53f5a0dc4ef96b88a1acb8930538079/entwurf-pflegeberufsgesetz-data.pdf (Abfrage: 15.11.2016).
- Dehnbostel, Peter (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung. In: Barre, Kirsten; Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz – Fragen an eine (berufs)pädagogische Kategorie. Berufsbildung Bd. 2. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt Universität, S. 930, www.edoc.sub.uni-hamburg.de/hcu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf (Abfrage: 01.12.2017).
- Dreier, Adlina/Rogalski, Hagen/Homeyer, Sabine/Oppermann, Roman F./Hoffmann, Wolfgang (2015): Neue Versorgungs- und Qualifizierungsansätze im demografischen Wandel: Die künftige Aufgabenverteilung im Gesundheitswesen. In: Pundt, Johanne/Kälble, Karl (Hrsg.): Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte. Bremen: Apollon University Press, S. 405–428.
- Dütthorn, Nadin (2015): Relationale Bildungsprozesse in der Pflege. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 148–176.

- Fischer, Martin (2009): Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. Bremen u. a.: A + B Forschungsnetzwerk, www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/download/AB_03_09.pdf (Abfrage: 03.11.2016).
- Friese, Marianne (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich – Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, S. 131–152.
- Gerlach, Anke (2013): Professionelle Identität in der Pflege – Akademisch Qualifizierte zwischen Tradition und Innovation. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Habermas, Jürgen (1987 a): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1987 b): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hessisches Sozialministerium (2011): Rahmenlehrplan für die schulische und betriebliche Ausbildung zur Fachkraft in der Altenpflege. Wiesbaden, www.soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/rahmenlehrplan_altenpflege_2011.pdf (Abfrage: 15.11.2016).
- Krampe, Eva-Maria (2009): Emanzipation durch Professionalisierung – Akademisierung des Frauenberufs in den 1990er Jahren: Erwartungen und Folge. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Kühme, Benjamin (2015): Identitätsentwicklung in der pflegepraktischen Ausbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Greb, Ulrike (Hrsg.): Pflegedidaktische Forschungsfelder. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 102–124.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Bd. 10: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller-Staub, Maria (2011): Kritisches Denken: Sich kein X für ein U vormachen lassen. In: Panfil, Eva-Maria (Hrsg.): Wissenschaftliches Arbeiten in der Pflege – Lehr- und Arbeitsbuch für Pflegenden. Bern u. a.: Huber, S. 65–78.
- Oelke, Uta (2015): „Bildung“ oder/und „Qualifizierung“? Zielkategorien pflege- und gesundheitsberuflicher Ausbildung. Pädagogik der Gesundheitsberufe, 2 (H. 1), S. 1724.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Krampe, Eva-Maria (2009): Emanzipation durch Professionalisierung – Akademisierung des Frauenberufs in den 1990er Jahren: Erwartungen und Folge. Frankfurt a. M.: Mabuse.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.

- Oschmiansky, Heidi (2013): Zwischen Professionalisierung und Prekarisierung: Altenpflege im wohlfahrtsstaatlichen Wandel in Deutschland und Schweden. Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.). Berlin: Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000093849 (Abfrage: 23.03.18).
- Pai, Hsiang-Chu (2015): The Effect of a Self-Reflection and Insight Program on the Nursing Competence of Nursing Students: A Longitudinal Study. *Journal of Professional Nursing*, 31, S. 424–431.
- Poser, Märle (2004): Geleitwort der deutschen Herausgeberin. In: Johns, Christopher (Hrsg.): *Selbstreflexion in der Pflegepraxis – Gemeinsam aus Erfahrungen lernen*. Bern u. a.: Huber, S. 9–13.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis – Oder was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik – Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Riedel, Annette (2007): *Professionelle Pflege alter Menschen – Moderne (Alten-)Pflegeausbildung als Reaktion auf gesellschaftlichen Bedarf und die Reformen der Pflegeberufe*. Marburg: Tectum.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrems, Berta (2013): *Fallarbeit in der Pflege – Grundlagen, Formen und Anwendungsbereiche*. Wien: Facultas.
- Schüßler, Ingeborg (2000): *Deutungslernen – Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siebert, Horst (2015): *Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Siebert, Horst; Weber-Frieg, Sabine (2015): *Zur Didaktik der Gesundheitsberufe*. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 2, S. 21–26.
- Streckeisen, Ursula (2015): Plädoyer für eine kritische Weiterentwicklung der strukturorientierten Professionstheorie. In: Pundt, Johanne/Kälble, Karl (Hrsg.): *Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte*. Bremen: Apollon University Press, S. 39–62.
- Thomas, Patricia L. (2012): Charge Nurses as Front-Line Leaders: Development through Transformative Learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 43, S. 6774.
- Ullrich, Carsten G. (1999): *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview – Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, www.mzes.unimannheim.de/publications/wp/wp-3.pdf (Abfrage: 9.10.2016).

- Von Ameln, Falko (2004): Konstruktivismus: Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit. Tübingen u. a.: Francke.
- Von Glasersfeld, Ernst (1997): Wege des Wissens – Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Vonken, Matthias (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, Philip/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen u. a.: Budrich, S. 1126.
- Weidner, Frank (2004): Professionelle Pflege und Gesundheitsförderung – Eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Mabuse.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Hermeneutischer Zirkel Schritt I – III (in Anlehnung an Schrems 2013). 78

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Ausbildungsstandards für selbstreflexive Kompetenz aus konstruktivistischer Sicht 82

Autorin



Weber-Frieg, Sabine, Dr., Projektbeauftragte beim Frankfurter Verband für Alten- und Behindertenhilfe e. V., Arbeitsschwerpunkte: Generalistische Pflegeausbildung, Kompetenzentwicklung, Lernprozessbegleitung
websabine100@aol.com

Von der Schule in den Beruf – Herausforderungen für die Pflegeausbildung am Beispiel von Berufsorientierung und Heterogenität

BETTINA SIECKE

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie die Pflegeausbildung vor dem Hintergrund eines zunehmenden Fachkräftemangels durch Angebote der Berufsorientierung – auch unter besonderer Berücksichtigung der Heterogenität junger Menschen – gefördert werden kann. Anhand ausgewählter Merkmale werden Möglichkeiten der Förderung eines Einstiegs in die Pflegeausbildung skizziert und Forschungsbedarfe aufgezeigt.

The paper deals with the question how vocational training in the health and care sector can be promoted by offering vocational orientation against the background of an increasing skills shortage. The special focus hereby is on heterogeneity of young people. Possibilities of promoting entry into health and care training are depicted by looking at selected traits of vocational orientation and also discussing research gaps.

Schlagworte

Pflegeausbildung, Berufsorientierung, Heterogenität, Übergang Schule – Beruf

1 Einleitung und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels sowie veränderter und gestiegener Anforderungen in der Pflege steht die Qualifizierung von Fachkräften im Gesundheitswesen vor vielfältigen Herausforderungen (vgl. Zöller 2015a, S. 29 f.). Für die Zukunft wird für die Pflegeberufe ein umfassender Fachkräftemangel prognostiziert (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012), der in einigen Regionen bereits besteht (vgl. Darmann-Finck, Glissmann 2011, S. 130; Neuber-Pohl 2017).

Um das Problem des Fachkräftemangels in der Pflege zu beheben, wird ein breiter Handlungsansatz mit unterschiedlichen Strategien verfolgt (vgl. Bonin, Braeseke, Ganserer 2015, S. 26). Eine der Strategien zielt darauf, das interne Angebot an Arbeitskräften „pro Kopf“ zu erhöhen (vgl. ebd.; Plünnecke 2017, S. 188). Dazu gehö-

ren Maßnahmen, mit denen das Berufsfeld und die Ausbildungswege attraktiver gemacht und damit die Zahl der Berufsanfänger und die durchschnittliche Verweildauer im Beruf erhöht werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012, S. 79). Es geht auch um die Erleichterung und Verbesserung des Einstiegs in die Pflegeausbildung durch Strategien zur Qualifizierung von un- und angelernten Pflegekräften sowie durch Umschulungen (vgl. Darmann-Finck, Glissmann 2011, S. 130).

Diese Strategien gegen den Fachkräftemangel werden auch in der beruflichen Bildung thematisiert (vgl. Severing 2011). Das vorhandene Qualifikationspotenzial soll auf allen Ebenen des Bildungssystems ausgeschöpft werden. Dazu sollen, neben Reformen des Übergangssystems und einer flexibleren Gestaltung der Ausbildung, auch die allgemeinbildenden Schulen einbezogen werden (ebd., S. 11; Plünnecke 2017, S. 188 f.).

An den allgemeinbildenden Schulen steht das Thema der Berufsorientierung „seit Jahren besonders im Fokus“ (Schmidt, Zauner 2014, S. 73), um dem Problem des Fachkräftemangels entgegen zu wirken und Passungsprobleme an der Schnittstelle Schule-Beruf zu beseitigen (vgl. Heister 2016, S. 174). Eine der Strategien in diesem Bereich ist beispielsweise „die frühzeitige Interessenförderung für Mangelberufe“ (Brüggemann et al. 2016, S. 2), die aus den MINT-Berufen bereits bekannt ist (vgl. Schmidt, Zauner 2014, S. 73). Zudem berücksichtigt die Berufsorientierung die sehr heterogenen Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen, indem sie „eine veränderte, differenzierte Herangehensweise an die Gestaltung schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen“ (Lipowski, Kaak, Kracke 2016, S. 3) praktiziert.

Die Bereiche der Berufsorientierung und des Übergang Schule-Beruf sind in ihren Schnittstellen zur Pflegeausbildung bisher kaum wissenschaftlich erforscht. Dies zeigt sich in den Überblicksstudien zur Berufsbildungsforschung in den Gesundheitsfachberufen. Darmann-Finck (2015) stellt dazu in ihrer exemplarischen Dokumentenanalyse fest, dass u. a. zu dem Themenfeld „Besondere Zielgruppen und Entwicklungsphasen“ (s. a. Zoyke 2015, S. 15), welches die Berufswahl, Berufsorientierung, Benachteiligte und die Genderforschung umfasst (vgl. Eckert, Tramm 2004, S. 77) „bislang noch so gut wie keine Forschung vorliegt“ (Darmann-Finck 2015, S. 6 f.).

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, in welcher Weise die Berufsorientierung einen Beitrag zur Förderung der Fachkräftesicherung in der Pflege leisten kann und wie dies unter Bedingungen zunehmender Heterogenität junger Menschen geschehen kann. Die Forschungsfragen dazu lauten:

1. *In welcher Weise können Merkmale der Berufsorientierung genutzt werden, um den Einstieg in die Pflegeausbildung zu unterstützen?*
2. *In welcher Weise können Merkmale der Berufsorientierung unter der Bedingung zunehmender Heterogenität genutzt werden, um den Einstieg in die Pflegeausbildung zu unterstützen?*

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt auf der Basis einer Literaturrecherche. Dadurch sollen erste Ansatzpunkte zu einer Förderung der Pflegeausbildung durch An-

gebote der Berufsorientierung sowie offene Forschungsfragen identifiziert werden. Zunächst erfolgt im Kapitel 2 eine Klärung der zentralen Begriffe Übergang Schule-Beruf, Berufsorientierung und Heterogenität. Im Kapitel 3 werden zwei Merkmale der Berufsorientierung vorgestellt und dazu in den Kapiteln 3.1 und 3.2 jeweils mögliche Perspektiven einer Förderung der Pflegeberufe skizziert. Im Kapitel 4 werden zwei weitere Merkmale der Berufsorientierung ausgewählt, die mit dem Aspekt der Heterogenität junger Menschen in Verbindung stehen und in den Kapiteln 4.1 und 4.2 jeweils mögliche Ansätze für eine Förderung der Pflegeberufe umrissen. Der Beitrag endet mit einem Fazit (Kap. 5).

2 Begriffliche Klärungen

Im Folgenden werden die zentralen Begriffe Übergang Schule-Beruf, Berufsorientierung und Heterogenität erläutert, um den inhaltlichen Hintergrund des Themas zu verdeutlichen.

2.1 Übergang Schule-Beruf

Der Begriff Übergang Schule-Beruf wird uneinheitlich verwendet. Er wird grundlegend als Übergang aus dem Bildungs- in das Beschäftigungssystem verstanden, der sich anhand von Statuspassagen oder Schwellen vollzieht. Dabei markiert die erste Schwelle den Übergang aus dem allgemeinbildenden Schulwesen in die Berufsausbildung und die zweite Schwelle den Übergang aus dem System der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit (vgl. BMBF 2005, S. 14). Die erste Schwelle steht aufgrund der bildungspolitisch hohen Relevanz einer beruflichen Erstausbildung und der umfangreichen Unterstützungsleistungen im Übergangssystem stärker im Fokus der Aufmerksamkeit. Entsprechend werden im wissenschaftlichen Diskurs stärker die erste Schwelle und besonders die Schule thematisiert. Nach Maron und Zaunritz (2016, S. 244) umfasst der Übergang Schule-Beruf die Handlungsfelder Berufsorientierung, Schulabschluss und Übergangssystem und nach Brüggemann (2015a, S. 18) stellt die Bildungspassage des Übergangs Schule-Beruf zunächst ein schulisches Handlungsfeld dar, das auch wissenschaftlich bisher überwiegend im schulischen Kontext untersucht wurde (vgl. ebd., S. 17).

2.2 Berufsorientierung

Berufsorientierung gilt als eine wichtige gesellschaftliche Herausforderung. Sie ist heute komplexer, weil berufliche Lebensverläufe vielfältiger geworden sind (vgl. Brüggemann, Rahn 2013, S. 13). Berufsorientierung wird daher als ein

„lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, S. 50, zitiert in Brüggemann, Rahn 2013, S. 13)

definiert. Den Übergang in den Beruf mit der *Berufswahl* zu vollziehen, gilt als eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, deren Bewältigung institutionell unterstützt wird (vgl. ebd., S. 11). Die pädagogische Unterstützung zielt darauf, den gesamte Berufsorientierungsprozess so zu fördern, dass der Jugendliche die Teilaufgaben des Berufswahlprozesses mit höherer Wahrscheinlichkeit vollständig und rechtzeitig bearbeiten und lösen kann (vgl. ebd., S. 16). Dies geschieht durch eine Zusammenarbeit und Vernetzung aller beteiligten Akteure (vgl. ebd., S. 18) und bezieht neben dem Jugendlichen die Eltern, die Schule, die Agentur für Arbeit und eine Vielzahl außerschulischer Instanzen mit ein (vgl. ebd., S. 14). Aktuell besteht ein quantitativ hinreichendes Förderangebot bei der Berufsorientierung. Die Herausforderung liegt eher darin, „aus der Fülle der Instrumente, Maßnahmen und Programme die geeigneten und effektiven auszuwählen und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen“ (ebd., S. 16). Entsprechend hat sich Berufsorientierung an Schulen verändert und ist intensiviert und stärker systematisiert worden (vgl. Eckert, Fries 2016, S. 4 f.; Ratschinski 2017, S. 38 f.). Trotzdem bleibt die Berufswahl für Jugendliche eine schwierige Aufgabe, die umfassend zu unterstützen ist (vgl. ebd., S. 27).

2.3 Heterogenität

Heterogenität gilt als „ein schwer bestimmbares Phänomen“ (Budde 2017, S. 13). Es hat in den letzten Jahren quantitativ und qualitativ einen Bedeutungszuwachs erfahren (vgl. Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017, S. 7) und sich von einer „Perspektive auf Differenz von Homogenisierungen hin zu einer Heterogenitätsorientierung verschoben“ (Budde 2017, S. 24). In der Schule wird Heterogenität nicht nur von außen vorgegeben, sondern bewusst oder unbewusst auch innerhalb der Schule erzeugt oder verstärkt. Heterogenität gilt daher als eine soziale Konstruktion. Gleichzeitig wohnt der Auseinandersetzung mit Heterogenität ein erhebliches Innovationspotenzial inne (vgl. Bohl, Budde, Rieger-Ladich 2017, S. 7). Die Abgrenzungen des Begriffs Heterogenität „zu verwandten Begriffen wie beispielsweise Diversität, Intersektionalität oder Inklusion sind unscharf und nicht vollständig zu klären“ (Budde 2017, S. 25).

Der Umgang mit Heterogenität ist auch in der beruflichen Bildung und im Übergangssystem von großer Bedeutung (vgl. Severing, Weiß 2014; Albrecht et al. 2014). Dabei steht die Heterogenität der Zielgruppe im Fokus. Das Verständnis von Heterogenität umfasst die Merkmale Alter, Geschlecht, Herkunft und schulische Vorbildung (vgl. ebd., S. 7 f.), die die „Spitze eines Eisbergs“ markieren und sich in Bildungsstatistiken nachweisen lassen. Daneben wird eine Vielzahl weiterer Merkmale benannt wie z. B. Befähigung oder Behinderung, ethnisch-kulturelle Prägung oder sexuelle Orientierung (vgl. ebd., S. 9).

Die Heterogenität junger Menschen wird in der beruflichen Bildung als Herausforderung und als Potenzial gesehen (vgl. ebd., S. 6). In dem Modellversuchsschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde daher in 17 Modellversuchen versucht, unter Einbezug von Unter-

nehmen für Jugendliche mit heterogenem Hintergrund innovative Wege in die Ausbildung zu entwickeln (vgl. ebd., S. 5; Severing, Weiß 2014, S. 9).

3 Merkmale der Berufsorientierung und ihr Potenzial zur Förderung der Pflegeausbildung

Die Berufsorientierung ist bezüglich ihrer Inhalte und institutionellen Instrumente äußerst vielfältig. Eine Bestimmung dessen, was Berufsorientierung ausmacht, ist „wiederum enorm komplex“ (Brüggemann 2015b, S. 66), so dass eine einheitliche Beschreibung wesentlicher Bestandteile der Berufsorientierung – aufgrund unterschiedlicher Perspektiven – kaum möglich ist. Trotzdem benennt Brüggemann (2015b) 10 Merkmale einer „guten“ Berufsorientierung, die „als Gerüst für die Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen am Übergang Schule-Beruf dienen“ (ebd., S. 77) können. Die Merkmale können als Diskussions- und Reflexionsgrundlage zur Qualitätsentwicklung im Feld der Berufsorientierung herangezogen werden und die Debatte in Richtung evidenzbasierter Berufsorientierung anschieben (vgl. ebd.). Exemplarisch werden im Folgenden die Merkmale „frühe und intensive Berufsorientierung“ und „betriebliche Perspektiven stärker fördern und fordern“ vorgestellt und ihr Potenzial zur Förderung der Pflegeausbildung beschrieben.

3.1 Frühe und intensive Berufsorientierung

Frühe und intensive Berufsorientierung kann als Berufsfrühorientierung bereits im Kindergarten stattfinden (vgl. ebd., S. 70 f.). Eine Berufsorientierung im engeren Sinne, die Reflexionsprozesse über persönliche Stärken und Interessen und die Anforderungen der beruflichen Umwelt einbezieht, kann entwicklungspsychologisch aber erst ab der fünften Klasse erfolgen (vgl. ebd., S. 71). Eng verbunden mit dem Merkmal der „frühen und intensiven Berufsorientierung“ sind die Konzepte der geschlechts- bzw. gendersensiblen Berufsorientierung (vgl. Driesel-Lange 2011, S. 148 ff.; Faulstich-Wieland 2016; Faulstich-Wieland, Scholand 2016). Sie zielen darauf ab, klassische, geschlechtsspezifisch dominierte Berufswahlmuster bei Jungen und Mädchen aufzubrechen, um Mädchen und Jungen gleichermaßen einen Zugang zu allen Berufsfeldern zu ermöglichen und damit Chancengleichheit in der Berufswahl zu verwirklichen.

Die Förderung eines geschlechts- bzw. gendersensiblen Berufswahlspektrums wird seit 2004 durch eine Vielzahl von Interventionen praktiziert, um beispielsweise Mädchen den Bereich von Naturwissenschaften und Technik zugänglicher zu machen (vgl. Faulstich-Wieland 2016, S. 7 f.). Gleichzeitig wird deutlich, dass sich das Berufswahlspektrum von Mädchen und Jungen in den letzten 25 Jahren kaum verändert hat (vgl. Driesel-Lange 2011, S. 14). Dies gilt auch für die am stärksten verbreitete Maßnahme zur Förderung geschlechtsuntypischer Berufswahlen, die Girls' Days und Boys' Days, zu dem sich kein Effekt nachweisen lässt (vgl. Rahn, Hartkopf 2016, S. 126).

Während sehr viele konzeptionelle Vorstellungen darüber bestehen, wie schulische Berufsorientierung aussehen und praktisch umgesetzt werden soll, ist empirisch vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie sich geschlechtsbezogene Berufswahlprozesse vollziehen und insbesondere, wie das Berufswahlspektrum von Jungen und Mädchen tatsächlich erweitert werden kann (vgl. Faulstich-Wieland 2016, S. 9). Zudem zeigen Studien, dass die Gender-Dimension in den meisten Ansätzen der Berufsorientierung ausgeklammert oder unterrepräsentiert bleibt (vgl. ebd., S. 8 u. S. 19).

Bedeutung für die Pflegeausbildung

Das Merkmal der *frühen und intensiven Berufsorientierung* bzw. die Konzepte der *geschlechts- bzw. gendersensiblen Berufsorientierung* weisen viele Anknüpfungspunkte für eine Förderung der Pflegeberufe auf. Bisher sind allerdings kaum empirische Erkenntnisse zu einer frühen oder genderspezifischen Berufsorientierung mit Bezug zu den Pflegeberufen bekannt. Im Rahmen theoretischer und empirischer Forschung könnte der Frage nachgegangen werden, wie beispielsweise eine *Berufsfrühorientierung*, die Pflege- und Gesundheitsberufe berücksichtigt, gestaltet werden könnte. In diesem Zusammenhang könnten auch geschlechtstypische Berufswahlmuster untersucht werden. Dafür könnte an Studien zu den Berufswahlmotiven bei den Gesundheitsberufen angeknüpft werden (z. B. Brüggemann et al. 2016, S. 10 f.) und z. B. der Frage nach *Vererbungseffekten* nachgegangen werden, die besagen, dass Schüler:innen eher einen Gesundheitsberuf ergreifen möchten, wenn mindestens ein Elternteil bereits in diesem Bereich tätig ist. Auch könnte die Neigung von Mädchen, sich eher für eine berufliche Ausbildung im Gesundheitsbereich entscheiden zu wollen als für eine akademische Ausbildung, untersucht werden. Weiter könnte erforscht werden, wie die geschlechtsuntypische Wahl des Pflegeberufs verläuft und ob diese bei jungen Männern tatsächlich teilweise „eher wenig interessengeleitet und engagiert“ (Rahn, Hartkopf 2016, S. 128) stattfindet sowie welche Bedeutung eigene Ressourcen sowie der Rückhalt durch Familie und Freunde dabei haben können (vgl. Faulstich-Wieland 2016, S. 19). Erkenntnisse zu diesen Fragen könnten z. B. für die Entwicklung einer „domänenspezifischen Berufsorientierung“ (Kruse, Driesel-Lange 2017, S. 21) zur Unterstützung von Berufswünschen im Pflegebereich genutzt werden.

3.2 Betriebliche Perspektiven stärker fördern und fordern

Grundsätzlich ist die praktische Erprobung im Kontext der Berufsorientierung sehr wichtig. Entsprechend gilt das Praktikum „schon seit langem als Kern aller Maßnahmen“ (Faulstich-Wieland, Lucht, Wallraf 2016, S. 1 f.; Ratschinski 2017, S. 38). Zudem erweisen sich Betriebspraktika als die effektivsten Maßnahmen. Die Schüler:innen mit Praktikum weisen höhere Werte im Berufswissen, im Planungsverhalten und in der Entscheidungssicherheit auf. Praktika tragen zur Selbstwirksamkeit im Berufswahlprozess und beruflicher Identitätsbildung bei und wirken selbststabilisierend (vgl. ebd.; Faulstich-Wieland, Lucht, Wallraf 2016, S. 1 f.). Bezüglich des Erfolgs eines

Praktikums betonen Ausbilder zudem die „Verbindlichkeit der Entscheidungen, den Ernstcharakter der Tätigkeit und die Verantwortung für kostenträchtige Handlungen und Entscheidungen“ (Ratschinski 2017, S. 38). Auch konnte für erfolgreiche Praktika festgestellt werden, dass darin das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung (vgl. Deci, Ryan 1993) berücksichtigt wurde (vgl. Ratschinski 2017, S. 38).

Praktika können auch nach Abschluss der Schulzeit absolviert werden. Dies gilt beispielsweise für die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) mit einer Dauer von 6 bis 12 Monaten, in der anrechenbare Qualifikationsbausteine aus einer anerkannten Berufsausbildung erworben werden können (vgl. Pahl, Tärre 2017, S. 45 f.). Jugendliche erleben die Einstiegsqualifizierung aufgrund der Integration in die betriebliche Praxisgemeinschaft als sehr motivierend. Auch scheint diese Form des Praktikums die psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen anzuregen (vgl. Burchert, Lübcke, Saniter 2014, S. 12 f.). Der Einstieg in eine Ausbildung erfolgt vor allem durch „Klebeeffekte“ der Praktika (vgl. Brüggemann 2015b, S. 73). Die Einstiegsqualifizierung gilt als erfolgreiches Instrument. Die Evaluation zeigt, dass knapp 70 % der Absolventen im Anschluss an die Einstiegsqualifizierung in eine Ausbildung einmünden (vgl. Popp et al. 2012, S. 43).

Bedeutung für die Pflegeausbildung

Auch das Merkmal des *Förderns und Forderns betrieblicher Perspektiven* kann im Rahmen der Berufsorientierung Anregungen für eine Hinführung zu den Pflegeberufen liefern. Die Bedeutung von Praktika im Zusammenhang mit der Entwicklung und Festigung eines Berufswunsches im Berufsfeld Pflege ist bisher nicht umfassend differenziert und systematisch erforscht. Zukünftige Forschung könnte daher die schulischen Praktikumsangebote im Bereich der Pflege und Fragen zur Qualität ihrer Begleitung und Betreuung thematisieren, aber auch die Förderung sozialer Ressourcen von Schüler:innen zur Herstellung von Betriebskontakten (vgl. Brüggemann 2015b, S. 72 f.). Auch könnte untersucht werden, ob und in welcher Weise die inhaltliche Ausgestaltung der Praktika an den Merkmalen der Selbstbestimmungstheorie zur Motivation (vgl. Deci, Ryan 1997) orientiert ist.

Damit Praktika zu einer erfolgreichen Einmündung in die Pflegeausbildung führen, sind auch Rahmenbedingungen und Besonderheiten der Zielgruppe zu berücksichtigen. Die Einstiegsqualifizierung wird im Rahmen des Bundesprogramms „Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative Altenpflege“ gefördert, um mehr Jugendliche an die Altenpflege heranzuführen. Die Zwischenevaluation des Programms zeigt, dass die Einstiegsqualifizierung – wenn auch sehr geringfügig – genutzt wird. Allerdings sind Übergänge in die Altenpflegeausbildung noch selten, was u. a. mit den vorhandenen Zugangsvoraussetzungen in die Altenpflegeausbildung begründet wird (vgl. BMFSFJ 2015, S. 27 ff.).

4 Merkmale der Berufsorientierung und ihr Potenzial zur Förderung der Pflegeausbildung unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise ausgewählte Merkmale der Berufsorientierung genutzt werden können, um bei jungen Menschen mit heterogenem Hintergrund den Einstieg in die Pflegeausbildung zu unterstützen. Dafür werden aus den 10 Merkmalen einer *guten* Berufsorientierung (siehe Kapitel 3) exemplarisch die Merkmale der *individuellen Förderung als Prinzip* und die *didaktische Verzahnung* ausgewählt. Für beide Merkmale kann ein enger Bezug zum Thema Heterogenität festgestellt werden. Die Merkmale und deren Potenzial für eine Förderung der Pflegeausbildung werden beschrieben.

4.1 Individuelle Förderung als Prinzip

Während eine Individualisierung der Berufsorientierung in der Vergangenheit wenig beachtet wurde (vgl. Lipowski, Kaak, Kracke 2016, S. 3), verfolgt heute eine *moderne* Berufsorientierung das Ziel, junge Menschen in ihrem Berufswahlprozess „individuell zu begleiten und zu unterstützen“ (Heister 2016, S. 169). Berufsorientierungsangebote sollen „an den individuellen (Lern-)Voraussetzungen der Schüler/-innen ansetzen, ihre Interessen und Bedürfnisse aufnehmen sowie ihre Stärken und Potenziale aufgreifen“ (ebd.) und damit die Persönlichkeitsentwicklung professionell unterstützen (vgl. ebd.). Dies impliziert, je nach Entwicklungsstand des individuellen Berufsorientierungsprozesses, passgenaue Angebote zu schaffen (vgl. Brüggemann 2015b, S. 73; Lipowski, Kaak, Kracke 2016, S. 2; Hartkopf 2016, S. 31; differenziert bei Kracke, Diesel-Lange 2016, S. 165) und damit auf heterogene Ausgangslagen junger Menschen zu reagieren. Um an individuellen (Lern-)Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen sowie Stärken und Potenzialen von Schüler:innen anzuknüpfen, ist ein diagnostisches Vorgehen zur Erfassung des individuellen Entwicklungsstandes von Kindern und Jugendlichen notwendig. Darauf aufbauend können z. B. einzelne Facetten der Berufswahlkompetenz gezielt gefördert werden (vgl. ebd., S. 178).

Bedeutung für die Pflegeausbildung

Das Merkmal der Individualisierung kann gut genutzt werden, um in der Berufsorientierung bei jungen Menschen mit heterogenem Hintergrund die Herausbildung eines Berufswunsches im Pflegebereich zu unterstützen. Wenn durch den Einsatz diagnostischer Instrumente Bedürfnisse und Interessen bezüglich des Berufsfelds Pflege deutlich werden, kann eine individuelle Unterstützung durch ein „Portfolio von Angeboten“ (Brüggemann 2015b, S. 73) erfolgen, das gezielt, bedarfsgerecht, schrittweise und passgenau aufeinander aufbaut. Eine inhaltliche und praktische Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Pflege kann wiederum unter Nutzung der Annahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci, Ryan 1993) und einer Reflexion günstiger und ungünstiger Attributionsmuster stattfinden

(vgl. Kracke, Driesel-Lange 2016, S. 178). Auf diese Weise können bisherige Bewertungen des Berufsfeldes Pflege erweitert und neu bewertet werden. Aufgrund des individuellen Aufbaus der Angebote könnten auch junge Menschen mit größerem Entwicklungsbedarf schrittweise an Angebote der Pflegeausbildung herangeführt werden. Eine weitere (empirische) Erforschung des Themenbereichs könnte an den genannten Punkten anknüpfen.

4.2 Didaktische Verzahnung

Die didaktische Verzahnung als ein Merkmal „guter“ Berufsorientierung bedeutet, die Berufsorientierung als einen Prozess zu gestalten, „bei dem die einzelnen Maßnahmen ineinandergreifen und so die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen kontinuierlich entwickelt wird“ (Marohn, Zaubritsch 2016, S. 243). Dies beinhaltet den Aufbau einer „Berufsorientierungskette mit einer verzahnten Systematik der Inhalte“ (Brüggemann 2015b, S. 71). Diese Verzahnung – praktiziert als regionales Übergangsmanagement – wird für benachteiligte junge Menschen im Übergang Schule-Beruf seit langem diskutiert und praktiziert (vgl. Zöllner 2015b, S. 23 f.). „Die Schulen kooperieren dabei mit einer Vielzahl von Institutionen, nämlich Betrieben, Berufsberatungen, beruflichen Schulen, Kammern sowie Trägern der Jugendhilfe bzw. der Jugendsozialarbeit“ (ebd.). Dabei ist die „Vor- und Nachbereitung und Verzahnung von Maßnahmen [...] eine große Herausforderung, die nur [...] mit der Einbindung aller an diesem Prozess beteiligten Akteure zukünftig gelöst werden kann und muss“ (Brüggemann 2015b, S. 71). Brüggemann (2015) betont dazu, dass „langfristige und prozessuale Berufsorientierungskonzepte [...] stets deutlich mehr gewünschte Effekte [...] [zeigen, B. S.] als sporadische und unkoordinierte Einzelmaßnahmen“ (ebd. 2015, S. 21).

Bedeutung für die Pflegeausbildung

Das Merkmal der didaktischen Verzahnung in der Berufsorientierung kann sehr gut genutzt werden, um junge Menschen mit heterogenem Hintergrund bei einer Hinführung zur Pflegeausbildung zu unterstützen. Die frühe Verankerung der Berufsorientierung an der Schule durch eine „Berufsorientierungskette“ ist hilfreich, um die Berufswahlkompetenz junger Menschen und damit das Interesse an einer Pflegeausbildung systematisch und kontinuierlich zu entwickeln. Eine didaktische Verzahnung der Berufsorientierung für den Bereich Pflege wird bereits praktiziert. Das Projekt „care4future. SchülerInnen für die Pflege begeistern“ unterstützt die Gewinnung von Pflegenachwuchskräften auf regionaler Ebene (siehe www.care4future.de). Durch die Bildung regionaler Netzwerke aus Schulen, Pflegeschulen, Unternehmen und Institutionen der Berufsberatung entwickeln die Partner gemeinsam eine pflegespezifische Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen mit dem Ziel, Schüler:innen einen möglichst authentischen und motivierenden Einblick in die Pflegeberufe zu geben. Das Projekt wird durch verschiedene Institutionen und Initiativen unterstützt und begleitet und in mehreren Bundesländern umgesetzt.

Kontinuierliche Hilfs- und Unterstützungsangebote in der Schule sind für junge Menschen mit heterogenem Hintergrund auch von Bedeutung, um ein Herausfallen aus dem Förderprozess zu verhindern (vgl. Hurrelmann 2014). Da diese Personengruppe den Übergang in eine Berufsausbildung „mehrheitlich [...] sehr viel später“ (Weiß 2014, S. 3) erreicht, ist sie im Übergangssystem eher auf eine Verzahnung von Angeboten und ggf. Einstiegshilfen in einen Ausbildungsberuf angewiesen. Für die Pflegeausbildung bestehen in diesem Zusammenhang einzelne Fördervorhaben. Stuckatz und Badel (2015) beschreiben ein Qualifizierungsangebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe und Bonaventura (2016) bearbeitet das Modell einer dualen Ausbildungsvorbereitung mit gesichertem Übergang in die Pflegeausbildung. Das Programm der „Assistierten Ausbildung für Berufe der Pflegehilfe und Alltagsbetreuung“ unterstützt Menschen mit besonderen Benachteiligungen bei der Ausbildung zum/zur Pflegehelfer/-in oder zum/zur Alltagsbetreuer/-in. Es wird durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) und Mittel des Landes Baden-Württemberg gefördert.

5 Fazit

Das Vorhaben einer stärkeren Berücksichtigung der Pflegeausbildung in der Berufsorientierung und ihrer Angebote – auch unter der besonderen Berücksichtigung der Heterogenität junger Menschen – kann als sehr herausfordernd beurteilt werden. Es besteht aktuell noch ein großer Forschungsbedarf sowohl hinsichtlich der theoretischen Vertiefung als auch bezüglich der empirischen Erprobung dieses Bereichs. Auch sind im wissenschaftlichen Diskurs bisher nur wenige systematische Anknüpfungspunkte zwischen der Berufsorientierung und der Pflegeausbildung identifiziert worden.

Die hier markierten Anknüpfungspunkte zwischen Berufsorientierung und Pflegeausbildung könnten aufgegriffen und vertieft werden. Gleichzeitig könnten weitere Merkmale der Berufsorientierung für den Berufsfindungsprozess in Richtung einer Förderung der Pflegeausbildung von Bedeutung sein wie beispielsweise Elternarbeit oder Mediennutzung (vgl. Brüggemann 2015b, S. 71 ff.). Zukünftige Forschung könnte auch das Konstrukt der Heterogenität stärker in den Mittelpunkt stellen und z. B. Merkmale wie Alter, Bildung oder ethnische Zugehörigkeit bezüglich der Zusammenhänge von Berufsorientierung und Pflegeberufen genauer untersuchen. Auch aus einer solchen Perspektive bleibt die Erforschung des Berufswunsches Pflege und seiner institutionellen Unterstützung durch Berufsorientierung ein wichtiges und ertragreiches Feld.

Literatur

- Albrecht, Günter/Ernst, Helmut/Westhoff, Gisela/Zauritz, Manuela (2014): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Herausgeber Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB. Bonn.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Themenreport "Pflege 2030". Was ist zu erwarten - was ist zu tun? Unter Mitarbeit von Thomas Klie, Anne Göhner und Birgit Schuhmacher. Bielefeld: Matthiesen Druck.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2017): Einleitung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–12.
- Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, Gerd-Ewald (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Abeitsleben“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42–62.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–26.
- Burchert, Joanna/Lübcke, Eileen/Saniter, Andres (2014): „Ich will mich eher konzentrieren Richtung Altenpflege und Sicherheitsdienst“. Berufsorientierung im Übergangssystem Einstiegsqualifizierung: Eine Fallstudie. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, S. 1–16.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2015): Zwischenbericht zur Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege (2012–2015). Berlin.
- Brüggemann, Tim (2015a): Betriebliche Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Deuer, Ernst (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule-Beruf. Bielefeld: wbv, S. 17–23.
- Brüggemann, Tim (2015b): 10 Merkmale „guter“ Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Deuer, Ernst (Hrsg.), Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule-Beruf. Bielefeld: wbv. S. 65–70.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 11–22.

- Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian/Weyland, Ulrike (2016): Favorisieren Jugendliche Gesundheitsberufe? – Empirische Befunde und pädagogische Perspektiven zur Berufsorientierung. In: bwp@ Spezial 12, Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara, S. 1–16.
- Bonin, Holger/Braeseke, Grit/Ganserer, Angelika (2015): Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche. Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen. Herausgeber Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bonaventura, Patricia (2016): Das Projekt „Chance Pflegeberuf“ als Modell einer dualen Ausbildungsvorbereitung mit gesichertem Übergang in die Ausbildung, Verlauf und Erfolge einer Vorausbildung im Betrieb. In: Westhoff, Gisela/Ernst, Helmut (Hrsg.): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. S. 191–202.
- Darmann-Finck, Ingrid (2015): Berufsbildungsforschung in den Gesundheitsfachberufen – auf dem Weg zu einer Agenda. In: bwp@ Spezial10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, hrsg. v. Weyland, Ulrike/Kaufhold, Marisa/Nauerth, Annette/Rosowski, Elke, S. 1–15.
- Darmann-Finck, Ingrid/Glissmann, Gerlinde (2011): Neue Chancen in der Pflege durch flexiblere Bildungswege. In: Bals, Thomas/Hinrichs, Heike/Ebbinghaus, Margit/Tenberg, Ralf (Eds.) (2011): Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten: Potenziale erkennen – Chancen nutzen. Tagungsband zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung 2011 in Osnabrück. Paderborn: Eusl, S. 130–139.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 93, H. 2, S. 223–239.
- Driesel-Lange, Katja (2011). Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten. zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Münster: Lit. Verlag.
- Eckert, Manfred/Tramm, Tade (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Czycholl, Reinhard. Zedler, Reinhard. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BeitrAB 280). Nürnberg, S. 55–86.
- Eckert, Manfred/Friese, Marianne (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: Berufsbildung : Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 70, H. 160, S. 2–5.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2016): Berufsorientierung und Geschlecht. Eine Einleitung. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.

- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2016): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara, S. 1–21.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Lucht, Anna Therese/Wallraf, Birgid (2016): Berufsorientierung in praktischer Erprobung: Berufsfindungsaktionstage und Schülerfirmen als Möglichkeiten zur Erweiterung des Berufswahlspektrums? In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara, S. 1–20.
- Hartkopf, Emanuel (2016): Berufswahlreife als Bedingung und als Ziel schulischer Berufsorientierung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 70, H. 160, S. 29–31.
- Heister, Michael (2016): Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen! In: Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld: wbv, S. 169–183.
- Hurrelmann, Klaus (2014): »Wir müssen Jugendlichen ein breites Spektrum an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten« Interview mit Professor Dr. Klaus Hurrelmann. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 43, H. 1, S. 8–11.
- Kracke, Bärbel/Driesel-Lange, Katja (2016): Gendersensibilität in der Berufsorientierung durch Individualisierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim, S. 164–185.
- Kruse, Annika/Driesel-Lange, Katja (2017): Berufsorientierung in den Pflegeberufen – ein vernachlässigter Bereich? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 46, H. 1, S. 20–21.
- Lipowski, Katrin/Kaak, Silvio/Kracke, Bärbel (2016): Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara, S. 1–16.
- Marohn, Ralf/Zauritz, Manuela (2016): Nachhaltige Berufsorientierung: Maßnahmen und Instrumente zur Unterstützung Jugendlicher mit vielfältigen Voraussetzungen in ihrem Berufswahlprozess. In: Westhoff, Gisela/Ernst, Helmut (Hrsg.): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: wbv, S. 243–256.
- Neuber-Pohl, Caroline (2017): Das Pflege- und Gesundheitspersonal wird knapper. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 46, H. 1, S. 4–5.

- Pahl, Jörg-Peter/Tärre, Michael (2017): Transition. Zum lernorganisatorischen Problemzusammenhang des Übergangs von einer Ausbildungs- und Arbeitsstätte zur nächsten. In: Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York: Waxmann, S. 42–60.
- Plünnecke, Axel (2017). Das Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland aus Sicht der Wirtschaft. In: Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York: Waxmann, S. 177–189.
- Popp, Sandra/Grebe, Tim/Becker, Carsten/Dietrich, Hans (2012): Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Abschlussbericht. Berlin.
- Rahn, Sylvia/Hartkopf, Emanuel (2016): Geschlechtsuntypische Berufswahlen. Beobachtungen aus dem Berufsorientierungspanel. In: Hannelore Faulstich-Wieland (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–132.
- Ratschinski, Günter (2017): Das Berufswahlverhalten von Ausbildungsaspiranten und Ergebnisse institutioneller Unterstützung. In: Löwenbein, Aaron/Sauerland, Frank/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Berufsorientierung in der Krise? Der Übergang von der Schule in den Beruf. Münster, New York: Waxmann, S. 27–41.
- Schmidt, Evelyn/Zauner, Margrit (2014): Erlebnisswelt MINT in der Lernfabrik NEUE TECHNOLOGIEN Berlin als Element einer ganzheitlichen, systematischen Berufsorientierung in der Hauptstadtregion. In: Kunert, Carolin/Puhlmann, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld, 73–83.
- Severing, Eckart (2011): Steigende Anforderungen – schwierige Jugendliche? In: Wirtschaft Berufserziehung, H. 12, S. 9–12.
- Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2014): Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Bielefeld: wbv, S. 5–19.
- Stuckatz, Diana/Badel, Steffi (2015): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe – Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf. In: Severing, Eckart/Baethge, Martin (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld, S. 117–132.
- Weiß, Reinhold (2014): Berufsorientierung als Bildungsauftrag verstehen und gestalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 43, H. 1, S. 3.
- Zöller, Maria (2015a): (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 159. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

Zöller, Ulrike (2015b): Soziale Arbeit in der Integrationshilfe: multidisziplinäre Annäherung. In: Müller, Bettina/Zöller, Ulrike/Diezinger, Angelika/Schmid, Alexander: Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 15–43.

Zoyke, Andrea (2015): Quo vadis Berufsbildungsforschung – Herausforderungen und Perspektiven für die Gesundheitsberufe. Vortrag auf der AGBFN an der Universität Münster am 15. Oktober 2015.

Autorin



Siecke, Bettina, Prof.in Dr., Professorin für Berufspädagogik der Gesundheitsberufe, Bachelorstudiengang Pflegepädagogik/Pädagogik für den Rettungsdienst, Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Helfer- und Assistenz Ausbildung in der Pflege, Akademisierung in der Pflege, Durchlässigkeit bei zweijährigen Ausbildungsberufen, Übergänge in der beruflichen Bildung, Berufliche Integrationsförderung.

Siecke@fliehdner-fachhochschule.de

Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege

Herausforderungen und Perspektiven beruflicher und hochschulischer Bildung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege

MATHIAS BONSE-ROHMANN

Abstract

Die zentrale Intention dieses Beitrages besteht nicht nur in der Darstellung zahlreicher Herausforderungen, sondern auch im Aufzeigen von Perspektiven zu folgenden Themen: Erweiterung des Berufsfeldes, Qualifizierung des Bildungspersonals, Gesundheit von Lernenden und Lehrenden, Inklusion und Digitalisierung. Dazu werden Konsequenzen einer Kooperation beruflicher und hochschulischer Bildung formuliert.

The main purpose of this article is not only to describe numerous challenges but also to show the perspectives on the following issues: enlargement of the professional field, qualification of teachers, health of learners and lecturers, inclusion of all learners and digitalization. As a result, implications of a cooperation between vocational and higher education will be determined.

Schlagworte

Berufsfeld, Qualifizierung, Gesundheit, Inklusion, Digitalisierung

1 Einleitung

Die politische und administrative Gestaltung des Gesundheitswesens soll Antworten auf die Herausforderungen einer zunehmenden Lebenserwartung und gleichzeitigen Multimorbidität der Erwachsenenbevölkerung geben und zugleich die damit verbundenen Aufgaben einer ökonomisch vertretbaren, ethisch angemessenen und professionell anspruchsvollen Gesundheitsversorgung leisten. Diesen Herausforderungen stehen Probleme eines erheblichen Fachkräftemangels und zunehmender Qualifizierungsanforderungen gegenüber, die nahezu alle Gesundheitsfachberufe betreffen, wobei bereits auch ein deutlicher Mangel eines akademischen Nachwuchses erkennbar wird. Im Folgenden (zweiten Kapitel) ist zuerst die Erweiterung des strukturell heterogenen Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege und anschließend (drittes Kapitel) die Qualifizierung des schulischen, betrieblichen und hochschulischen Bildungspersonals zu diskutieren. Mit der Gesundheit von Lernenden

und Lehrenden in der beruflichen Bildung wie auch mit der von Studierenden und Lehrenden in der hochschulischen Bildung befasst sich das vierte Kapitel. Im fünften Kapitel geht es um die Aspekte Inklusion und Interkulturalität in der beruflichen und hochschulischen Bildung der Gesundheitsberufe; die Diskussion zur Digitalisierung schließt im sechsten Kapitel an. Im siebten Kapitel werden vor dem Hintergrund des dargestellten Überblicks zu den Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege Konsequenzen formuliert, die vor allem auch in der Koordination und Kooperation beruflicher und akademischer Bildung gesehen werden.

2 Erweiterung des strukturell heterogenen Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege

2.1 Herausforderungen des Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege

Die Herausforderungen des Berufsfeldes „Gesundheit und Körperpflege“ beginnen nicht – und sie enden vermutlich auch nicht – mit der aktuellen, keineswegs jedoch unstrittigen neuen Bezeichnung des Berufsfeldes „Gesundheit und Körperpflege“, welches über mehrere Jahrzehnte aus den beiden eigenständigen Berufsfeldern „Gesundheit“ und „Körperpflege“ bestand. Diese Eigenständigkeit eines hinsichtlich der Anzahl der Berufe wie auch der dort einzuordnenden Auszubildenden sehr viel komplexeren Berufsfeldes Gesundheit drückte sich bislang nicht nur in deren paralleler Zuordnung zu unterschiedlichen Formen Berufsbildender Schulen (sowohl kaufmännische als auch gewerblich technische Berufsbildende Schulen), sondern auch in spezifischen Studiengängen für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen der beruflichen Fachrichtung Gesundheit aus. Das weniger komplexe und nur eine sehr überschaubare Anzahl von anerkannten Ausbildungsberufen (und entsprechend auch deutlich weniger Auszubildende) umfassende Berufsfeld Körperpflege verliert nach mehreren Jahrzehnten nun ebenfalls seine Eigenständigkeit: Dieses gilt nicht nur für Bildungsangebote des Berufsfeldes Körperpflege im Bereich der (i. d. R. gewerblichen) Berufsbildenden Schulen, sondern selbstverständlich auch für die bislang eigenständige universitäre Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung. Dass die Kultusministerkonferenz kürzlich „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ beschlossen hat (hier: Beschluss der Kultusministerkonferenz i. d. F. vom 12.10.2017), die zugleich eine Zusammenlegung der Berufsfelder „Gesundheit“ und „Körperpflege“ fixieren, scheint auch von den hierfür seitens der KMK beauftragten Expert:innen des Berufsfeldes „Gesundheit und Körperpflege“ als nur bedingt realisierbar bewertet worden zu sein: Denn hinsichtlich der Fachwissenschaften werden die beiden Fachprofile bzw. die zugeordneten Fachkompetenzen und die Studieninhalte zur „Gesundheit“ und zur „Körperpflege“ weiterhin eigenständig bzw. separat ausgewiesen, während die „Fachdidaktik in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Körperpflege“ als eine – für die Lehrerbildung zentral

bedeutsame – gemeinsame Fachdidaktik dargestellt wird. Damit werden allerdings mögliche Perspektiven einer berufsfeldbreiten beruflichen Grundbildung innerhalb des seit 1978 (allerdings nicht durchgängig) angebotenen Berufsfeldes Gesundheit keineswegs begünstigt, denn künftig müssten die Berufsbildenden Schulen zusätzlich nun die Berufe des Berufsfeldes Körperpflege in eine gemeinsame berufliche Grundbildung einbeziehen.

Die Herausforderungen einer besonderen Komplexität, Heterogenität und nur in Teilen vorhandenen tatsächlichen Dualität des Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege zeigen sich weiterhin und werden durch diese Erweiterung des Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege offenkundig nicht gelöst. Die Problematiken der beruflichen Bildung einer großen Anzahl therapeutischer (so vor allem Physio- und Ergotherapie, Logopädie), diagnostischer und pharmazeutischer Gesundheitsfachberufe (hier z. B. MTA-L, MTA-R, PTA¹) außerhalb der Zuständigkeit des Berufsbildungsgesetzes und der öffentlichen Berufsbildenden Schulen drücken sich jedoch nicht nur rechtlich, strukturell und bildungsorganisatorisch aus. Für diese nach einzelnen Berufszulassungsgesetzen geregelten Berufe zeigen sich bis in die Gegenwart entsprechende Defizite in einem Sonderstatus der Schulen des Gesundheitswesens, in häufig fehlenden, massiv veralteten oder rechtlich nicht verbindlichen beruflichen Curricula, in einem hier bislang überhaupt noch nicht vorgesehen Vorbereitungsdienst und ferner in weitgehend unsystematischen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte an Schulen des Gesundheitswesens (vgl. Bonse-Rohmann 2015, S. 165 ff.).

Die Komplexität des Berufsfeldes Gesundheit wird mit dessen Erweiterung zum Berufsfeld „Gesundheit und Körperpflege“ also quantitativ erhöht, wobei sich die Problematiken einer bildungsrechtlichen, organisatorischen und strukturellen Heterogenität einerseits tatsächlich dualer Gesundheitsfachberufe nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) (z. B. Medizinische, Zahnmedizinische und Tiermedizinische Fachangestellte) und andererseits nur „quasi-dualer“, d. h. nach Berufszulassungsgesetzen geregelter Gesundheitsfachberufe, fortsetzen. So gibt es für diese Berufe zwar meist zwei Lernorte, aber keine tatsächliche Dualität der ausbildungsrechtlichen und curricularen Ordnungsmittel, sowie bislang keine für die berufliche Bildung „zuständige Stelle“, d. h. eine entsprechende Kammer, die die berufliche Aus- und Fortbildung regelt und überwacht. Diese große Gruppe der therapeutischen, diagnostischen und pharmazeutischen Gesundheitsfachberufe wird zudem durch eine vermutlich weiter zunehmende Dynamik einer parallelen und künftig vermutlich vorrangigen Akademisierung zusätzlich bestimmt. Ob mit der zunehmenden Akademisierung auch eine Klärung der standesrechtlichen Fragen einer künftig autonomen Berufsausübung der therapeutischen Berufe einhergehen wird, darf angesichts der komplizierten nationalen wie europäischen rechtlichen Regelungen zu diesen Gesundheitsfachberufen eher bezweifelt werden (vgl. Igl 2015, S. 107 ff.).

1 MTA-L = Medizinisch-technische/technischer Assistent:in Labor/MTA-R = Medizinisch-technische/technischer Assistent:in Röntgen/PTA = Pharmazeutisch technische/technischer Assistent:in

2.2 Perspektiven des heterogenen Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege

Vor diesen hier knapp skizzierten Hintergrund sind also unmittelbar auch mögliche Perspektiven einer grundlegenden Neuordnung des heterogenen Berufsfeldes „Gesundheit und Körperpflege“ zu beschreiben, sofern man Chancen einer berufsfeldbreiten beruflichen Grundbildung tatsächlich eröffnen bzw. eine sowohl höhere horizontale als auch vertikale berufliche Mobilität und Flexibilität fördern möchte. Betrachtet man die aktuelleren Entwicklungen im benachbarten Berufsfeld Pflege, werden in der ca. zehn Jahre beanspruchenden Zusammenführung von bislang drei eigenständigen Pflegeberufen zu einer generalistischen Pflegeausbildung, Anklänge des bildungsorganisatorischen Konzeptes einer beruflichen Grundbildung und darauf aufbauenden berufsfachlichen Spezialisierung erkennbar (Gesetz zur Reform der Pflegeberufe – Pflegeberufe-Reform-Gesetz vom 17. Juli 2017). Allerdings werden die bislang in drei Berufe differenzierten Pflegeberufe, wie auch die jeweils zuzuordnenden sog. Pflegehelferberufe (meist einjährige Qualifizierung) und Pflegeassistentenberufe (meist zweijährige Qualifizierung) auch weiterhin überwiegend an Schulen des Gesundheitswesens bzw. „Schulen besonderer Art“ ausgebildet, während diese in einzelnen Bundesländer zumindest anteilig auch in öffentlichen Berufsbildenden Schulen (vollschulisch oder auch dual) ausgebildet werden. Parallel dazu nimmt die Zahl dualer Studienprogramme und in jüngerer Zeit auch primärqualifizierender Studiengänge deutlich zu. Die Probleme einer extremen Heterogenität beruflicher und inzwischen auch hochschulischer Bildungsgänge löst das neue Pflegeberufe-Reform-Gesetz allerdings keineswegs. Die schon länger, allerdings vergeblich geforderte Aufnahme der Pflegeberufe in das öffentliche berufliche Bildungswesen (vgl. Dielmann 1999, S. 11 ff.) wird auch nach der Reform der pflegeberuflichen Ausbildung weiterhin vermutlich nur bruchstückhaft erfolgen.

Deshalb ist eher eine Orientierung, Kooperation und perspektivisch auch Integration der bislang ebenfalls nicht unter die Zuständigkeit bzw. des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes fallenden therapeutischen Gesundheitsfachberufe zu verfolgen, auch wenn hier die bildungspolitischen, rechtlichen und bildungsorganisatorischen Rahmenbedingungen keine kurzfristigen Änderungen erwarten lassen. Diese wären mittelfristig entweder in das nach BBiG geregelte duale System der beruflichen Bildung mit allen Konsequenzen zu überführen oder es wäre eine vollständige Aufnahme in das hochschulische Bildungssystem anzustreben. Hierbei stellen sich allerdings die Fragen, ob eine sogenannte Voll-Akademisierung dieser Berufe hinsichtlich des hochschulisch zu leistenden Ausbaus an Studienkapazitäten in einem überschaubaren Zeitraum tatsächlich realisierbar erscheint und ob adäquate akademische bzw. autonome Handlungs- und Beschäftigungsfelder entwickelt werden können. Für die nach BBiG geregelten Gesundheitsfachberufe der beruflichen Fachrichtung Gesundheit, wie auch für die Berufe des anteiligen Berufsfeldes Körperpflege stellen sich diese Probleme nicht, da die Lehrerbildung für das Lehramt an öffentlichen Berufsbildenden Schulen traditionell universitär

vorgesehen und damit den Anforderungen der Kultusministerien der Länder inhaltlich und formal verpflichtet ist.

3 Qualifizierung des schulischen, betrieblichen und hochschulischen Bildungspersonals

3.1 Herausforderungen der Qualifizierung

Zur Einschätzung der Entwicklung und des Bedarfs an Lehrkräften wurden seitens des Verfassers bereits entsprechende Daten des Statistischen Bundesamtes für „Lehrkräfte nach Schularten“, d. h. an Berufsbildenden Schulen insgesamt und an „Schulen des Gesundheitswesens“ für die Bundesrepublik Deutschland an anderer Stelle dargestellt. Dabei wurde deutlich, dass die Anzahl der Vollzeitlehrkräfte an öffentlichen Berufsbildenden Schulen über alle berufliche Fachrichtungen (allerdings nicht genauer ausgewiesen für den Anteil der beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege) im Verlauf von 1992 bis 2012 abnahm. Diese Entwicklung fiel in diesem Zeitraum für die Schulen des Gesundheitswesens insgesamt abweichend aus – dort war hingegen seit 2009 sogar ein Anstieg der Lehrkräfte zu beobachten (vgl. Bonse-Rohmann 2015, S. 165 ff.).

In regelmäßigen Analysen zum künftigen Bedarf an Auszubildenden, Ausbildungsstätten und Lehrkräften an Schulen des Gesundheitswesens werden in NRW präzise und regionalisierte Daten als sogenannte Engpassanalysen der Beschäftigtenzahlen zu den Gesundheitsfachberufen angeboten. Die Mehrzahl anderer Bundesländer scheint allerdings noch nicht erkannt zu haben, dass die künftige Gesundheitsversorgung nur durch eine angemessene Anzahl qualifizierter Fachkräfte bzw. eine Stärkung der gesundheitsberuflichen Bildung insgesamt zu sichern ist (vgl. Isfort et al. 2017, S. 5).

Von besonderem Interesse ist für Bedarfsberechnungen im Bildungswesen insbesondere auch die Altersstruktur der Lehrkräfte. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes des Jahres 2014 lässt eine Differenzierung von Lehrkräften nach Altersgruppen und Geschlecht erkennen, dass sich die größte Anzahl von Lehrkräften in der Altersgruppe von 55 bis 60 fand (vgl. Bonse-Rohmann 2015, S. 165 ff.).

Unter qualitativer Perspektive sind hier die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2012) zur Qualität der Lehrerbildung für Bereichen der Gesundheitsfachberufe heranzuziehen, in denen eine deutliche Kritik erkennbar wird. Diese bezieht sich vor allem auf den zu geringen Anteil einer akademischen Qualifizierung des Lehrpersonals an berufsbildenden Schulen. Dabei konzentriert sich Wissenschaftsrat allerdings überwiegend bzw. vorrangig auf den Bereich der Pflege- und Therapieberufe während die Strukturen und Akteure der traditionellen Lehrerbildung für die nach BBiG und Handwerksordnung (HWO) geregelten Gesundheitsfachberufe nicht erkennbar berücksichtigt werden (vgl. Bonse-Rohmann 2015, S. 165 ff.).

Die Situation stellt sich für das betriebliches Bildungspersonal noch unbefriedigender dar: So wird bei einem bedeutenden Anteil der am stärksten nachgefragten

Gesundheitsfachberufe (ZFA und MFA)² auf eine ansonsten nach BBiG (bzw. analog HWO) verbindlich vorgeschriebene Ausbildereignungsprüfung von Praxisinhaber:innen verzichtet, weil diesen als freie Berufe eine fachliche Eignung attestiert wird (BBiG § 30 Abs. 4 Nr. 3) – allerdings ersetzt eine fachliche Expertise nicht berufspädagogische und bildungsrechtliche Kompetenzen. Analog sind für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe, die an Schulen des Gesundheitswesens bzw. außerhalb des Geltungsbereichs des BBiG qualifiziert werden, bezogen auf die betriebliche Ausbildung bislang noch keine Praxisanleiter:innen formal vorgesehen, wie sie für z. B. die Pflegeberufe seit mehr als einem Jahrzehnt verbindlich vorgeschrieben sind (vgl. Zöller 2015, S. 1 ff.).

Bezogen auf das hochschulische Bildungspersonal, das einerseits bzw. seit mehr als 40 Jahren zunächst an klassischen Universitäten, wie andererseits auch seit ca. 15 Jahren zunehmend auch an Fachhochschulen qualifiziert wird, existieren ebenfalls höchst unterschiedliche Studienstrukturen und -programme. Ein wichtiger Unterschied der Lehrerbildung an Fachhochschulen drückt sich häufig im Umfang der jeweiligen beruflichen Fachrichtung und einem weniger komplexen Unterrichtsfach aus, was so meist nicht den strukturellen Vorgaben der KMK (Beschluss der KMK vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016) entspricht.

3.2 Perspektiven der Qualifizierung des Bildungspersonals

Zu den Perspektiven der Qualifizierung des Bildungspersonals für die berufliche Fachrichtung Gesundheit (i. e. S.) sind zunächst die Besonderheiten der Lehrerbildung an zwei Hochschultypen zu berücksichtigen, die hinsichtlich ihrer anteiligen, tendenziell jedoch etwas zunehmenden Verortung auch an Fachhochschulen zumindest zu Beginn der Einführung der BA-/MA-Struktur auch für die Fachrichtungen Gesundheit und Pflege durchaus kritisch betrachtet wurden (vgl. Bals 2006, S. 1 ff.).

Angesichts der Zunahme lehrerbildender Master-Studiengänge auch an Fachhochschulen (bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften), sowie deren erkennbare Beteiligung an der Berufsbildungsforschung zu den Gesundheitsfach- und Pflegeberufen, stellt sich inzwischen eher die Frage nach der Qualität der Lehre und der Forschungsorientierung der jeweiligen Studienstandorte. Hinzu kommt, dass zunehmend in Kooperationen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit Universitäten, an denen die Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtungen Gesundheit (und meist auch Pflege) jeweils verortet sind, gemeinsame Promotionsvorhaben gefördert werden, die einen substanziellen Beitrag zur Förderung des akademischen Nachwuchses hochschulischen Bildungspersonals leisten.

Für die Studienprogramme bzw. für die Lehre sind hier vor allem die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014) und auch das „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und Wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (Vorstand der Sektion BWP 2014) hervorzuheben. Als weitere wich-

2 ZFA = Zahnmedizinische Fachangestellte/Zahnmedizinischer Fachangestellter; MFA = Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter

tige fachwissenschaftliche Orientierungen kommen angesichts einer Neuordnung von Akkreditierungsverfahren zunehmend auch Fachqualifikationsrahmen (FQR) hinzu. Der FQR Gesundheitswissenschaften wird derzeit seitens des vor zwei Jahre gegründeten Fachbereichstages Gesundheitswissenschaften (FBT-GW 2016) aktualisiert.

4 Gesundheit von Lernenden und Lehrenden

4.1 Gesundheitliche Herausforderungen

Gesundheitliche Herausforderungen sind hier für Auszubildende im Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege nur kurz bzw. als Begründung für deren Berücksichtigung im theoretischen Unterricht, wie auch in der betrieblichen Bildung zu erwähnen. Damit geht es nicht nur um die gesundheitliche Belastungen und Beeinträchtigungen von Auszubildenden (vgl. hierzu z. B. Bonse-Rohmann 2013a) bzw. von Kindern und Jugendlichen, zu denen im Rahmen der KiGGS-Studie³ teilweise sehr eindrucksvolle Befunde zu „Psychischen Auffälligkeiten und psychosozialen Beeinträchtigungen [...]“ (Hölling et al. 2014, S. 807–819), zum Thema „Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien [...]“ (Manz et al. 2014, S. 840–848) und zum „Tabak- und Alkoholkonsum [...]“ (Lampert et al. 2014, S. 830–839) vorliegen. Mindestens ebenso notwendig wie die Analyse dieser erstaunlich verbreiteten Befunde insbesondere zu psychischen Gesundheitsbeeinträchtigungen und zum gesundheitsriskanten Verhalten Jugendlicher bzw. Auszubildender erscheint es jedoch, die gesundheitsbezogener Ressourcen und Potenziale von Auszubildenden aus Gesundheitsfachberufen ebenfalls zu erkennen und im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse zu fördern (vgl. hierzu z. B. Bühler et al. 2016, S. 73–81).

4.2 Gesundheitliche Perspektiven

Inzwischen liegen zum Thema Lehrergesundheit, teilweise sogar schon für die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege spezifische empirische Befunde vor, die sowohl Belastungen und Erkrankungen als auch gesundheitliche Ressourcen von Lehrer:innen erkennen lassen (vgl. z. B. Schneider, Bonse-Rohmann, Heidenreich 2015, S. 22–32). Darüber hinaus hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine ergiebige Auswahlbibliografie zur „Gesundheitsförderung in der Ausbildung“ vorgelegt (vgl. Prüstel, Linten 2014).

Bezogen auf die fachwissenschaftliche und berufspädagogische Qualifizierung von Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Körperpflege sind ferner die an der Lehrausbildung beteiligten Studiengänge an den unterschiedlichen Hochschulstandorten und Hochschultypen zu betrachten. D. h. hier stellt sich die Aufgabe, die hochschulischen Fächer Gesundheitswissenschaften, Gesundheitsförderung und Prävention und insbesondere auch Suchtprävention quantitativ und

3 KiGGS-Studie = Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, eine Studie des Robert Koch-Instituts

qualitativ so zu berücksichtigen und zu gestalten, dass ein Transfer gesundheits- und vermittlungsbezogenen Kompetenzen von den Absolvent:innen der entsprechenden Studienprogramme in beruflichen Schulen und in Betriebe des Gesundheitswesens erfolgreich gelingen kann.

Die Fragen, welchen Stellenwert diese Fächer, aber auch spezifischere Module zur Suchtprävention und insbesondere Tabakkonsumprävention in der hochschulischen Bildung der Pflege- und Gesundheitsberufe national (und auch im gesamten deutschsprachigen Raum) einnehmen, wird derzeit in einem aktuellen Forschungsprojekt MATCHuP (vgl. Bonse-Rohmann, Voltmann, Meißner 2017) im Rahmen einer umfangreichen Analyse von mehr als 200 Studiengängen für Gesundheits- und Pflegeberufe untersucht. Auf der Basis quantitativer und qualitativer (curricularer) Inhaltsanalysen von Modulhandbüchern, sowie entsprechender nationaler und internationaler Literaturrecherchen geht es in der aktuellen Forschungsphase um die Erhebung hochschuldidaktischer Formate und Empfehlungen von Lehrenden zu diesen Fächern an den entsprechenden Hochschulen.

5 Herausforderungen und Perspektiven Inklusion und Interkulturalität

Besonderen Dynamik hat das Thema Inklusion in den letzten Jahren durch das Inkrafttreten des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (vom 03.05.2008) auch in der Europäischen Union (22.01.2011) bekommen, was sich nicht nur in Berufsbildungsberichten und entsprechenden Datenreporten des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. BIBB 2017, BIBB 2018a) zeigt. Damit sind selbstverständlich Implikationen für die berufliche Bildung des Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege, wie auch im benachbarten Berufsfeld Pflege verbunden. So verdeutlicht die aktualisierte Auswahlwahlbibliographie des BIBB zum „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (vgl. Langenkamp, Linten 2018, S.1 ff.), dass hier die Zahl der Veröffentlichungen von 2013 bis 2017 zunimmt und dabei einschlägige Beiträge zur Inklusion als Thema der Lehrerbildung für den Bereich der beruflichen Bildung (vgl. z. B. Niethammer, Friese 2017, S.4 ff.; Friese 2017, S.48 ff.) vorliegen und bereits spezifisch auf die Gesundheitsberufe (Bylinski 2017, S.52 ff.) bzw. auf eine „inklusive Bildung für Care Work“ (vgl. Friese 2016, S.1 ff.) bezogen werden.

Das Thema *Interkulturalität* hat in jüngster Zeit durch die gesellschaftlich breit geführte Flüchtlingsdiskussion zusätzlich an Bedeutung und Aktualität gewonnen. Für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege stellen die Herausforderungen einer durch Auszubildende mit Migrationshintergrund zunehmend gekennzeichneten Ausbildungsrealität in Berufsbildenden Schulen, wie in Betrieben des Gesundheitswesens keine tatsächlich neue Situation da. Neuer hingegen scheint die Diskussion der Perspektiven einer Interkulturalität zu sein, indem die gesundheitliche Versorgung einer inzwischen durch Migration erweiterten Gesellschaft von fremdsprachlich kompetenten Fachkräfte profitiert. Dieses zeigt sich sowohl in der Fachtagung

Gesundheit zur Heterogenität, Diversität und Interkulturalität als auch der benachbarten Fachtagung Pflege im Rahmen der 19. Hochschultage berufliche Bildung 2017. Ferner sei auf die BA/BIBB-Migrationsstudie (BIBB 2018b) und die Auswahlbibliographie des BIBB zur Berufsorientierung, Qualifizierung und Berufsausbildung von Flüchtlingen (Langenkamp, Linten 2017, S. 1 ff.) hingewiesen.

6 Digitalisierung

6.1 Herausforderungen der Digitalisierung

Die Herausforderungen bestehen vor allem in einem rasanten technologischen Wandel innerhalb des Gesundheitswesens und in den entsprechenden Kompetenzanforderungen an die Gesundheits- und Pflegeberufe. So nehmen der Einsatz digitalisierter Medizintechnik, technischer Hilfsmittel und der Wandel zu E-Health-Anwendungen (z. B. Telemedizin) weiterhin zu (vgl. Görres 2013, S. 19 ff.), während in einer vom BMG beauftragten Studie Maßnahmen zur Strategieentwicklung im Bereich e-Health und Big Data im Gesundheitswesen aufgezeigt werden. Eine dieser Maßnahmen beinhaltet den Ausbau von „Digital Health Literacy“ für das Fachpersonal im Gesundheitswesen durch Erweiterung der Ausbildungs- und Studien- sowie Weiterbildungsinhalte, wobei diese Kompetenz für den professionellen Umgang unter Einbezug von Qualitätsstandards sorgen soll (vgl. PwC 2016).

Tatsächlich jedoch scheint die Digitalisierung in die beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung der Gesundheitsfach- wie auch der Pflegeberufe, sowie insbesondere auch in deren hochschulische Bildung bisher nicht durchgängig und ausreichend integriert zu sein. Zwar scheinen die technischen Voraussetzungen grundsätzlich gegeben zu sein (vgl. BITKOM 2015), jedoch hält der Einsatz digitaler Medien nur sehr langsam Einzug in die berufliche Bildung dieser Berufe (vgl. Ortmann-Welp 2011, S. 40–44.). Es gibt Hinweise darauf, dass Lehrende Informatikwerkzeuge zwar zur Unterrichtsvorbereitung und Wissensergänzung nutzen, aber digitale Medien nicht oder selten in didaktischen Konzepte einbinden (vgl. Baumgartner et al. 2015). Die Studienlage zur Medienkompetenz bei Lehrenden sowie Einsatz digitaler Medien zur Unterrichtsgestaltung stellt sich jedoch insgesamt lückenhaft dar (vgl. Bonse-Rohmann, Meißner 2018). Im Gesundheitsbereich wird eine Einbindung des Fachgebiets Telematik in die Hochschulausbildung als zukunftsweisend gesehen (vgl. DAA-Stiftung Bildung und Beruf 2017). Hierbei ist zugleich die Notwendigkeit einer kritischen Bewertung der Widersprüche der Digitalisierung in betreuenden Aufgaben der Gesundheits- und Pflegeberufe zu betonen (vgl. Hellige, Meilwes, Seidel 2018, S. 113 ff.).

6.2 Perspektiven der Digitalisierung

Als Perspektive zur Digitalisierung ist auf eine entsprechende Veröffentlichung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2016) hinzuweisen. Auch vor diesem Hintergrund erscheinen für ein hochschuldidaktisches Vorhabens zur Digitalisierung fol-

gende Ziele in der akademischen Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe besonders bedeutsam:

a) Ergänzung bestehender und ggfs. Entwicklung neuer Studienmodule zu gesundheits- und pflegeberuflichen Handlungsfeldern unter der Perspektive eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit dem Thema Digitalisierung; b) Förderung und Optimierung der Lernprozesse von Studierenden durch Integration von Blended-Learning-Konzepten vor allem in tendenziell zunehmenden berufsbegleitenden (Master-)Studiengängen, um die Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen zu verbessern, sowie kollaboratives Lernen und fall- und problemorientiertes Lernen auszubauen; c) Erweiterung und Optimierung des kontextspezifischen Einsatzes digitaler Medien zur Vermittlung etablierter und neue digitaler Lehrinhalte durch Lehrende auch in den Präsenzphasen; d) Entwicklung innovativer Konzepte zur methodischen Kompetenzerweiterung bzw. zum Umgang mit digitalen Werkzeugen unter Einbezug Studierender (vgl. Bonse-Rohmann, Meißner 2018, S. 1 ff.).

7 Konsequenzen für die berufliche und hochschulische Bildung

a) Da die Zusammenlegung der Berufsfelder Gesundheit und Körperpflege eine berufsfeldbreite Grundbildung dieses nun komplexeren Berufsfeldes tendenziell eher erschwert und eine bildungsrechtliche wie administrative Integration der therapeutischen Gesundheitsfachberufe bislang nicht gelungen ist, sollte weiterhin eine grundlegendere Neuordnung der Gesundheitsfachberufe angestrebt werden. Trotz bzw. gerade angesichts der Besonderheiten der Berufszulassungsgesetze ist mittel- bis langfristig eine rechtliche Zuordnung zum BBiG oder ein konsequenter Übergang in das hochschulische System anzustreben. Dabei scheint die zweite Option aktuell eine höhere Akzeptanz zu finden, wenngleich auch diese bei Berufspraktikern nicht unumstritten ist.

Für die hochschulische Bildung ist angesichts der Heterogenität der Lehrerbildung zumindest eine konsequente Orientierung an den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004 i. d. F. vom 12.06.2014) und am „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und Wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (Vorstand der Sektion BWP 2014) zu fordern.

b) Im Sinne Lebenslangen Lernens des schulischen und betrieblichen Bildungspersonals ist der Bereich der Fort- und Weiterbildung für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe dringend zu regeln. Das Fehlen von Kammern als zuständige Stellen zeigt, wo hier die zentralen Probleme der Vielzahl nicht anerkannter Weiterbildungen liegen, die bislang nicht zu geschützten Bezeichnungen, tatsächlichen Berechtigungen und einem geordneten beruflichen Aufstieg führen.

Auch für die hochschulische Bildung geht es im Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege um eine Beteiligung an der Fort- und Weiterbildung bzw. dem lebens-

langen Lernen für das betriebliche und schulische Bildungspersonal. Hierzu sei beispielhaft der seitens des BMBF geförderte Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ bzw. der für Gesundheitsberufe spezifische Kooperationsverbund „KeGL“ genannt. Zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen bzw. zum Übergang in die Hochschule sei hier auf die „ANKOM“-Initiative des BMBF verwiesen. Diese Programme bezogen sich anteilig auch auf die Gesundheitsberufe nach BBiG und die Pflegeberufe (vgl. Bonse-Rohmann et al. 2013b, S. 157 ff.).

c) Die Förderung des schulischen und betrieblichen Gesundheitsmanagements sollte als Antwort auf komplexere Anforderungen und zunehmende Arbeitsverdichtungen verstanden werden, die allerdings teilweise in der Technisierung und Digitalisierung des Gesundheitswesens begründet sind. Für die hochschulische Bildung ergeben sich hervorragende Chancen und Konsequenzen, die Themen Gesundheitsförderung und Prävention bereits im Setting Hochschule aufzugreifen, um besser auf die beruflichen Handlungsfelder schulischer und betrieblicher Gesundheitsförderung vorzubereiten.

d) Inklusion ist als Strategie in der beruflichen Bildung auch als Antwort auf Heterogenität und Interkulturalität zu verstehen. Damit steht die gesundheitsberufliche Bildung zwar von enormen Herausforderungen, gleichzeitig aber auch vor besonderen Chancen der Integration neuer Fachkräfte zugunsten einer offenen Gesellschaft. Analog gilt es für die hochschulische Bildung, Inklusion und Interkulturalität verstärkt in die Studienprogramme der beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Körperpflege verbindlich und erkennbar zu integrieren. Hierzu können entsprechende Fachqualifikationsrahmen, sowie die Verfahren der System- und Programmkreditierung im Hochschulbereich beitragen.

e) Ob die Potenziale der Digitalisierung tatsächlich genutzt werden können, hängt von der technischen Ausstattung der Betriebe und Schulen, deren kompetenter Betreuung und vor allem von der beruflichen (und ggfs. auch akademischen) Expertise betrieblicher Ausbilder:innen und von den ständig zu aktualisierenden digitalen Kompetenzen der Lehrer:innen an öffentlichen Berufsbildenden Schulen, wie auch an Schulen des Gesundheitswesens ab. Konsequenzen für die Hochschule als lernende Institution werden in Aktualisierungen und Ausweitungen der Digitalisierung in der Lehre und zugleich in der Forschung für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege erkannt.

Hier ergeben sich Kooperationsoptionen anwendungsorientierter Forschung zur Digitalisierung sowohl mit Betrieben als auch mit Bildungseinrichtungen des Gesundheitswesens, wobei eine engere Kooperation beruflicher und akademischer Weiterbildung besonders lohnend erscheint. Angesichts der Forschungsdesiderate zur Digitalisierung in den Gesundheits- und Pflegeberufen können kooperative, d. h. hochschulisch und universitär betreute Promotionen künftig einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Berufsfeldes Gesundheit und Körperpflege leisten. Auch hier geht es zugleich um eine kritisch-reflektierende Betrachtung der personenbezogenen Dienstleistungsberufe und den damit verbundenen Transformationsprozessen von Arbeit 4.0 (vgl. Friese 2019, S. 119 ff.).

Literatur

- Bals, Thomas (2006): Lehrerstudiengänge für Gesundheits- und Pflegeberufe – Gestaltungsoptionen und -restriktionen auf der Grundlage des BA-/MA-Konzepts. S. 1–15, www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Bals.pdf (Abfrage: 22.04.2018).
- Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Gradlinger, Petra/Korte, Martin (2015): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.). Bildungsbericht 2015, www.researchgate.net/publication/311649069_Medienkompetenz_fordern_-_Lehren_und_Lernen_im_digitalen_Zeitalter (Abfrage: 14.04.2018).
- BITKOM (2015): Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht, www.bitkom.org/noindex/Publicationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Bonse-Rohmann, Mathias (2013a): Gesundheitsförderung in der beruflichen Bildung und der Lehrerbildung für Gesundheitsberufe. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 10, www.bwpat.de/ht2013/ft10/bonse-rohmann_ft10-ht2013.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Bonse-Rohmann, Mathias/Riedel, Annette, Bertsch/Bianka, Kimmerle/Birte Göpfert/Johanna, Wagner, Andrea (2013b): Übergänge gestalten – Durchlässigkeit fördern. Entwicklung und Evaluation bedarfsgerechter Studienbedingungen für pflegeberuflich Qualifizierte – Innovationsprojekt im Rahmen der BMBF-Initiative "ANKOM-Übergänge. In: Pflegewissenschaft, 15. Jg., Heft 3, S. 157–170.
- Bonse-Rohmann, Mathias (2015): Strukturen, Orientierungen und neuere Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In: Pundt, Johanne, Kälble, Karl (Hrsg.): Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte. Bremen: Apollon University Press, S. 165–197.
- Bonse-Rohmann, Mathias/Meißner, Pia/Voltmann, Sarah (2017): Lebenslanges Lernen zur Prävention des Tabakkonsums und zur Gesundheitsförderung: Projekt MAT-CHuP. Vortrag 15. Deutsche Konferenz für Tabakkontrolle, Deutsches Krebsforschungszentrum Heidelberg (06.12.2017), www.dkfz.de/de/tabakkontrolle/download/Deutsche_Konferenzen_fuer_Tabakkontrolle/15_Deutsche_Konferenz_fuer_Tabakkontrolle/Vortrag_Bonse-Rohmann.pdf?m=1513783198 (Abfrage: 14.04.2018).
- Bonse-Rohmann, Mathias/Meißner, Pia (2018): "Potenziale und Herausforderungen der Digitalisierung in Studiengängen für Pflege- und Gesundheitsberufe". Unveröffentlichter Förderantrag im Rahmen der Ausschreibung „Qualität Plus – Programm für gute Lehre in Niedersachsen“ (27.04.2018), Hochschule Hannover.
- Bühler, Anneke/Schulze, Kathrin/Rustler, Christa/Scheifhacken, Sabine/Schweizer, Ines/Bonse-Rohmann, Mathias (2016): Geschlechtsbezogene Analyse des Tabakkonsums bei Auszubildenden in Pflegeberufen. In: Sucht, 62. Jg. H. 2, S. 73–81.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017, www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2017.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2018a) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2018, www.bibb.de/berufsbildungsbericht-2018 (Abfrage: 14.04.2018).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2018b) (Hrsg.): Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung: Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016, www.bibb.de/migrationsstudie-2016 (Abfrage: 14.04.2018).
- Bylinski, Ursula (2017): Inklusion in der Lehrerbildung: Zugänge und Ansätze am Beispiel der Gesundheitsberufe. In: BWP, 46. Jg., H. 4, S. 52–54.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018): Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen, www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de (Abfrage: 14.04.2018).
- DAA-Stiftung Bildung und Beruf (2017). Studie Digitalisierung und Technisierung der Pflege in Deutschland. Aktuelle Trends und ihre Folgewirkungen auf Arbeitsorganisation, Beschäftigung und Qualifizierung. Hamburg
- Dielmann, Gerd (1999). Zur Integration der Pflegeausbildungen in das Berufsbildungssystem. In: Pflegepädagogik, H. 3, S. 11–21.
- FBT-GW (= Fachbereichstag Gesundheitswissenschaften) (2016): Gründungserklärung 16.03.2016, www.hochges.de/index.php/35-gruendung-des-fachbereichstages-gesundheitswissenschaften (Abfrage: 14.04.2018).
- Frieze, Marianne (2016): Bedeutung inklusiver Berufsbildung für Care Work. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. H. 30., S. 1–16, www.bwpat.de/ausgabe30/frieze_bwpat30.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Frieze, Marianne (2017): Inklusion, Gender, Migration – berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen im Zuge des demographischen Wandels. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft – Berufsbildung konkret, Band 13. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 48–69.
- Frieze, Marianne (2019): Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potenziale der Professionalisierung. In: Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Wiesbaden: Springer VS, S. 119–139.
- Görres, Stefan (2013): Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In: Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2013). Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. S. 19–43, www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Hellige, Barbara/Meilwes, Michael/Seidel, Sabine (2018): Digitalisierung und Sorgeverhältnisse – ein unauflöslicher Widerspruch? In: Pannenstiel, Mario/Krammer, Sandra/Swoboda, Walter (Hrsg.): Digitale Transformationen von Dienstleistungen im Gesundheitswesen IV – Impulse für die Pflegeorganisation. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 113–134.

- Hölling, Heike/Schlack, Robert/Petermann, Franz/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira/KiGGS Study Group (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Bundesgesundheitsblatt 2014, H. 57, S. 807–819.
- HRK-Hochschulrektorenkonferenz (2016): Expertenbericht: Digitalisierung der Hochschul-lehre strategisch gestalten, www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/expertenbericht-digitalisierung-der-hochschul-lehre-strategisch-gestalten-4064/ (Abfrage: 14.04.2018).
- Igl, Gerd (2015): Situation und aktuelle rechtliche Entwicklungen im Bereich der Gesundheitsberufe. In: Pundt, Johanne/Kälble, Karl (Hrsg.): Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte. Bremen: Apollon University Press, S. 107–137.
- Isfort, Michael/Gessenich, Helga/Tucman, Daniel/Rottländer, Ruth (2017): Regionaldossiers – Regionalkonferenzen Fachkräftesicherung in den Gesundheitsberufen in NRW. Deutsches Institut für angewandte Pflegewissenschaft e. V. (Hrsg.), Köln 2017.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK von 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der KMK vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017.
- Lampert, Thomas/Kuntz, Benjamin/KiGGS Study Group (2014): Tabak- und Alkoholkonsum bei 11- bis 17- jährigen Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt 2014, H. 57, S. 830–839.
- Langenkamp, Karin/Linten, Markus (2017): Berufsorientierung, Qualifizierung und Berufsausbildung von Flüchtlingen. Auswahlbibliographie, www.bibb.de (Abfrage: 14.04.2018).
- Langenkamp, Karin/Linten, Markus (2018): Inklusion in der beruflichen Bildung. Auswahlbibliographie Version 6.0, Februar 2018, www.bibb.de (Abfrage: 14.04.2018).
- Manz, Kristin/ Schlack, Robert/ Poethko-Müller, Christina/ Mensing, Gerd/ Finger, Jonas/ Lampert, Thomas (2014): Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Bundesgesundheitsblatt 2014, H. 57, S. 840–848.

- Niethammer, Manuela/Friese, Marianne (2017): Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 71. Jg., H. 166, S. 4–8.
- Ortmann-Welp, Eva (2011): High tech für die Bildung im OP. Padua. 6. Jg., Heft 4, S. 40–44.
- Prüstel, Sabine/Linten, Markus (2014): Gesundheitsförderung in der Ausbildung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.ldbb.de). Stand: April 2014. (Version 2.0). Quelle, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (2014).
- PwC (= PricewaterhouseCoopers) (2016): Weiterentwicklung der eHealth-Strategie. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. PricewaterhouseCoopers. Berlin.
- Schneider, Claudia/Bonse-Rohmann, Mathias/Heidenreich, Thomas (2015): Ressourcen und Belastungen im Berufsalltag von Lehrenden an Altenpflegeschulen – Erste Konsequenzen für eine umfassende Gesundheitsförderung. In: Pädagogik der Gesundheitsberufe, 2. Jg., Heft 2/2015, S. 22–32.
- Sektion BWP (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und Wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Vorstand der Sektion BWP, Schwäbisch-Gmünd, 25.09.2014.
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf (Abfrage: 14.04.2018).
- Zöller, Maria (2015): Bedingungsfaktoren des betrieblichen Bildungspersonals in Gesundheitsberufen – Ausbildungen in Gesundheitsberufen und Gesundheitsfachberufen im Vergleich. S. 1–17, www.bwpat.de/spezial10/Zoeller_gesundheitsbereich.pdf (Abfrage: 14.04.2018).

Autor



Bonse-Rohmann, Mathias, Prof. Dr., Professor für Pflege- und Gesundheitspädagogik, Hochschule Hannover, Fakultät V, Abt. Pflege und Gesundheit.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufe, Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, Gesundheitsförderung in der beruflichen und hochschulischen Bildung
mathias.bonse-rohmann@hs-hannover.de

Professionalisierung zwischen „Care“ und „Beauty“: Historische und aktuelle Entwicklungen der Körperpflegeberufe am Beispiel Friseurhandwerk und Kosmetikbranche

DIETMAR HEISLER

Abstract

Im Professionalisierungsdiskurs um personenbezogene Dienstleistungsberufe wird auf die spezifische Konstitution dieses Berufsfeldes hingewiesen. Dazu zählen u. a. genderspezifische Problemstellungen der Berufe und besondere Ausbildungsstrukturen in schulischen Bildungsgängen (vgl. Frieze 2013, S. 131 ff.; Walkenhorst 2014, S. 1). Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, was dies für die Professionalisierung des Berufsfeldes Körperpflege bedeutet, insbesondere für die Berufe Friseur:in und Kosmetiker:in. Was sind die aktuellen Herausforderungen für die Professionalisierung dieser Berufe? Unter welchen Rahmenbedingungen findet Professionalisierung in diesem Berufsfeld statt? Welchen Einfluss hat die hohe weibliche Geschlechtsspezifität auf die Verberuflichung und Professionalisierung der Körperpflege?

The discourse on the professionalisation of person-related services points to the specific constitution of this professional field. These include, amongst others, gender-specific problems of the professions as well as particular training structures in vocational education courses. The present article deals with the question what this means for the professionalisation of personal care and service occupations, in particular for the professions of a hairdresser and a cosmetician. What are the current challenges for the professionalisation of these occupations? Under which framework conditions does the professionalisation proceed in this professional field? To what extent do the distinct female gender-specific characteristics influence the occupationalisation and professionalisation of personal care and service occupations?

Schlagworte

Körperpflege, Friseur:in, Kosmetiker:in, Gender, Berufsgenese

1 Vom Bader zum Friseur

Der/Die Friseur:in ist ein typischer Handwerksberuf, dessen Berufsgenese sich bis in die Antike zurückverfolgen lässt (vgl. Heisler 2015, S. 89 ff.). Im Mittelalter waren es die Bader, die für die Körperpflege zuständig waren. Dabei ging es um eine ganzheitliche Körperpflege im Sinne einer an christlichen Wertvorstellungen orientierten, diätetischen Lebensführung, um die Pflege des Leibes als „Behausung der Seele“ (vgl. Frey 1997, S. 47; Stolz 1992, S. 15 ff.). Die Sauberkeit des Körpers deutete auf die Reinheit der Seele hin. Dies zielte letztlich auch auf den Erhalt der Leistungsfähigkeit und Tüchtigkeit des Körpers.

Die Bader übernahmen auch medizinische Eingriffe, wie das Schröpfen, den Aderlass, Amputationen und die Versorgung von Wunden. Medizinalverordnungen und Erlasse, die sich gegen das vermeintliche „Kurpfuschertum“ der Bader richteten, sorgten schließlich dafür, dass diese Aufgaben seit dem 18. Jh. zunehmend von akademisch ausgebildeten Ärzten und Chirurgen übernommen wurden (vgl. Heisler 2015, S. 138 ff.). Dennoch zeigt es die Nähe dieser Berufe zu den Gesundheitsberufen.

Der Wandel gesellschaftlicher Bedarfe und Nachfrage führte im Laufe der Zeit zur Herausbildung unterschiedlicher Berufe, die sich auf die Pflege des Haares spezialisierten, z. B. der Barbier, der Perückenmacher, der Theaterfriseur, der Herren- und der Damenfriseur und schließlich der/die Friseur:in. Zentrale Professionalisierungsimpulse gingen dabei u. a. von der Hygienebewegung im 19. und 20. Jh. aus. Zu dieser Zeit erlangte die tägliche Körperpflege, die Verwendung von Körperpflegeprodukten, eine neue Haar- und Frisurenmode zunehmende Bedeutung und wurde zum Ausdruck bürgerlichen Lebensstils (vgl. Frey 1997). Es kam zur räumlichen Etablierung des Friseurs und zur Entstehung des modernen Friseursalons. Es entstanden neue Techniken, Verfahren, Stile und Haarmoden. Im Unterschied zur Gegenwart war der Friseur zu der Zeit noch ein typischer Männerberuf. Nach dem Zweiten Weltkrieg erschweren und prägen Wirtschaftskrisen, Preiserhöhungen und Fachkräftemangel die weitere Entwicklung des Berufs. Es kommt u. a. zu einem Image- und Attraktivitätsverlust.

Seine lange Historie und Genese beeinflusst auch die heutige Konstitution des Friseurberufs, insbesondere im Hinblick auf seine handwerksförmige Organisation und seine Strukturen. Er wird zum sog. zulassungspflichtigen Handwerk (Anlage A der HwO) gezählt. Für die Eröffnung eines Friseursalons bedarf es eines Meisterabschlusses mit Ausbildungsberechtigung. Die Ausbildung des Berufes erfolgt ausschließlich im dualen Ausbildungssystem. Dadurch werden für diesen Beruf bundesweit verbindliche, normierte Ausbildungsinhalte und qualitative Mindeststandards festgelegt. Die berufspolitischen Interessen werden von den Innungen bzw. von einem zentralen Innungsverband vertreten.

2 Problemfall: Ordnung der Ausbildung zum/zur Kosmetiker:in

Im Vergleich zum/zur Friseur:in ist der/die Kosmetiker:in ein relativ junger Beruf. Die Verberuflichung der Kosmetik begann Anfang des 20. Jh. Wichtige Professionalisierungsimpulse gingen auch hier von der Hygienebewegung aus. Die tägliche Körperpflege wurde als Teil bürgerlichen Lebensstils auch für die unteren sozialen Schichten gefordert. Dies diente zum einen der Vermeidung von Krankheiten, insbesondere in den wachsenden Städten, zum anderen dem Erhalt der individuellen Gesundheit und Leistungsfähigkeit (vgl. Frey 1997). Die Darstellungen Jessners deuten bspw. darauf hin, dass die Kosmetik im medizinischen Sinne als hygienische Versorgung verstanden wurde, die primär auf die Gesunderhaltung der Haut und Hautanhängsel zielte. Er verweist auf die Risiken von Schminke, Puder, Haarfärbemitteln usw. (vgl. Jessner 1920, S. 427). Er schließt seine Ausführungen mit dem Satz: „Nur eine gesunde Haut ist schön“ (vgl. ebd., S. 445). Nicht nur die Reinlichkeit des Körpers und seine Gesundheit wurde zur bürgerlichen Tugend, sondern auch die Pflege und der Erhalt der individuellen Schönheit.

Die Kosmetikerin entstand als Beruf für Frauen. Erste Kurse für Kosmetikerinnen wurden z. B. 1912 an der Charité in Berlin angeboten. Auch die Hersteller von Kosmetikprodukten boten Qualifikierungskurse für Kosmetikerinnen an. 1930 gründete Charlotte Meentzen in Dresden ein Institut und eine Schule für natürliche Kosmetik. Im Rahmen der Neuordnung der Ausbildung für Kosmetikerinnen in der ehemaligen DDR spielten die Erfahrungen dieses Instituts bei der Ausbildung von Kosmetikern:innen eine große Rolle.

Es war die Aufgabe der Frauen, die Reinheitsideale und die Körperpflege in den Familien durchzusetzen bzw. als Tugend zu vermitteln und ihre eigene Schönheit zu erhalten. Dafür tauchten zunehmend Schönheitsratgeber auf, die sich explizit an Frauen richteten. Herausgegeben wurden diese u. a. von Ärzten und Wissenschaftlern (vgl. Stolz 1992, S. 244). Sie versuchten auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse aufzuklären und neue medizinische und diätetische Lebensregeln über eine zweckmäßige Körperpflege durchzusetzen. Dabei ging es immer auch um den Erhalt der weiblichen Schönheit (vgl. Jessner 1920, S. 427 ff.; Stolz 1992, S. 221 ff.). Auch von prominenten Persönlichkeiten wurden dafür Schönheitsratgeber herausgegeben. Sie galten als Vorbilder und Repräsentanten eines gesellschaftlichen Schönheitsideals. Der/die Kosmetiker:in sollte bei der Verbreitung dieses Ideals helfen. Dadurch sollte auch die Vermarktung von Körperpflegeprodukten gefördert werden. Deshalb boten auch Hersteller von Kosmetikprodukten Ausbildungskurse für Kosmetiker:innen an (vgl. Heisler 2015, S. 108).

Auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Regeln von Reinlichkeit und Hygiene, verlagerte sich die Körperpflege aus dem privaten in den öffentlichen, kommerziellen Raum und wurde von Experten übernommen. Einerseits war klar, dass es sich um Berufe handelt, die von Frauen ausgeübt werden sollten (vgl. Stolz 1992, S. 236 ff.). Andererseits wurde im Kontext der Verberuflichung und Professionalisie-

rung der Kosmetik und Schönheitspflege darüber diskutiert, welchem Bereich die Kosmetik als Beruf eigentlich zuzuordnen sei: der Hygiene bzw. dem Medizin- und Gesundheitswesen oder dem Handwerk. Die einen beanspruchten die Kosmetik als Tätigkeitsfeld für ausgebildete Mediziner und Ärzte. Jessner formulierte hingegen, dass die Behandlung von Schönheitsfehlern für Ärzte nur marginal von Bedeutung sein könne. Ihnen gehe es doch um den Erhalt der Gesundheit und um die Bekämpfung von Krankheiten, die das Leben verkürzen und die Leistungsfähigkeit einschränken (Jessner 1914, S. 377). Diese Diskussionen spitzten sich im Rahmen der Ordnungsbemühungen der Kosmetik nach dem Zweiten Weltkrieg zu. Darauf wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Die Zeit des Dritten Reiches war geprägt durch die Strukturierung und Ordnung der Berufe im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie. Auch hier ging es um die Verwirklichung eines gesellschaftlichen Schönheitsideals, aber eben auch um die Gesunderhaltung und Leistungsfähigkeit des Volkskörpers. Kosmetiker:innen, Friseure, Schönheitspfleger:innen usw. wurden in der „Reichsfachgruppe Schönheitspflege“ zusammengefasst (vgl. Heisler 2015, S. 108). Nach 1945 entwickelt sich der Beruf Kosmetiker:in in den beiden deutschen Staaten unterschiedlich.

In der DDR tauchten in den 1950er Jahren erstmals Diskussionen zur Ordnung der Kosmetiker:in auf. Zunächst stellten sich zwei Fragen: A) Wer sollte für diesen Beruf zuständig sein – das Handwerk, der Dienstleistungssektor oder das Gesundheitswesen? B) Welche Mindeststandards der Berufsausbildung könnten gelten? Bei der Beantwortung dieser Fragen und bei der Ordnung des Berufs des/der Kosmetiker:in, orientierten sich die Entscheidungsträger an den „sozialistischen Bruderstaaten“, insbesondere an der Sowjetunion. So wie dort auch, wurde die Kosmetik dem Gesundheitswesen zugeordnet. Als handwerklicher Gesundheitsberuf wurde er ab 1962 in den überbezirklichen medizinischen Akademien ausgebildet. Ab 1974 gab es zusätzlich zur Facharbeiterausbildung ein dreijähriges Fachschulstudium zum/zur Medizinischen Kosmetiker:in. Sie sollte u. a. für die postoperative Wundversorgung oder für die therapeutische Behandlung von Hautkrankheiten in den Hautkliniken zuständig sein. Ab 1979 gab es in der DDR die Möglichkeit der Weiterbildung zum/zur Kosmetikmeister:in (vgl. Heisler 2015, S. 116 ff.).

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands wurden die bestehenden ostdeutschen Strukturen in der Kosmetikerinnenausbildung aufgelöst. Die neuen Bundesländer übernahmen die Struktur Westdeutschlands. Bis heute wird diese Entwicklung als *Deprofessionalisierung*, als Rückschritt und als Zerschlagung erfolgreicher Strukturen und Verfahren kritisiert. Einheitliche, verbindliche Regelungen und qualitative berufliche Standards seien damit verloren gegangen. Auch die beruflichen Karriere- und Entwicklungschancen von Kosmetiker:innen wurden dadurch eingeschränkt.

Die scharfe Kritik wird mit Blick auf die Entwicklung des/der Kosmetiker:in in der *Bundesrepublik* verständlicher. Auch in der Bundesrepublik tauchen die ersten Diskussionen zur Ordnung des/der Kosmetiker:in in den 1950er Jahren auf. Wie in der DDR stieg die Nachfrage nach Dienstleistungen in der Körperpflege. Im Unter-

schied zur DDR wurde die Berufsbildung jedoch nicht zentral gesteuert und geregelt, vielmehr wurden verschiedene Interessenträger, Ministerien, Wirtschaftsverbände, Schulträger, Arbeitgeber, die Friseurinnungen, Gewerkschaften usw. daran beteiligt. In den Bemühungen der Ordnung eines Kosmetikberufs kollidierten die Interessen dieser Akteure. Vor allem stellte sich die Frage, wer die berufspolitischen Interessen der Kosmetiker:innen vertreten darf. Das Handwerk, die Friseurinnung, der Industrieverband der Kosmetikhersteller, die Verbände der Kosmetikschulen? Infolge der unscharfen Profilierung des Berufsbildes war unklar, ob die Kosmetik als ein Gesundheits-, ein Handwerks- oder als ein Dienstleistungsberuf zu betrachten ist. Ist es überhaupt ein eigenständiger Beruf oder könnten die Kosmetikleistungen auch durch Friseur:innen ausgeübt werden? Welche inhaltlichen Mindeststandards sind für die Berufsausbildung festzulegen und wie sollte die Ausbildung organisiert sein (vgl. Heisler 2015, S. 127 ff.)?

In dem Versuch, diese Fragen zu klären, kollidierten u. a. die Interessen der verschiedenen Berufsverbände der Kosmetiker:innen und des Zentralverbands des deutschen Friseurhandwerks (ZV). Die Friseure zählten die dekorative Kosmetik zu ihren Aufgaben. Nach der Wiedervereinigung war nicht zuletzt auch der ZV mit dafür verantwortlich, dass die Meisterausbildung für Kosmetiker:innen abgeschafft wurde. Immer wieder hat er sich gegen die Neuordnung einer dualen Kosmetikausbildung ausgesprochen, z. B. Anfang der 1990er Jahre. 1993 sollte eine entsprechende Ordnung im Handwerk erarbeitet werden. Der ZV kritisierte, dass damit die Zulassungsvoraussetzungen zur Berufsausübung im Sinne von Anlage A der Handwerksordnung (HwO) geschaffen werden sollten. Dies galt als überflüssig, weil das Friseurhandwerk bislang für Kosmetikleistungen zuständig war (vgl. ZV 1995, S. 40). Ähnlich kritisch wurden auch die Bemühungen der Neuordnung im Jahr 2000 gesehen.

Auch die Rivalität zwischen den verschiedenen Berufsverbänden der Kosmetiker:innen verhinderten bislang die Einigung und Umsetzung einheitlicher Regelungen. Schließlich scheiterten Ordnungsversuche auch am Widerstand der Kosmetikfachschulen (vgl. ZV 2001, S. 65).

Bis heute gibt es keine Einigung in den strittigen Fragen. Die Folge ist eine sehr diffuse Situation im Kosmetikgewerbe. Die Kosmetiker:innen sind dem handwerksähnlichen Gewerbe (Anlage B2 HwO) zugeordnet. Das bedeutet, dass jeder mit einer einschlägigen Qualifizierung einen Kosmetikbetrieb führen darf. Dafür gibt es verschiedene Qualifizierungsmöglichkeiten. 2002 wurde die dreijährige duale Berufsausbildung zum/zur Kosmetiker:in neu geordnet. Die staatlich berufsbildenden Schulen bieten zweijährige Ausbildungsgänge zum/zur Staatlich anerkannten Kosmetiker:in an. Auch Schulen in freier Trägerschaft bieten Ausbildungskurse für Kosmetiker:innen an. Allerdings lassen sich hier unterschiedliche Curricula und Ausbildungszeiträume finden. Zudem werden von verschiedenen Anbietern, z. B. von Kosmetikherstellern, zweiwöchige Lehrgänge und auch Wochenendkurse durchgeführt, in denen die Qualifikation als Kosmetiker:in mit einem entsprechenden Zertifikat erworben werden kann.

Die Ergebnisse einer von Spannowsky und Lorenz durchgeführten Befragung von insgesamt 126 Kosmetikerinnen (vgl. Heisler, Spannowsky, Lorenz 2017) deuten darauf hin, dass viele Kosmetiker:innen ihre Ausbildung an Schulen in freier Trägerschaft absolvieren. Nur etwa ein Drittel der befragten Kosmetikerinnen hatte seine Ausbildung an einer staatlich berufsbildenden Schule absolviert. Über die Hälfte von ihnen (55 %) besuchte für den Erwerb einer beruflichen Qualifikation eine Ausbildungsform, die weniger als ein Jahr dauerte (vgl. ebd., S. 15).

Nach langjährigen Diskussionen und nicht zuletzt auch auf Drängen des Einzelhandels wurde im Jahr 2002 der/die Kosmetiker:in als dreijähriger dualer Ausbildungsberuf neu geordnet. Allerdings ist diese Ausbildung aus verschiedenen Gründen nicht unumstritten. Kritisiert wird u. a. der starke Einfluss der Kosmetikindustrie und des Einzelhandels bei der Neuordnung des Berufs. Dadurch wurde das Berufsbild Kosmetiker:in auf Beratung und den Verkauf von kosmetischen Produkten oder von Körperpflegeprodukten beschränkt. So ist ein neuer Fachverkäuferberuf geschaffen worden, der in der Lage ist, kosmetische Produkte anzuwenden (vgl. Heisler 2015, S. 238). Die duale Ausbildung zum/zur Kosmetiker:in wird

- a) der Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten von Kosmetikern:innen im Hotel- und Wellnessbereich, im Sport- und Fitnessbereich, im Einzelhandel, im Vertrieb und in der Kosmetikindustrie und
- b) den verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten eines/einer Kosmetiker:in kaum gerecht (vgl. Heisler, Spannowsky, Lorenz 2017, S. 10).

Einerseits ist die Vielfalt der Berufszugänge nicht zuletzt im Hinblick auf Nachwuchssicherung und die Gründung von Kosmetikbetrieben ein Vorteil. Mit Blick auf die Tätigkeiten und Leistungen, die von den Kosmetikern:innen angeboten werden, erscheinen insbesondere die von verschiedenen Anbietern durchgeführten, vollzeitschulischen Qualifizierungskurse, die oft weniger als ein Jahr oder nur wenige Tage dauern, hingegen bedenklich, z. B. im Hinblick auf die Qualität der Leistungen und auf mögliche Risiken für den Verbraucher. Diese Kurse orientieren sich an völlig verschiedenen Standards. Auch für die Auszubildenden erscheint dies kritisch, da viele der so zu erwerbenden Qualifikationen und Abschlüsse im formalen Bildungssystem nicht anschlussfähig sind. Dadurch sind die beruflichen bzw. qualifikatorischen Entwicklungsmöglichkeiten von Kosmetiker:innen in hohem Maße begrenzt.

3 Weibliche Geschlechtsspezifik der Körperpflegeberufe

Die Körperpflegeberufe gehören zu den Berufen mit einem besonders hohen Frauenanteil. Lt. „Datensystem Auszubildende“ des Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) betrug der Frauenanteil bei den Friseuren im Jahr 2016 rund 85 %, bei den Kosmetiker:innen fast 100 % (vgl. BiBB 2018a; 2018b). Allerdings sind im Hinblick auf die Entwicklung der Geschlechterverteilung Unterschiede zwischen den Berufen zu erkennen. Der/die Kosmetiker:in ist gegen Ende des 19. Jh. als Beruf für die Frau

entstanden. Die ersten Kurse für Kosmetikerinnen richteten sich an Frauen. In Beruferatgebern wurden Berufe, wie die Schönheitspflegerin, die Kosmetikerin, die Kneterin, die Haarpflegerin bzw. Haarordnerin¹ usw., explizit als Berufe für die Frauen des deutschen Mittelstandes genannt (vgl. Schrey 1915, S. 150 ff.). Auffallend ist, dass einige dieser Berufe in medizinischen Lehranstalten ausgebildet und offensichtlich als medizinische Hilfsberufe betrachtet wurden (vgl. ebd., S. 151).

Auch in der DDR wurde der/die Kosmetiker:in zunächst als ein Frauenberuf geordnet. Es wurde betont, dass dieser Beruf sich explizit an Frauen richte, welche die Oberschule erfolgreich bestanden hätten. Männliche Jugendliche sollten sich bei ihrer Berufswahl an den Produktionsberufen orientieren (vgl. Heisler 2015, S. 212).

Der Beruf des Friseurs galt hingegen noch bis nach dem zweiten Weltkrieg als typischer Männerberuf, was u. a. in seiner Berufsgenese als Handwerksberuf mit zünftigen Strukturen und Ordnungen begründet lag. Der „Verweiblichungsprozess“ dieses Berufes sei ab 1948 zu beobachten (vgl. Cremer 1984, S. 89). Gründe dafür seien die Währungsreform von 1948 und die damit einhergehenden sinkenden Löhne gewesen, die zu einem Abwandern männlicher Gesellen und zum Rückgang des männlichen Berufsnachwuchses geführt hätten. Die wachsende Industrie hätte den männlichen Jugendlichen in den 1950er und 1960er Jahren attraktivere Verdienstmöglichkeiten geboten. Viele Gesellen sind aus dem zweiten Weltkrieg nicht zurückgekehrt. Die unbesetzten Stellen mussten mit Frauen aufgefüllt werden. Bedingt durch Modetrends und technische Innovationen hat sich das Interesse der Frauen an Friseurdienstleistungen erhöht (vgl. ebd.). Insgesamt ist es zu einer Verberuflichung traditionell weiblicher Rollen Aspekte gekommen, die aus der Nähe der Frau zu Mode und Ästhetik sowie zur Personenorientierung der Dienstleistung resultierten. Bis in die 1960er Jahre nimmt die Zahl der männlichen Friseure kontinuierlich ab, genauso die Anzahl der Herrensaloons. 1971 waren nur noch 6,4 % der Auszubildungsanfänger männlich, nur noch 14 % der Friseurbetriebe waren Herrensaloons (vgl. ebd., S. 95f). Dies erforderte schließlich die Neuordnung der Berufsausbildung.

Kornher zeigt, dass der Verweiblichungsprozess des Friseurs bereits früher einsetzte. Zwischen 1875 und 1920 sei die Zahl der weiblichen Beschäftigten im Friseurhandwerk von 10 % auf über 70 % gestiegen (vgl. Kornher 2012, S. 12). Die Mehrzahl der Frauen habe zu der Zeit jedoch nicht in einem Salon gearbeitet, sondern ihre Kundinnen zu Hause aufgesucht. D. h., die Zunahme der Friseurinnen kam u. a. auch dadurch zustande, weil die weiblichen Berufsangehörigen bis etwa 1900 nicht in der Berufsstatistik erfasst wurden und deshalb kaum historische Spuren hinterlassen hätten (vgl. ebd., S. 22).

Insgesamt greife die Erklärung zu kurz, dass die Zunahme der Frauen im Friseurhandwerk allein aus der weiblichen Spezifik des Frisierens, welches der Natur der Frau entspreche, resultiere (vgl. ebd., S. 12). Kornher geht davon aus, dass es im 19. und 20. Jh. auch zu einer „Krise der Männlichkeit“ kam. Die Arbeit des Mannes

1 Die Bezeichnung Friseurin ist der Haarpflegerin lediglich in Klammern nachgesetzt. Vermutlich, weil der Zugang zum Friseurberuf bis dahin von den männlich dominierten Innungen kontrolliert wird. Frauen ist es zu dieser Zeit nur als mitarbeitende Familienangehörige oder als Helferin möglich, hier tätig zu sein.

am Frauenhaar galt zunehmend als moralisch anstößig und die damit verbundene kreative, schöpferische Arbeit als nicht männliche Arbeit. Auch das Interesse für Mode und Schönheit, welches ebenfalls eng mit dem Beruf verbunden ist, galt als Unmännlich (vgl. ebd.; Heisler 2015, S. 198 ff.).

Bis in die 1980er Jahre wurde der hohe Frauenanteil im Beruf noch als Belastung wahrgenommen und es wurde versucht, ihn zu reduzieren. Zwar war die Mehrzahl der Beschäftigten bereits Frauen, dennoch wurden nur 38,6 % der Friseurbetriebe von Frauen geleitet (vgl. Cremer 1984, S. 88). D. h., die Gestaltung des Berufs und die Vertretung berufspolitischer Interessen oblagen nach wie vor den männlichen Friseuren, die offensichtlich versuchten, Frauen aus dem Beruf „zurückzudrängen“. Dies wurde im Kontext einer hohen Personalfuktuation diskutiert, die mit der Verweiblichung des Berufs einherging (vgl. ZV 1981, S. 17). Vor allem Frauen würden sich nach der Ausbildung und einer kurzen Erwerbszeit aus dem Beruf zurückziehen, z. B. aufgrund von Zeiten der Kindererziehung. Nur die wenigsten von ihnen würden in den Beruf zurückkehren. Der ZV formulierte im Jahresbericht von 1981:

„Es ist zu hoffen, daß sich die Zahl der gewerblichen Ausbildungsberufe, in denen weibliche Auszubildende beschäftigt werden, weiterhin erhöht, so dass nicht das Friseurhandwerk allein die großen Mengen weiblicher Auszubildender im Handwerk zu verkraften hat. Mit der Verweiblichung des Friseurberufs kauft sich das Friseurhandwerk eine Personalfuktuation ein, wie sie in keinem Beruf größer ist. Ursache für die überdurchschnittlichen Abgänge im Berufsfeld Körperpflege ist die überaus starke Besetzung der Altersgruppen bis zu 25 Jahren, die aus familiären Tatbeständen aus dem Friseurberuf ausscheiden. Aus diesen hohen Abgangszahlen junger gelernter Friseurinnen resultierten eine Reihe von Problemen für das Friseurhandwerk (Fachkräftemangel, Schwarzarbeit etc.) die zu vermeiden seien, verfügte das Friseurhandwerk über mehr geübte und erfahrene männliche Mitarbeiter.“ (vgl. ZV 1981, S. 17 f.)

Auch die Entwicklungsfähigkeit des Friseurhandwerks wurde in diesem Kontext kritisch hinterfragt. In den Folgejahren wurde versucht, den Anteil der männlichen Auszubildenden zu erhöhen. Erst Ende der 1980er bzw. in den 1990er Jahren wurde begonnen, sich stärker auf die Bedarfe weiblicher Beschäftigter einzustellen, z. B. indem ihnen die Rückkehr in den Beruf durch Unterstützungsangebote erleichtert und durch Karrieremodelle attraktiver gestaltet werden sollte.

4 Herausforderung und Rahmenbedingungen für die Professionalisierung der Körperpflegeberufe

Aus der oben skizzierten Genese der Körperpflegeberufe und ihrer daraus resultierenden aktuellen Konstitution, z. B. ihrer hohen weiblichen Geschlechtsspezifität, ergeben sich verschiedene berufsspezifische Herausforderungen für ihre weitere Entwicklung und Professionalisierung. Insbesondere das Friseurhandwerk war in den letzten 50 Jahren immer wieder von strukturellen Veränderungen betroffen. Wirt-

schaftskrisen, steigende Rohstoffpreise, oder die Erhöhung der Umsatzsteuer hatten Preiserhöhungen zur Folge, die wiederum zu einem Nachfragerückgang nach Friseurleistungen führten. Infolgedessen sank der Personalbedarf, was zu einem Anstieg der Arbeitslosenquote und zu einem sinkenden Lohnniveau führte. Die Folge davon war eine Verschlechterung des Berufsimages.

Um dem entgegenzusteuern, wurde das Friseurhandwerk immer wieder modernisiert und umstrukturiert. Der/die Friseur:in gehört zu den Berufen, der auch heute über eine moderne Kommunikationspolitik verfügt. Kaum ein anderer Beruf prägt durch Messen und eine intensive Öffentlichkeitsarbeit sein eigenes Image. Er versteht sich als Beruf, der Mode und Lifestyle maßgebend beeinflusst. Dabei sind Professionalität, eine hochwertige Ausbildung, qualitativ hochwertige Dienstleistungen und Produkte sowie gute Beschäftigungsbedingungen zentrale Werte, die aktuell z. B. in einer „Ethik-Charta“ für den Friseurberuf zusammengefasst sind (vgl. ZV 2016, S. 20).

Durch die Neuordnung der Berufsausbildung, durch neue Ausbildungs- und Laufbahnmodelle, Zusatzqualifikationen und berufliche Einstiegsmöglichkeiten soll die Attraktivität des Berufs erhöht werden. Bereits Ende der 1990er Jahre wurde bspw. im Rahmen einer Qualitätsoffensive im Friseurhandwerk damit begonnen, zusammen mit dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH), ein berufliches Laufbahnmodell zu entwickeln. Zentraler Baustein dieses Modells waren z. B. die Fortbildungsprüfungen zum/zur Meisterassistent:in für Kosmetik im Friseurhandwerk. Leistungsstärkere Jugendliche konnten so bereits während ihrer Ausbildung einzelne Teile der Meisterprüfung absolvieren. Damit sollte (a) die berufliche Ausbildung attraktiver, (b) die Verweildauer der Auszubildenden im Betrieb verlängert und (c) betriebliche Karrierewege beschleunigt werden.

Dennoch erfährt das Friseurhandwerk seit Jahren einen kontinuierlichen Rückgang der Auszubildendenzahlen. Diese z. T. deutlichen Rückgänge werden meist auf ein Imageproblem des Berufes, aber eben auch auf demografische Schwankungen zurückgeführt. Im Fokus der aktuellen Diskussionen stehen die zuletzt deutlich gesunkenen Auszubildendenzahlen und die Fragen nach den Ursachen dafür. 1979 wurden noch rund 73.000 Jugendliche zum/zur Friseur:in ausgebildet, 2001 waren es noch rund 46.300 und 2016 nur noch 22.430 Auszubildende (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1 zeigt zum einen den deutlichen Rückgang der Auszubildendenzahlen in den Berufen Friseur:in und Kosmetiker:in. Zum anderen wird deutlich, dass die Auszubildendenzahlen für die Kosmetiker:innen deutlich niedriger sind als für die Friseur:innen. Im Jahr 2016 begannen nur 303 Auszubildende, ausschließlich Frauen, eine duale Ausbildung zum/zur Kosmetiker:in (vgl. BiBB 2018b). Die Zahlen der vollzeitschulischen Ausbildung zum/zur Staatlich geprüften Kosmetiker:in und auch andere Qualifizierungs- und Ausbildungsmöglichkeiten werden hier nicht berücksichtigt.

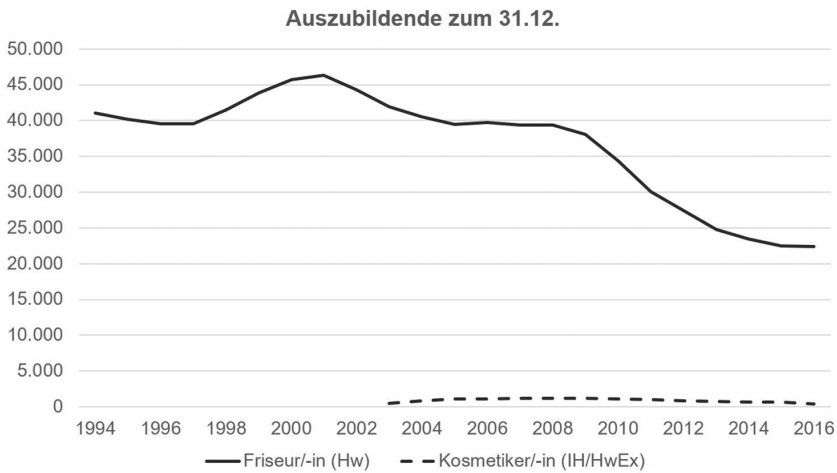


Abbildung 1: Entwicklung des Lehrlingsbestandes in den Berufe Friseur:in und Kosmetiker:in, 1993 bis 2016 (Datenquelle: ZDH 2018).

Der kontinuierliche Bewerherrückgang im Friseurhandwerk, seit den 1970er Jahren, wird u. a. auf den Attraktivitätsverlust des Berufs zurückgeführt. Das Image, welches die Körperpflegeberufe besitzen bzw. vermitteln, stellt eine Herausforderung für die Gestaltung und Organisation der Berufsausbildung in der Körperpflege dar. Verschiedene Kampagnen sollten in der Vergangenheit zur Verbesserung des Berufsbildes beitragen, z. B. 1991 die Kampagne „Wir machen Trends“. Einerseits gilt der Beruf als modern und kreativ. Er besitzt nicht zuletzt deshalb eine hohe Attraktivität, insbesondere für Frauen. Andererseits wird der/die Friseur:in genauso wie der/die Kosmetiker:in immer auch mit geringem sozialen Ansehen, mit Prekarität, schlechten Arbeitsbedingungen und hohen Beschäftigungsrisiken in Verbindung gebracht.

Aktuell wird vor allem der demografische Wandel für den Rückgang der Auszubildendenzahlen verantwortlich gemacht. Dies führt zunächst zu einem Rückgang der Gesamtzahl ausbildungsinteressierter Jugendlicher und der Bewerberzahlen. Ebbinghaus et al. (2016) formulieren, dass damit eine Veränderung des Berufswahlverhaltens Jugendlicher einhergehe. Diese würden zunächst auf attraktivere Berufe zurückgreifen, weil ihnen durchaus bewusst ist, dass ihre Chancen für einen Ausbildungsplatz in diesen Berufen steigen. Davon profitieren auch leistungsschwächere Jugendliche, die in diesen Berufen bislang kaum die Chance auf Ausbildung hatten. Dadurch seien vor allem unattraktive Ausbildungsberufe, auch die Ausbildung zum/zur Friseur:in vom demografischen Wandel in besonderem Maße betroffen.

Neben dem demografischen Wandel haben aber auch andere Entwicklungen diesen quantitativen Rückgang der Auszubildendenzahlen verstärkt. Die Berufsbildungsstatistik und die Handwerksstatistik verdeutlichen, dass das Ausbildungsplatzangebot genauso rückläufig ist wie die Nachfrage (vgl. Ebbinghaus et al. 2016; Büne-mann 2014). Ein Grund dafür sind möglicherweise die stagnierenden Betriebszahlen im Friseurhandwerk (Abbildung 2).

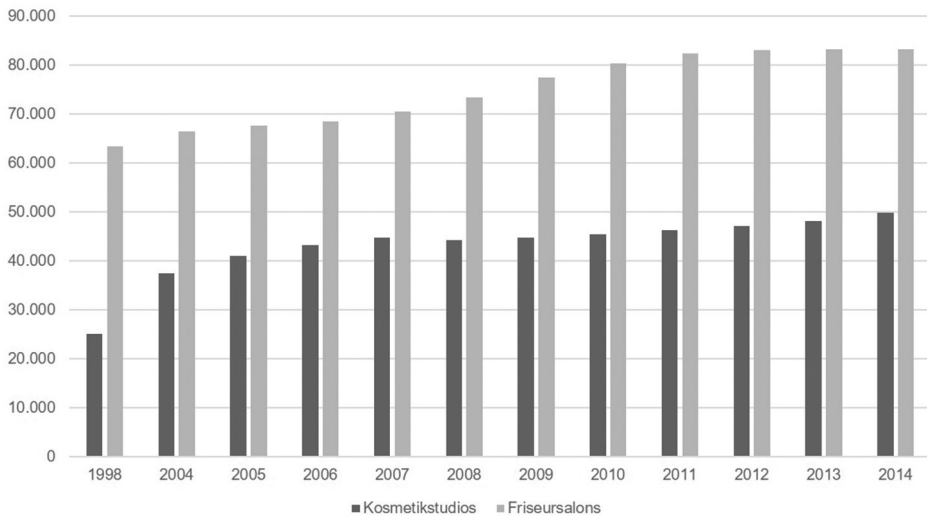


Abbildung 2: Zeitreihe. Entwicklung der Betriebszahlen (Friseursalons und Kosmetikstudios) 1998 bis 2014. (Datenquelle: ZDH 2018).

Die Gesamtzahl der Friseurbetriebe ist vergleichsweise konstant, die Zahl der Kosmetiksalons nimmt dagegen tendenziell zu (Abbildung 2). Zwar hat bis 2011 die Zahl der Friseursalons insgesamt zugenommen (Abbildung 3), die Zahl der Beschäftigten war im gleichen Zeitraum jedoch rückläufig. Möglicherweise lässt sich die Zunahme der Betriebe mit der steigenden Zahl von sog. Mikrobetrieben² erklären (vgl. ZV 2011, S. 11). Zudem hat auch die Zahl der Filialbetriebe, Friseurketten, sog. „Cut and Go“-Friseure zugenommen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der langjährige Trend zur „Filialisierung“ des Friseurhandwerks inzwischen verebbt ist (vgl. ZV 2016, S. 12).

Der Rückgang des Ausbildungsplatzangebots wird nun u. a. auch auf die Zunahme der Mikrobetriebe zurückgeführt. Inzwischen seien rund 25 % der Friseure Mikrobetriebe. Sie werden statistisch nur unzureichend erfasst (vgl. ZV 2015, S. 13). Gar nicht erfasst werden Kleinstbetriebe im sog. Reisehandwerk, die ihre Leistungen in den Wohnungen ihrer Kunden erbringen oder sich in Friseursalons einmieten (Stuhlmiete). Häufig verfügen diese Friseur:innen über keinen Meisterabschluss und sind nicht ausbildungsberechtigt.

Trotz der Zunahme von Mikrobetrieben orientiert sich die Berufspolitik der Innungsverände des Friseurhandwerks nach wie vor am mittelständischen, meistergeführten Friseursalon. Kleinstselbstständige bzw. Mikrobetriebe werden sogar als Gefahr für das Friseurgewerbe betrachtet (vgl. Heisler 2017, S. 6). Damit ist insbesondere ihre Umsatzsteuerbefreiung gemeint, die der ZV als Privilegierung von Mikrobetrieben kritisiert, die dadurch ihre Leistungen zu einem günstigeren Preis anbie-

2 Das sind Einzelbetriebe ohne Mitarbeiter mit einem Maximalumsatz von 17.500 Euro pro Jahr.

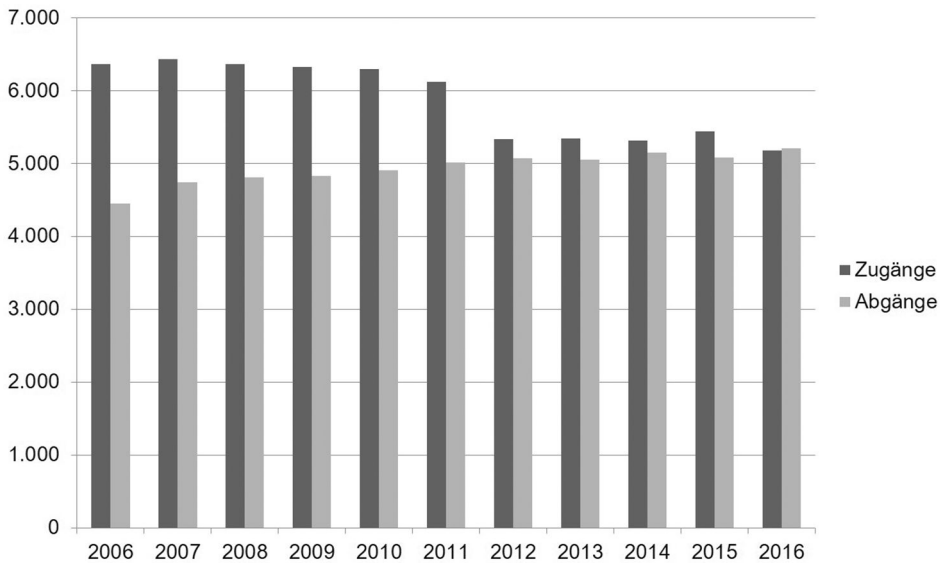


Abbildung 3: Zu- und Abgänge Friseurbetriebe (Anlage A). Zeitreihe 2006 bis 2016 (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018)..

ten können als mittelständische Friseursalons. Er fordert deshalb die Herabsetzung der Grenze für die Umsatzsteuerbefreiung. Zu bedenken ist, dass Kleinstselbstständige mit dem so erzielten Umsatz ihren Lebensunterhalt, ihre Alters- und Krankenvorsorge, genauso ihre Arbeitsmittel finanzieren müssen. Von Privilegierung kann kaum die Rede sein, vielmehr von Prekarisierung und Kriminalisierung. Möglicherweise werden diese Formen der Kleinstselbstständigkeit durch Salonmodelle, wie die sog. Stuhlmiete, oder eben auch durch die aktuelle Einkommenssituation im Friseurhandwerk sogar forciert.

Kritisiert wird auch, dass Kleinstbetriebe in der Regel nicht ausbilden und keine Mitarbeiter beschäftigen. Sie würden damit nicht zur Verbesserung der Beschäftigungssituation, nicht zum Erhalt des bestehenden Fachkräftepotenzials und nicht zur Weiterentwicklung des Friseurhandwerks beitragen. Sie gelten als eine der Ursachen für den Rückgang der Ausbildungsaktivitäten im Friseurhandwerk. Eine durchaus nachvollziehbare Kritik, weil mit der zunehmenden Zahl an Kleinstbetrieben die Zahl der Ausbildungsbetriebe sinkt.

Damit kann möglicherweise auch die geringe Anzahl dual ausgebildeter Kosmetiker:innen erklärt werden. Seit 2009 hat die Zahl der Kosmetiksalons zwar insgesamt zugenommen. Es wird aber vermutet, dass es sich dabei in der Mehrzahl um Mikrobetriebe ohne Ausbildungsberechtigung handelt.

Trotz des Bewerberrückgangs ist der Friseur auf Platz 7 der neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse zu finden. Damit gehört er zu den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen im Handwerk. Aber nicht nur die Zahl der Auszubildenden, sondern auch die Zahl der Meisterprüfungen ist seit 2010 rückläufig (Abbildung 5).

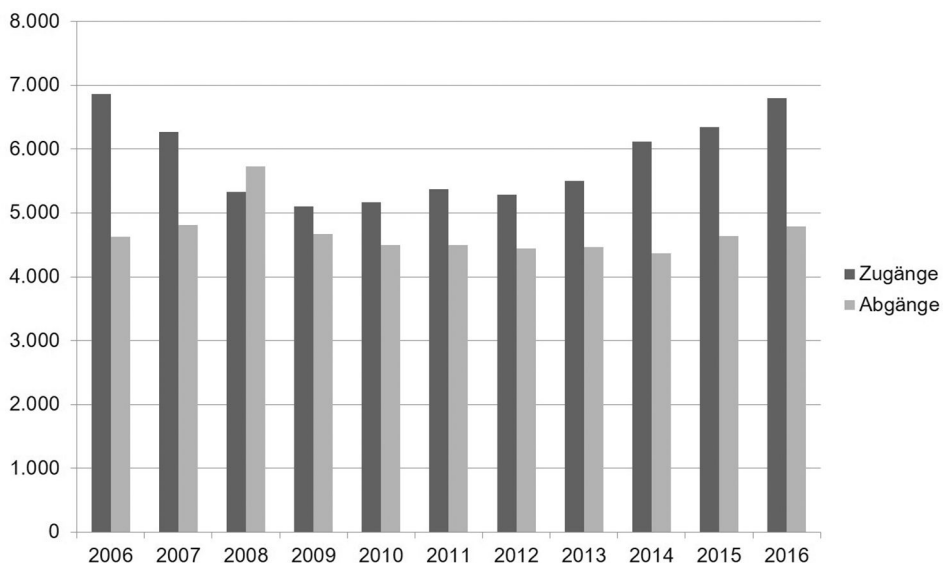


Abbildung 4: Zu- und Abgänge Kosmetikbetriebe (Anlage A). Zeitreihe 2006 bis 2016 (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018)..

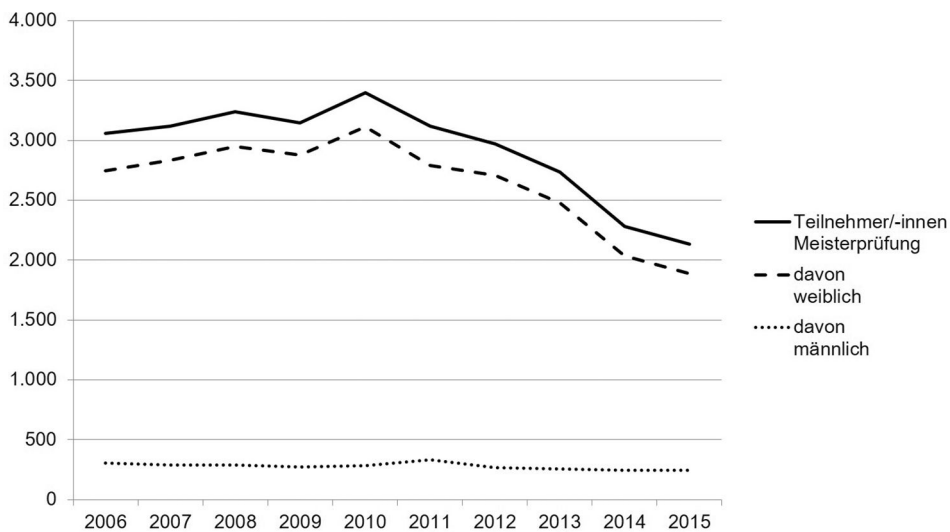


Abbildung 5: Teilnehmerzahlen an den Meisterprüfungen im Friseurhandwerk. (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018)..

Einerseits wird der Meisterabschluss als Garant für die Qualität des Handwerks und seiner Leistungen betrachtet. Andererseits kann der Meisterzwang nun aber zum Problem werden, weil aufgrund der rückläufigen Meisterzahlen auch die Zahl der Betriebsgründungen zurückgeht. Vermutlich ist auch diese Entwicklung eine Folge des demografischen Wandels. Genauso ist denkbar, dass es den – überwiegend weiblichen – Berufsangehörigen aufgrund ihrer Einkommenssituation oder aufgrund ihrer Lebenslagen gar nicht möglich ist, an einer Meisterausbildung teilzunehmen. Die Anzahl der männlichen Meisterprüfungsteilnehmer ist bspw. eher konstant.

5 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit den aktuellen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Professionalisierung der Körperpflegeberufe Friseur:in und Kosmetiker:in. Eine Frage war, welchen Einfluss die hohe weibliche Geschlechtsspezifität auf den Prozess der Verberuflichung und Professionalisierung der Körperpflege hat. Vor allem in der Genese der beiden Berufe zeigten sich diesbezüglich deutliche Unterschiede. Der Friseur kann als Handwerksberuf auf eine lange Berufsgeschichte zurückblicken. Zunächst handelte es sich dabei um einen Beruf der überwiegend von Männern ausgeübt wurde. Erst im 19. Jh. kam es aus verschiedenen Gründen zu seiner „Verweiblichung“. Der/Die Kosmetiker:in ist hingegen als Frauenberuf entstanden. In beiden Fällen kam es zur Verberuflichung frauentypischer Funktionen und Rollenbilder.

So haben sich die beiden Berufe unter ungleichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen entwickelt. Dies zeigt sich insbesondere am Beispiel der Kosmetiker:in. Bis heute lassen sich weder einheitliche Strukturen noch berufliche Standards für den/die Kosmetiker:in finden. Problematisch sind dabei die fehlenden Verbände und Verbandsstrukturen, welche die berufspolitischen Interessen der Kosmetiker:innen vertreten. Stattdessen sind es immer die Verbände anderer Bereiche, die die Entwicklung und Professionalisierung des Berufs Kosmetiker:in steuern. Bspw. wurde gezeigt, dass der ZV die Entwicklung des Berufs nach der deutschen Wiedervereinigung maßgeblich beeinflusst hat. 1993 wurde die in der ehemaligen DDR existierende Meisterausbildung für Kosmetiker:innen nicht zuletzt auf Drängen des ZV abgeschafft. Bis heute ringt der Beruf um seine Anerkennung als Handwerks- oder Gesundheitsberuf mit entsprechenden Privilegien, Standards und Normen.

Schließlich wurde auf verschiedene aktuelle Entwicklungen der Körperpflegebranche eingegangen. Dazu gehören die rückläufige Zahl Auszubildender, das Image der Berufe sowie die Veränderung der Branche und der Betriebsstruktur. Zum einen wurde deutlich, dass das Berufsfeld Körperpflege in besonderem Maße von den wirtschaftlichen Trends und Entwicklungen, insbesondere durch die Nachfrage und das Konsumverhalten privater Haushalte, mitbestimmt wird. Zum anderen werden Ausbildung, Personalentwicklung und Beschäftigung in hohem Maße

durch das Image und die Attraktivität der Branche geprägt. Insbesondere das Friseurhandwerk ist dafür in hohem Maße präsent. Seit Jahrzehnten investiert es intensiv in eine moderne Kommunikationspolitik und in die aktive Gestaltung seines Images. Berufe, wie z. B. der/die Kosmetiker:in, sind hingegen weniger sichtbar.

Literatur

- BiBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018a): Datensystem Auszubildende – Datenblatt Friseur/-in (DAZUBI). Bonn: BiBB. Online: www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/82312310.pdf (Abfrage: 16.03.2018).
- BiBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018b): Datensystem Auszubildende – Datenblatt Kosmetiker/-in (DAZUBI). Bonn: BiBB. Online: www2.bibb.de/bibbtools/tools/dazubi/data/Z/B/30/7597.pdf (Abfrage: 16.03.2018).
- Bünemann, Doris (2014): Friseur- und Kosmetiksalons – Service für jedes Alter und jeden Geldbeutel – von „Cut and Go“ bis Beautytempel. Osnabrück: Gesellschaft für wirtschaftliche Strukturforschung – GWS.
- Cremer, Christa (1984): Schönheit wird zur Pflicht. Friseurin – Beruflichkeit auf Zeit. In: Mayer, Christine u. a. (Hrsg.): Mädchen und Frauen. Beruf und Biographie. München: DJI, S. 85–98.
- Ebbinghaus, Margit/Gei, Julia/Bahl, Anke/Flemming, Simone (2016): Wie suchen Betriebe Auszubildende für den Beruf Friseur/Friseurin? Erste Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten einer BIBB-Betriebsbefragung zum berufsspezifischen Vorgehen bei der Rekrutierung von Auszubildenden. Bonn: BiBB.
- Frey, Manuel (1997): Der reinliche Bürger. Entstehung und Verbreitung bürgerlicher Tugenden in Deutschland, 1760–1860. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frieze, Marianne (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, S. 131–152.
- Heisler, Dietmar; Spannowsky, Marko; Lorenz, Karen (2017): Kosmetiker und Kosmetikerin: Kontinuität und Wandel eines Berufes aus Sicht eines Kosmetikunternehmens. Beitrag zu den Hochschultagen Berufliche Bildung 2017. Fachtagung 12 Körperpflege – Integration durch Bildung und Beruf. Strukturwandel und berufliche Mobilität in der Körperpflege. Online: www.berufsbildung.nrw.de/cms/veroeffentlichungen/hochschultage-bb-2017/fachtagungen/12-koerperpflege/12-koerperpflege.html (Abfrage: 18.12.2017).
- Heisler, Dietmar (2017): Integration durch Bildung und Beruf: Strukturwandel und berufliche Mobilität in der Körperpflege. Aktuelle Herausforderungen des Berufsfeldes „Körperpflege“. Einleitung zur Fachtagung 12 Körperpflege. Hochschultagen Berufliche Bildung 2017. Fachtagung 12 Körperpflege – Integration durch Bildung und Beruf. Strukturwandel und berufliche Mobilität in der Körperpflege. Online: www.be

- rufsbildung.nrw.de/cms/veroeffentlichungen/hochschultage-bb-2017/fachtagungen/12-koerperpflege/12-koerperpflege.html (Abfrage: 18.12.2017).
- Heisler, Dietmar (2015): Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt. Die Modernisierung des Arbeitsmarktes und ihre Konsequenzen für die berufsförmige Erwerbsarbeit. Bielefeld: wbv.
- Jessner, Samuel (1920): Lehrbuch der Haut und Geschlechtsleiden, einschließlich der Kosmetik. 1. Band: Hautleiden und Kosmetik. Würzburg und Leipzig: Teubner.
- Jessner, Samuel (1914): Behandlung kosmetischer Hautleiden (Schönheitsfehler). Würzburg: Verlag C. Kabitzsch.
- Kornher, Svenja (2012): Virtuose Haargestaltung. Mode- und Branchenentwicklung im deutschen Friseurhandwerk (1871–1945). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Schrey, Käthe (1915): 100 Berufe für Frauen und Mädchen des deutschen Mittelstandes. Leipzig: Verlag Otto Beyer.
- Stolz, Susanna (1992): Die Handwerke des Körpers. Bader, Barbier, Perückenmacher, Friseur. Folge und Ausdruck historischen Körperverständnisses. Marburg: Jonas Verlag.
- Walkenhorst, Ursula (2014): Care Work: Professionalisierung, Gender, Berufspolitik – Wo beginnen? In: Berufsbildung. Zeitschrift in Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Paderborn: Eusl.
- ZV (= Zentralverband des deutschen Friseurhandwerks) (1969–2016): Jahresbericht Friseurhandwerk. Köln.
- ZDH (= Zentralverband des Deutschen Handwerks) (2018): Handwerksstatistik. Berlin: ZDH. Online: <https://www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=1> (Abfrage: 16.03.2018).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Entwicklung des Lehrlingsbestandes in den Berufe Friseur:in und Kosmetiker:in, 1993 bis 2016 (Datenquelle: ZDH 2018) 134
- Abb. 2** Zeitreihe. Entwicklung der Betriebszahlen (Friseursalons und Kosmetikstudios) 1998 bis 2014. (Datenquelle: ZDH 2018) 135
- Abb. 3** Zu- und Abgänge Friseurbetriebe (Anlage A). Zeitreihe 2006 bis 2016 (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018). 136
- Abb. 4** Zu- und Abgänge Kosmetikbetriebe (Anlage A). Zeitreihe 2006 bis 2016 (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018). 137
- Abb. 5** Teilnehmerzahlen an den Meisterprüfungen im Friseurhandwerk. (eigene Darstellung, Datenquelle: ZDH 2018). 137

Autor



Heisler, Dietmar, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der beruflichen Bildung, Organisation und Struktur der Berufsausbildung, Berufsorientierung und Berufswahl, Übergang Schule-Beruf, Transformationsprozesse in der beruflichen Integrationsförderung, Integration geflüchteter Jugendlicher.

Dietmar.Heisler@upb.de

Wissenschaftliche Weiterbildung im Gesundheitswesen? Perspektiven, Potenziale und Herausforderungen am Beispiel einer explorativen Fallstudie

ANIKA DENNINGER

Abstract

Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt eine neue Perspektive zur berufsbegleitenden Weiterqualifizierung auf akademischer Basis dar. Der Beitrag widmet sich anhand einer Fallstudie der Frage, inwiefern die wissenschaftliche Weiterbildung künftig eine Chance für das Gesundheitswesen sein kann, um u. a. dem akuten Fachkräftemangel zu begegnen. Ziel des Artikels ist es, Potenziale und Herausforderungen einer Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und Problemlagen dieses Systems aufzuzeigen.

Scientific further education represents a new perspective of extra-occupational further qualification on an academic level. Based on a case study, this article addresses the question in which way scientific further education can be a chance to counteract the lack of qualified personnel in the german public health sector. The aim of this article is to identify potentials and challenges regarding an establishment of scientific further education within this sector against the background of current issues and developments.

Schlagworte

Wissenschaftliche Weiterbildung, Gesundheitswesen, Fallstudie

1 Gesundheitswesen im Wandel

In Deutschland kommt es aktuell zu einer „Expansion des Dienstleistungssektors“ (Friese 2017, S. 30). Großen Anteil daran hat das stetig wachsende Gesundheitswesen. Im Jahr 2015 stiegen die Gesundheitsausgaben bspw. um 4,5 % auf 344,2 Mrd. Euro und damit 11,3 % des deutschen BIP (vgl. Destatis 2017a, S. 1). Die Gründe für das Wachstum sind divers. U. a. bewirkt der demografische Wandel einen Anstieg der älteren Bevölkerung, die aufgrund einer höheren Lebenserwartung länger und

infolge multipler oft auch chronischer Krankheitsbilder umfassender betreut werden muss (vgl. Flaiz et al. 2014, S. 49). Die Anzahl der Pflegebedürftigen lag im Jahr 2015 bei 2,9 Mio. (vgl. Destatis 2017b, S. 7). Bis zum Jahr 2030 wird mit einem Anstieg auf 3,4 Mio. Pflegebedürftige gerechnet (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010, S. 30). Gleichzeitig führen veränderte Familienkonstellationen dazu, dass sich die Pflege verstärkt in Richtung ambulante und stationäre Pflegeeinrichtungen verlagert. Die im Zuge der abnehmenden familiären Pflegekapazitäten steigende Heimquote führt wiederum zu einem erhöhten Bedarf an professionellem Pflegepersonal (vgl. Rothgang, Müller, Unger 2012, S. 8; S. 16 f.). Gegenwärtig führt der steigende Bedarf „an professionell erbrachten Care Leistungen [...] insbesondere in den Gesundheits- und Sozialberufen zu einem großen Beschäftigungswachstum“ (Friese 2017, S. 33). Aufgrund der anhaltenden Expansion wird der Gesundheitsbereich häufig auch als Wachstumsmarkt der Zukunft beschrieben. Bis zum Jahr 2030 wird allerdings – in Folge des steigenden Personalbedarfs einerseits und des sinkenden Personalangebots andererseits – mit akuten Fachkräftengpässen im mittleren Qualifikationsbereich der Gesundheitsberufe wie den Pflege(fach-)kräften gerechnet (vgl. Maier et al. 2014, S. 7, vgl. Rothgang, Müller, Unger 2012, S. 14).

Faktoren, wie sich wandelnde Versorgungsanforderungen, eine steigende Komplexität der Berufsbilder, die verstärkte Ökonomisierung oder der zunehmende Fachkräftemangel, führen jedoch bereits heute zu „immer höheren Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem“ (Kälble 2008, S. 208) des Gesundheitswesens. Vor diesem Hintergrund wird vermehrt eine akademische Ausbildung z. B. nach Vorbild anderer europäischer Länder wie Schweden gefordert (vgl. Flaiz et al. 2014, S. 8, S. 49). Der Wissenschaftsrat (2012) empfiehlt bspw. „das in komplexen Aufgabenbereichen der Pflege, der Therapieberufe und der Geburtshilfe tätige Fachpersonal künftig an Hochschulen auszubilden“ (S. 8). Demnach sollen so 10-20 % eines Ausbildungsjahrgangs akademisch ausgebildet werden (vgl. ebd.). Ferner wird es immer wichtiger, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit des vorhandenen Pflegepersonals durch bspw. eine stetige Aktualisierung des Wissens und Anpassung der benötigten Kompetenzen aufrechtzuerhalten und eine „Ausschöpfung der individuellen Leistungspotenziale“ (Evers, Nauerth 2008, S. 262) anzustreben. Das Lebenslange Lernen bzw. der Besuch von akademischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird dabei als unabdingbar betrachtet. Positive Effekte werden in diesem Zusammenhang von einer Etablierung berufsbegleitender modularisierter Studiengänge oder auch Kooperationen von Unternehmen mit Hochschulen erhofft (vgl. Evers, Nauerth 2008, S. 263 f.; Flaiz et al. 2014, S. 31). Die Etablierung adäquater Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung¹ für den Gesundheitsbereich lässt sich gegenwärtig jedoch als ausbaufähig beschreiben. Ziel dieses Beitrages ist es daher die künftigen Potenziale und Herausforderung einer Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesundheitswesen aus der Perspektive von Branchenkennern zu

1 Wissenschaftliche Weiterbildung ist definiert als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“ (KMK 2001, S. 2)

beleuchten. Die Basis hierfür bildet die Sekundäranalyse einer im Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ entstandenen exemplarischen Fallstudie in einem Gesundheitsunternehmen. Zu diesem Zweck wird zunächst das Forschungsdesign der Fallstudie beschrieben und in den Projektkontext eingeordnet. Darauf aufbauend wird das untersuchte Unternehmen porträtiert und die fallspezifische Ausgangslage skizziert. Der Fokus des Artikels liegt sodann auf den im Rahmen der Sekundäranalyse gewonnenen unternehmensinternen und -externen Erkenntnissen, die zusätzlich miteinander verschränkt und abschließend in ein Fazit überführt werden.

2 Exemplarische Fallstudie im Gesundheitswesen

Die nachfolgend beschriebene Fallstudie aus der Branche Gesundheit entstammt einem Teilforschungsprojekt der zweiten Förderphase des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. Das Verbundprojekt der drei mittelhessischen Hochschulen Justus-Liebig-Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen zielte darauf, im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ein an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen ausgerichtetes Weiterbildungsangebot zu schaffen und zu einer nachhaltigen Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beizutragen (vgl. Seitter, Friese, Robinson 2018a, 2018b).²

2.1 Forschungsdesign

Im Fokus des mehrschrittig qualitativ angelegten Teilforschungsprojekts „unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation“ stand die fallspezifische und fallübergreifende Betrachtung von drei Fallstudien in den Branchen Industrie, Soziales und Gesundheit. Im Vorfeld wurden zwecks Feldzugang pro Branche drei leitfadengestützte Interviews mit fallexternen Expert:innen realisiert, denen aufgrund ihrer (koordinierenden) Tätigkeit sowie guten Vernetzung eine Expertise in spezifischen und/oder übergreifenden Branchen zugeschrieben werden konnte.

Im Zentrum der daran anknüpfenden explorativen Fallstudien stand jeweils ein Unternehmen, in dem mehrere leitfadengestützte Einzelinterviews und eine Gruppendiskussion mit Vertreter:innen unterschiedlicher Organisationsebenen geführt wurden. Je Fall wurde zudem eine Dokumentenanalyse öffentlicher Dokumente (u. a. Jahresberichte, Leitbilder) durchgeführt. Die Analyse des Materials erfolgte anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung mit MAXQDA. Der Fokus lag dabei auf den spezifischen unternehmensinternen Bedarfsartikulationsprozessen, die eine Artikulation des Weiterbildungsbedarfs nach extern ermöglichen (vgl. detailliert Denninger, Siegmund, Bopf 2017, 2018, S. 7 ff.).

Im Anschluss daran soll nachfolgend eine Sekundäranalyse der im Fall Gesundheit gewonnenen drei Experten- und zwölf Einzelinterviews sowie der Gruppendis-

2 Das Vorhaben wurde in der ersten Förderphase (2011–2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem ESF der EU und in der zweiten Förderphase (2015–2017) aus Mitteln des BMBF gefördert. Weitere Informationen: www.wmhoch3.de

kussion Aufschluss darüber geben, welche Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesundheitswesen durch die Expert:innen sowie Beschäftigten dieses Bereichs zugeschrieben werden und welchen Herausforderungen es zu meistern gilt.

2.2 Unternehmensportrait und fallspezifische Ausgangslage

Das untersuchte Großunternehmen bietet an zwei Standorten zahlreiche Gesundheitsdienstleistungen u. a. in den Bereichen Pflege, Versorgung und Betreuung an. Dieser Vielfalt entsprechend gliedert sich das Unternehmen in mehrere Abteilungen, die sich wiederum in eine Leitungs- sowie Mitarbeiterebene unterteilen. Die Leitungsebene besteht aus drei Managementstufen: unteres, mittleres und oberes Management. Letzterem obliegt die Unternehmensführung. Mit der Planung, Umsetzung und Organisation der internen Fort- und Weiterbildung ist eine eigene, abteilungsübergreifend agierende Weiterbildungsabteilung betraut. Hinsichtlich der individuellen Weiterbildungsbedarfe der Angestellten stehen zudem die direkten Vorgesetzten als zentrale Ansprechpersonen zur Verfügung.

Die Dokumentenanalyse zeigt, dass das untersuchte Unternehmen sich als komplexes, lernendes System versteht, das dem Lebenslangen Lernen als zentralem Prozess der Weiterentwicklung eine wesentliche Bedeutung zuschreibt. Insbesondere in den beiden Kernleitbildern, dem Weiterbildungsleitbild und dem berufsgruppenbezogenen Pflegeleitbild, ist verankert, dass neben der Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten auch interdisziplinäre bzw. außerberufliche Lernfelder und -prozesse im Fokus des Unternehmens stehen. Um eine zukunftsichernde Basis für das Unternehmen und die Beschäftigten zu schaffen, soll gemäß Leitbild eine Vielfalt an internen und externen Weiterbildungsmöglichkeiten bereitgestellt werden.

3 Wissenschaftliche Weiterbildung im Gesundheitswesen – Ergebnisse einer exemplarischen Fallstudie

Im Fokus dieses Kapitels stehen die Perspektiven der unternehmensexternen Expert:innen sowie der Vertreter:innen der Mitarbeiter- und Leitungsebene des Unternehmens, angereichert mit ausgewählten Interviewpassagen.

3.1 Potenziale und Herausforderungen aus unternehmensexterner Perspektive

Zunächst werden die Erkenntnisse aus der Sekundäranalyse der drei Experteninterviews vorgestellt. Die Expert:innen geben dabei eine Einschätzung aus einer Beobachterperspektive heraus. Im Zentrum stehen v. a. die Potenziale und Herausforderungen einer Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und Problemlagen dieses Systems.

3.1.1 Erste Akademisierungstendenzen

Die unternehmensexternen Expert:innen verdeutlichen zunächst, dass Berührungspunkte des Gesundheitswesens mit akademischer Bildung zwar in dualen Ausbildungsberufen gegeben sind, sich die erwartete Akademisierung insgesamt aber in der „Anfangsphase“ (Expert:in extern 2, Abs. 47) befindet und die Hochschulen „eher unbekannte Größen“ (ebd., Abs. 5) in der (Weiter-)Qualifizierung der Gesundheitsfachberufe sind. Auch die wissenschaftliche Weiterbildung spielt keine nennenswerte Rolle. Die Annäherung an den akademischen Bereich wird als andauernder Prozess beschrieben, der in einer verstetigten akademischen Qualifizierung enden soll, denn „Pflege gehört in den akademischen Bereich“ (ebd.).

Trotz der erwarteten Akademisierung beobachten die Expert:innen gegenwärtig eine durch den Kostendruck verursachte „Deprofessionalisierung“ (ebd.) in den Unternehmen. Dies äußert sich bspw. darin, „dass nur die Weiterbildungen im Prinzip eingekauft werden, die per Gesetz vorgeschrieben sind“ (ebd.) und zusätzliche Weiterbildungsangebote auf ein Minimum reduziert werden. Die Konsequenzen sind aus Expertensicht „massive Engpässe“ (ebd.) bezüglich der Verfügbarkeit von geeignetem Personal auf dem Arbeitsmarkt. Dies führt wiederum dazu, dass die Unternehmen offene Stellen nicht durch passgenau qualifiziertes Personal besetzen können und Tätigkeiten durch weniger qualifiziertes und (aber zugleich auch) günstigeres Personal übernommen werden. Ferner zeigt sich, dass die Unternehmen dadurch „plötzlich starke Probleme haben [...] Weiterbildungsforderungen auch sicher zu stellen“ (ebd.), d. h. das Erreichen per Gesetz auferlegter Fachkraftquoten wird schwieriger.

Was die Unternehmen betrifft wird – wenn überhaupt – den großen Unternehmen eine Annäherung an akademische Bereiche zugeschrieben. Für kleinere Unternehmen, wie z. B. Pflegedienste, hingegen „spielt die akademische Qualifizierung wahrscheinlich kaum eine Rolle“ (ebd., Abs. 29). Auch hochschulische Weiterbildungsangebote werden für Klein- und Mittelunternehmen (KMU) als „relativ weit weg“ (Expert:in extern 3, Abs. 3) beschrieben. Mehrere Gründe werden hierfür aufgeführt: Zum einen seien entsprechende Angebote „da eher nicht so gefragt“ (ebd.), da die Verantwortlichen keinen Bedarf sähen bzw. akademisch qualifiziertes Personal zu teuer sei. Zum anderen sei es insbesondere den KMU oft nicht bewusst, dass es solche Angebote gibt. Folglich ist es zunächst eine wichtige Aufgabe der Hochschulen auf die Unternehmen zuzugehen und eine passende Ansprache zu finden, „um Unternehmen überhaupt dafür zu sensibilisieren, dass es überhaupt solche Angebote gibt“ (ebd.). Hinzu kommt, dass die Einstellung der Unternehmen gegenüber hochschulischen Weiterbildungsangeboten stark an das spezifische zumeist „engere Zeitbudget“ (ebd., Abs. 21) gekoppelt ist. Der Faktor Zeit kann je nach Branche unterschiedlich stark Einfluss auf die Weiterbildungsaffinität nehmen. In Branchen mit stark variierenden Arbeitszeiten oder Wochenendarbeit „muss man natürlich erst mal sehen, wie kriege ich mir überhaupt Tagesabläufe geregelt und dann ist natürlich auch die Weiterbildungsbereitschaft dann natürlich schwieriger hinzubekommen“ (ebd., Abs. 41).

Ein weiterer Aspekt, der die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Expertensicht erschwert, sind herabgesetzte Eingangsvoraussetzungen. So sind bspw. die Mehrheit der Pflegekräfte „Menschen die nicht von vornherein an die akademischen Bereiche herangeführt werden“ (ebd.). Folglich bestehen häufig Berührungssängste. Die kontinuierliche Heranführung an diesen Bereich wird aber auf Arbeitgeberseite bisher verpasst oder gar vermieden (vgl. ebd.).

3.1.2 Konträre Bedarfslagen

Die Expert:innen schreiben v. a. dem Pflegepersonal einen akuten Bedarf an akademischer Qualifizierung nach ausländischem Vorbild zu. Diesem Bedarf steht allerdings die aus Expert:innensicht gegenläufig eingeschätzte Position der Einrichtungen gegenüber, d. h. der Bedarf ist auf individueller Ebene gegeben, aber auf organisationaler Ebene spiegelt sich dies nicht wider: „Also seitens der Pflegekräfte ist ein großer Bedarf da, an Hochschulen qualifiziert zu werden. [...] Die Einrichtungen haben momentan, wie gesagt, diesen Bedarf so leider nicht“ (ebd., Abs. 33).

Hinsichtlich der Akademisierung der Pflege besteht allerdings dahingehende Zuversicht, dass hierfür lediglich eine Art Initialzündung, z. B. in Form sich positiv verändernder Zahlen, benötigt wird:

„Also ich sage mal, wenn wir jetzt Einrichtungen haben, die mit akademischen Pflegekräften sehr gute Erfolge aufweisen können, die die Finanzströme beeinflussen, oder auch die Qualität der Versorgung, oder auch das Leistungsangebot unter Umständen erweitern, dann würde vielleicht der eine oder andere Träger dann auch nachziehen“ (ebd., Abs. 41).

Nur wenn die „großen Vorreiter“ (ebd., Abs. 61) im Gesundheitswesen wie z. B. die Kliniken die Relevanz akademischer (Weiter-)Bildung erkennen, erscheint eine Ausweitung realistisch, ansonsten „wird die Masse der Pflegedienste nicht folgen“ (ebd.).

3.1.3 Entwicklungspotenziale

Die beobachtete Distanz des Gesundheitswesens zu akademischen Bildungsangeboten wird von den Expert:innen als Mangel dargestellt, denn darin wird grundsätzlich großes Potenzial gesehen:

„Also im Moment ist es ernüchternd, weil die Einrichtungen zu wenig mit Hochschulen Kontakt haben, und wenig gute Beispiele sehen, wo sie sagen, das bringt mir etwas, aber perspektivisch gesehen gehe ich davon aus, dass die Hochschulqualifizierung eine große Bedeutung erlangen wird“ (ebd., Abs. 67).

Für die Zukunft erwarten die Expert:innen, dass das bevorzugte Personal sich primär Arbeitgebern zuwenden wird, die akademische Weiterqualifizierungen anbieten. V. a. das mittlerweile verabschiedete Pflegeberufegesetz wird als Anlass zur Hoffnung sowie als möglicher Ansatzpunkt für die wissenschaftliche Weiterbildung gesehen:

„Man hat das Gesetz auch ganz bewusst geöffnet in den Bereich der akademischen Bildung, also es wird auch eine akademische Bildung geben [...] und dann muss eine Hochschule natürlich sagen, ja, wenn wir jetzt akademisch mit qualifizieren, wie sieht es denn dann mit der Weiterbildung aus, und ich glaube, da müsste man mit den Ländern also gut reden und schauen, was kann eine Hochschule hier noch an zusätzlicher Qualifizierung bieten“ (ebd., Abs. 65).

Die wissenschaftliche Weiterbildung könnte demnach für zusätzliche Qualifikationen auf akademischen Niveau sorgen, die bestenfalls in Absprache mit den zuständigen Ländern passgenau auf der beruflichen Erstausbildung oder bereits erworbenen beruflichen Qualifikationen aufbauen. Insbesondere im Pflegebereich wird die Zusammenarbeit von Hochschulen und Landespolitik als unabdingbar gesehen. Grund hierfür ist, dass die Landespolitik „ein ganz wichtiger Akteur“ (ebd., Abs. 37) ist, der Vorgaben für berufliche Weiterbildungen macht, die aus Expertensicht „in die akademische Schiene hineingehören“ (ebd., Abs. 65) und darüber entscheiden kann, ob und wie eine Zusammenarbeit gezielt gefördert werden kann.

Insgesamt gibt es aus Expertensicht „riesen Potenziale, wenn die Unternehmen da einfach ein bisschen aufgeschlossener wären“ (ebd., Abs. 47). So sind im Gesundheitswesen und insbesondere in der Pflege erste Akademisierungstendenzen zu erkennen, auf die die Hochschulen mit ihren Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Zukunft aufbauen könnten. Hierfür ist es aus Expertensicht jedoch zunächst grundlegend notwendig, dass die Arbeitgeber die Relevanz akademischer Qualifizierungen für die Gesundheitsfachberufe erkennen und der durch den Kostendruck bedingten Stagnation der Weiterbildungsaktivitäten entgegenwirken. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Hochschulen den Dialog mit den Arbeitgebern proaktiv suchen und aufzeigen, welche Vorteile eine akademische Qualifizierung der Angestellten haben und wie ein Transfer in die Praxis gelingen kann. Denn aus Expertensicht sollte es perspektivisch nicht mehr allein darum gehen, gesetzliche Anforderungen und Quoten quantitativ zu erfüllen, sondern die z. B. im Rahmen einer wissenschaftlichen Weiterbildung zusätzlich erworbenen Kompetenzen bewusst für unternehmensinterne Prozesse zu nutzen und weiterzugeben.

3.2 Potenziale und Herausforderungen aus unternehmensinterner Perspektive

Nach der Darstellung der unternehmensexternen Beobachterperspektive erfolgt nachstehend ein Wechsel hin zu einer unternehmensinternen, praxisnahen Perspektive. Hierfür werden die mittels der Sekundäranalyse erfassten Sichtweisen der zwölf im Rahmen der Fallstudie interviewten Personen vorgestellt. Bei den Befragten handelt es sich um Vertreter:innen der Mitarbeiterebene sowie des unteren, mittleren und oberen Managements des fallgebenden Unternehmens.

3.2.1 Potenziale von und Bedarfe an wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Zusammenarbeit mit Hochschulen lässt sich in der Praxis des untersuchten Falls zum Erhebungszeitraum nicht identifizieren. Es wird jedoch deutlich, dass die

Befragten in einer Öffnung der „altetablierten Universitäten“ (Oberes Management 2, Abs. 59) für Berufstätige durchaus Potenzial sehen. Insbesondere die erwartete Akademisierung der Gesundheitsberufe wird dabei als ein möglicher Ansatzpunkt für die wissenschaftliche Weiterbildung gesehen. Vor dem Hintergrund des gegenwärtig akuten Fachkräftemangels und dem steigenden Bedarf an akademisch qualifiziertem Personal wird die akademische Weiterbildung vielmehr als unumgänglich beschrieben, denn „wenn wir die besten Bewerber haben wollen, werden wir auch perspektivisch akademisch auf der Weiterbildungsebene qualifizieren müssen“ (Mitarbeiter:in 5, Abs. 105). Damit präsentiert sich die wissenschaftliche Weiterbildung als ein mögliches Mittel, um im Rahmen des Wettbewerbs um die besten Mitarbeiter:innen konkurrenzfähig zu bleiben und die Unternehmensattraktivität zu steigern. Für das Personal würde sie eine zusätzliche Option darstellen die individuelle Beschäftigungsfähigkeit auszubauen und „die Qualität der Pflege“ (Mitarbeiter:in 4, Abs. 53) zu steigern.

Für eine enge Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen im Gesundheitswesen spricht seitens der Befragten zudem eine Aufwertung der „Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis“ (Mitarbeiter:in 3, Abs. 21). So könnte ein bedarfsorientiert ausgerichtetes hochschulisches Weiterbildungsangebot theoretische und praktische Elemente sinnvoll verzahnen und um eine wissenschaftliche Komponente erweitern:

„Was uns aber auf jeden Fall fehlt [...] ist die Kooperation mit der Hochschule in Bezug auf die Gesundheits- und Krankenpflege. [...] wir sollten uns öffnen, [...] weil wir natürlich dann auch, ja, ganz viel Potenzial aus der Hochschule hier in unser [Unternehmen] bekommen, was Studien, was Forschung und Lehre angeht“ (Mittleres Management 1, Abs. 17).

Hinsichtlich der Angebotsformen sind v. a. flexible berufsbegleitende modulare Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Bachelorstudiengänge von Interesse, die über mehrere Jahre hinweg absolviert werden können und sich mit dem Berufs- und Familienleben vereinbaren lassen. Da der Frauenanteil der Beschäftigten im Gesundheitswesen bei über 80 % liegt (vgl. Destatis 2017c, S. 12) spielen familiäre Verpflichtungen und die hierfür notwendige Flexibilität der Angebote gerade in diesem System eine erhebliche Rolle bei der Teilnahmeentscheidung. Gefordert wird zudem eine verbesserte Anrechnung und Anerkennung bereits absolvierter Weiterbildungen oder beruflich erworbener Kompetenzen, denn das „ist bis jetzt noch nicht erfolgt. Das muss dringend gemacht werden, wenn man das in Zukunft einfach ein bisschen einfacher haben möchte“ (Mittleres Management 1, Abs. 98). Zudem zeigt sich auf der Leitungsebene der Wunsch nach Exklusivität. So werden die Angebote im besten Fall passgenau auf Basis der Unternehmensbedarfe entwickelt und sind exklusiv für sie verfügbar, sodass sie einen Wettbewerbsvorteil darstellen. Berufsbegleitende Masterstudiengänge hingegen sind laut Aussage der Führungsebene eher für Einzelfälle relevant.

3.2.2 Fehlende Einsatz- und Aufstiegsmöglichkeiten

Der positiven Grundhaltung hinsichtlich akademischer Weiterbildungsangebote steht unternehmensintern die Herausforderung gegenüber, geeignete Stellen zu etablieren, sodass weitergebildetes Personal der Qualifikation entsprechend eingesetzt und entlohnt werden kann. Diese Aufstiegsmöglichkeiten werden von den Befragten bisher einheitlich nicht gesehen. U. a. aus Budgetgründen gibt es keine passenden Positionen und speziell in der Pflege ist „die Aufstiegsmöglichkeit gering“ (unteres Management 2, Abs. 41). Aus Perspektive einer Leitungsperson gilt es daher zunächst zwei zentrale Fragen zu beantworten. Erstens „welche Qualifikationen brauchen wir denn für die Zukunft?“ (ebd., Abs. 123) und zweitens „Gäbe es überhaupt jemals eine Stelle für denjenigen?“ (ebd.). Gegenwärtig sind die Bereiche akademischer Bildung nicht ausreichend in der Berufswelt bzw. den Stellenbeschreibungen greifbar.

Die fehlende Transfermöglichkeit von Weiterbildungen ist jedoch nicht nur bei akademischen Formaten gegeben. Ein akuter Personalmangel führt bereits jetzt dazu, dass neu erworbene Kompetenzen nicht in den Arbeitsalltag transferiert werden können, da keine Zeit bleibt Gelerntes anzuwenden. „Man hat eigentlich keine Chance mehr, irgendwas umzusetzen, was man eigentlich umsetzen möchte“ (Mittleres Management 2, Abs. 19) und eine erhoffte Qualitätssteigerung bleibt infolgedessen aus. Auch finanziell gesehen „lohnt es sich sehr wenig hier [im Unternehmen] Weiterbildung zu machen“ (Mitarbeiter:in 3, Abs. 113). Diese Aspekte sorgen bei den Angestellten für Frustration und Demotivation hinsichtlich einer potenziellen Weiterbildungsteilnahme. Hochschulen stehen vor der Herausforderung sich mit dieser Problematik künftig auseinanderzusetzen und den möglichen Praxis-transfer bereits im Rahmen der Angebotsentwicklung mitzudenken. Gleichzeitig müssen die Unternehmen entsprechende Tätigkeitsbereiche implementieren, an die akademische Weiterbildungsformate anknüpfen können.

3.2.3 Restriktion durch externe Vorgaben

Im untersuchten Unternehmen haben v. a. von extern auferlegte Regelungen einen großen Einfluss auf die Konstitution der Fort- und Weiterbildung. So diktieren insbesondere in der Pflege staatliche Vorgaben, Gesetze oder Richtlinien sogenannte Fachkraftquoten, die vom Unternehmen erreicht werden müssen. Zentral sind dabei u. a. die Vorgaben der Weiterbildungs- und Prüfungsordnung (WPO) des jeweiligen Bundeslandes. Die Erreichung der Quoten ist für das Unternehmen „abrechnungs-relevant“ (Mitarbeiter:in 5, Abs. 47), d. h. werden diese Vorgaben nicht erfüllt, besteht die Gefahr, dass das Unternehmen mit finanziellen Einbußen rechnen muss. Entsprechend baut die komplette unternehmenseigene Programmplanung auf diesen Vorgaben auf.

Die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesundheitswesen respektive der Pflege ist folglich stark abhängig von der jeweiligen Landespolitik bzw. der (Weiter-)Entwicklung der Vorgaben. Solange die Vorgaben weiterhin derart restriktiv und die wissenschaftliche Weiterbildung nicht damit in Zusammenhang

steht bzw. in Verbindung gebracht wird, werden diese Angebote nur schwer in den Fokus der Unternehmen rücken. Entsprechend zurückhaltend sind die Unternehmen auch hinsichtlich etwaiger denkbarer Kooperationen mit den Hochschulen. Zunächst werden künftige Entwicklungen wie bspw. durch das Pflegeberufegesetz und damit möglicherweise verbundene Folgen für die WPOs abgewartet: „Man wartet jetzt erst mal ab, was passiert“ (Unteres Management 2, Abs. 137).

3.2.4 Differente individuelle und organisationale Bedarfe

Der Quotendruck führt dazu, dass v. a. den organisationalen Weiterbildungsbedarfen im untersuchten Unternehmen eine bedeutende Rolle zukommt, d. h. die Maßnahmen, die dazu führen die Quoten zu erreichen oder einen Mehrwert für das Unternehmen darstellen, haben Vorrang. Individuelle berufliche Weiterbildungsbedarfe spielen, sofern sie nicht mit den genannten Bedarfen übereinstimmen, in den Abstimmungs- und Planungsprozessen eine eher untergeordnete Rolle:

„Also wir machen schon Vorgaben, [...] dass man wirklich sagt, so die und die Quote müssen wir erfüllen [...] Also wir müssen das machen, also da gibt es auch nicht, dass man sagt, so ‚nice to have‘ [...] ich gucke mir mal bestimmte Weiterbildungen schon an, ob wir die benötigen oder nicht“ (Gruppendiskussion, Abs. 48).

Nicht-übereinstimmende Bedarfe können jedoch zu internen Spannungen führen. Eine Person schildert diese Problematik auch für Weiterbildungen auf akademischem Niveau. Demnach existieren Bedarfe nach akademischen Weiterbildungen auf Mitarbeiterebene bereits, allerdings spiegeln sich diese nicht in den von der Organisation fokussierten Bedarfen wider:

„Ich sehe schon Bedarfe. Aber ich sehe nicht, ob diese Bedarfe gewollt sind. [...] Ich sehe, was kommt da perspektivisch, was wird vielleicht in zehn Jahren nötig sein. Und eine [Person des oberen Managements], die natürlich nach Monatszahlen bewertet wird, [...] wird vielleicht eher auch die Perspektive der nächsten fünf Jahre haben und nicht der nächsten 15. [...] Ich würde vieles aus dem bisherigen Weiterbildungsbereich sofort auf die akademische Ebene verschieben. [...] Das ist aber verbunden mit Geld. Das ist verbunden mit Willen. Das ist verbunden mit einer Kulturveränderung. Und das ist verbunden mit dem Kopf eines Unternehmens“ (Mitarbeiter:in 5, Abs. 155).

Für eine oftmals nachfrageorientiert ausgerichtete Angebotsentwicklung der Hochschulen stellt sich anknüpfend an diese teils ambivalenten Bedarfslagen die Frage, inwiefern auf diesem Weg Angebote entwickelt werden können, die sowohl organisationale als auch individuelle Belange hinreichend berücksichtigen. Die Unternehmen im Gesundheitswesen stehen dagegen vor der Herausforderung der Integration von individuellen Bedarfen und externen Auflagen in die organisationalen Belange.

Insgesamt zeigt die Sekundäranalyse, dass, basierend auf den fehlenden Gegebenheiten sowie restriktiven externen Vorgaben, beim untersuchten Unternehmen gegenwärtig nicht von einem akuten, wenngleich aber von einem perspektivischen Bedarf nach wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen werden kann. Hierfür müssen zunächst jedoch zahlreiche interne wie externe Herausforderungen überwunden werden.

4 Perspektivenverschränkung

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung wird nachfolgend eine Verschränkung der unternehmensexternen und unternehmensinternen Perspektiven vorgenommen. Dabei zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich der wahrgenommenen Potenziale und Herausforderungen der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen.

Einigkeit herrscht darüber, dass sich die Akademisierung des Gesundheitswesens in Deutschland in den Anfängen befindet und auch die wissenschaftliche Weiterbildung bisher keine nennenswerte Rolle in diesem System spielt. Es wird jedoch übergreifend damit gerechnet, dass es künftig zu einer verstärkten Akademisierung kommt. Die Expert:innen erhoffen sich diesbezüglich eine Initialzündung seitens der Arbeitgeber, während die Unternehmen zunächst eher defensiv die weiteren u. a. politisch gesteuerten Entwicklungen abwarten wollen. Beide Seiten erhoffen sich durch das neue Pflegeberufegesetz wichtige Anreize hinsichtlich der Akademisierung der Gesundheitsberufe.

Das Potenzial von und der Bedarf nach akademischen Formaten wird unterschiedlich stark betont. Die Expert:innen nehmen aus ihrer Beobachterperspektive auf der Ebene der Angestellten einen deutlichen Bedarf wahr, der gemäß ihrer Einschätzung allerdings von den Organisationen nicht gesehen wird. Bestätigt wird dies durch Aussagen der Mitarbeiter:innen. Die Unternehmensleitung hingegen äußert sich diesbezüglich eher zurückhaltend, wenngleich sie gegenüber einer Kooperation mit Hochschulen nicht abgeneigt ist und v. a. in einer gesteigerten Theorie-Praxis-Verknüpfung großes Potenzial sieht.

Die Ursache der vorherrschenden Distanz des Gesundheitswesens respektive der Unternehmen zu akademischen (Weiter-)Bildungsangeboten wird seitens der Expert:innen zunächst in dem vorherrschenden Kostendruck gesehen. Dieser führt in den Unternehmen zur Reduzierung sämtlicher Fort- und Weiterbildungsangebote, die der Erreichung der Fachkraftquoten nicht dienlich sind. Vor diesem Hintergrund sind die Unternehmen von einer Ausweitung, insbesondere im akademischen Weiterbildungsbereich weit entfernt. Der primäre Fokus auf die für die Quotenerreichung relevanten Angebote wird vom Leitungspersonal zwar bestätigt, gleichzeitig wird aber betont, dass im untersuchten Unternehmen dennoch zahlreiche weitere Angebote zur Verfügung stehen. Die Distanz zum akademischen Bereich wird im fallgebenden Unternehmen vielmehr sowohl in den mangelnden Aufstiegschancen und den nicht vorhandenen akademischen Stellenprofilen als auch in der generellen Ferne der Pflege- und Gesundheitsberufe zum akademischen Bereich gesehen. Die grundlegende Distanz zu den Hochschulen zeigt sich auch darin, dass von den Befragten zunächst Kurzveranstaltungen als Pilotprojekt oder berufsbegleitende Bachelorstudiengänge gefordert werden. An Angebote auf Masterniveau wird bisher nicht gedacht.

Der unternehmensspezifische Bedarf an akademischer Bildung passt berufs begleitende Studiengänge betreffend also nicht zu den wissenschaftlichen Weiterbil-

dungsangeboten der Hochschulen, die bspw. in Hessen allein aus berufsbegleitenden Zertifikatskursen oder Masterstudiengängen bestehen. Zudem fällt auf, dass die Ansprüche des Unternehmens, wie z. B. die Exklusivität des Angebots, teilweise im Kontrast zu den gegenwärtigen hochschulischen Strukturen sowie Gegebenheiten stehen und die beiden Akteure „unterschiedliche Sprachen“ (Expert:in extern 1, Abs. 31) sprechen. Hinzu kommt, dass die Hochschulen bisher kaum als Weiterbildungsanbieter wahrgenommen werden. Diesbezüglich sind sich sowohl die externen als auch internen Befragten einig.

Genannte Aspekte erschweren die Implementierung hochschulischer Weiterbildungsangebote für Pflege- und Gesundheitsberufe sowie eine mögliche Kooperation zwischen den Akteuren. Anknüpfend an diese Feststellungen ist es durchaus fraglich, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung in der jetzigen Form eine größere Rolle im Gesundheitswesen spielen und an die berufsfeldspezifischen Bedarfe anknüpfen kann.

Damit eine Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung gelingen kann, müssen zunächst grundlegende Veränderungen auf den unterschiedlichen Akteurs-ebenen sowie im Gesundheitswesen vorangetrieben werden. So gilt es, die Gesundheits- und Pflegeberufe näher an akademische Bereiche heranzuführen und die Akademisierung entscheidend voranzutreiben. Interessanterweise scheint – folgt man den Interviews – das Personal hierfür deutlich offener und damit zukunftsorientierter zu sein als die Unternehmensführung.³ Für eine Heranführung an akademische Bereiche ist es u. a. nötig, entsprechende Berufsbilder, Positionen, Vergütungsgruppen und (finanzielle) Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. Aufgabe der Unternehmen wird es sein, passende Stellen zu implementieren und die Arbeitnehmer:innen zu fördern bzw. zu ermutigen, diesen Weiterbildungsweg einzuschlagen. Gleichzeitig muss die zuständige Landespolitik dafür sorgen, dass der Wunsch nach akademisch aus- und weitergebildeten Personal sich auch in ihren Verantwortungsbereichen niederschlägt und nicht durch restriktive Auflagen be- oder gar verhindert wird.

Wollen die Hochschulen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung die Akademisierung des Gesundheitswesens aktiv nachfrageorientiert mitgestalten, sollte darüber nachgedacht werden, bundesweit berufsbegleitende Bachelorangebote oder passgenaue alternative Studienformen an den Hochschulen zu etablieren und sich für die Schaffung notwendiger gesetzlicher Grundlagen einzusetzen. Berufsbegleitende Masterstudiengänge entsprechen allerdings gegenwärtig nicht den Weiterbildungsbedarfen der Pflege- und Gesundheitsberufe. Denkbar wäre vor diesem Hintergrund auch eine Art Pilotprojekt, das unterschiedliche Formate in Kooperation mit Unternehmen testet und bestenfalls zur von den Expert:innen gewünschten Initialzündung im Gesundheitswesen führen könnte. Eine anvisierte nachfrageorientierte und/oder auch kooperative Angebotsgestaltung bedarf allgemein einer engeren Zusammenarbeit von Hochschulen und Arbeitgebern sowie einer Harmonisierung ih-

3 Inwiefern eine hierarchische Struktur und der Wille der Aufrechterhaltung dieser eine Rolle dabei spielen, wäre im Rahmen weiterführender Untersuchungen zu prüfen.

rer unterschiedlichen Sprachen. Dies setzt voraus, dass die unternehmensspezifischen Weiterbildungsbedarfe intern erfasst und an die Hochschulen artikuliert werden können. Für viele Unternehmen stellt dies jedoch, u. a. bedingt durch die ambivalenten internen Bedarfslagen, eine wesentliche Schwierigkeit dar (vgl. Denninger, Siegmund, Bopf 2018, S. 5).

5 Fazit

Die Sekundäranalyse liefert einen exemplarischen Einblick in unternehmensexterne und -interne Perspektiven auf die Potenziale und Herausforderungen von wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen. Daran anknüpfend lässt sich erkennen, dass das im Zusammenhang mit der Öffnung der Hochschulen und ersten Akademisierungstendenzen im Gesundheitswesen prognostizierte Potenzial bisher nicht ansatzweise ausgeschöpft wird. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist für das Gesundheitswesen eine große Unbekannte, der jedoch für die Zukunft einiges an Potenzial – insbesondere bei der Bekämpfung des Fachkräftemangels – zugeschrieben wird. Dieses abzuschöpfen bedeutet jedoch, dass zunächst vielfältige Herausforderungen bewältigt werden müssen. Entsprechend gilt es, weitere Forschungen, u. a. zu Bedarfen an und Gelingensbedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung im Gesundheitswesen zu vorzunehmen und eine Grundlage für die Implementierung und Optimierung solcher Angebote zu legen.

Literatur

- Denninger, Anika/Siegmund, Ramin/Bopf, Noell (2017): Unternehmensbezogene Prozessanalyse der Bedarfsartikulation, www.wmhoch3.de/images/Unternehmensbezogene_Prozessanalyse_der_Bedarfsartikulation.pdf (Abfrage: 28.02.2018).
- Denninger, Anika/Siegmund, Ramin/Bopf, Noell (2018): Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ-nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: VS Verlag, S.7–34.
- Destatis (= Statistisches Bundesamt) (2017a): Pressemitteilung vom 21. Februar 2017 – 61/1. Gesundheitsausgaben im Jahr 2015 um 4,5 % gestiegen, www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/02/PD17_061_23611pdf.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 28.02.2017).
- Destatis (= Statistisches Bundesamt) (2017b): Pflegestatistik 2015. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung Deutschlandergebnisse, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Pflege/PflegeDeutschlandergebnisse5224001159004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 15.02.2018).

- Destatis (= Statistisches Bundesamt) (2017c): Gesundheit. Personal. Fachserie 12 Reihe 73.2, www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Gesundheitspersonal/PersonalLange_ReihePDF_2120732.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 15.02.2018).
- Evers, Thomas/Nauerth, Anette (2008): Reformbedarf in der Weiterbildung für Gesundheitsfachberufe – Entwicklungen und Perspektiven. In: Matzick, Sigrid (Hrsg.): Qualifizierung in den Gesundheitsberufen. Herausforderungen und Perspektiven für wissenschaftliche Weiterbildung. Weinheim: Juventa, S. 251–266.
- Flaiz, Bettina/Klages, Benjamin/Kretschmer, Stefanie/Kriegel, Michael/Lorz, Franziska/Lull, Anja/Zieher, Jürgen (2014): Handreichung Pflege und Gesundheit. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. o. O.: o. V.
- Friese, Marianne (2017): Care Work. Eckpunkte der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: Reiber, Karin/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld: wbv, S. 29–49.
- Kälble, Karl (2008): Die Gesundheitsfachberufe im Akademisierungsprozess: Aktuelle Entwicklungen und Problemfelder ihrer Höherqualifizierung. In: Matzick, Sigrid (Hrsg.): Qualifizierung in den Gesundheitsberufen. Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung. Weinheim: Juventa, S. 195–208.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung“ an den Hochschulen. Bonn.
- Maier, Tobias/Zika, Gerd/Wolter, Marc Ingo/Kalinowski, Michael/Helmrich, Robert (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. In: BIBB Report 8, H. 23.
- Rothgang, Heinz/Müller, Rolf/Unger, Rainer (2012): Themenreport „Pflege 2030“. Was ist zu erwarten – was ist zu tun? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hrsg.) (2018a): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hrsg.) (2018b): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010): Demographischer Wandel in Deutschland. Heft 2. Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern.
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur hochschulischen Qualifikation für das Gesundheitswesen, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf (Abfrage: 28.02.2018).

Autorin



Denninger, Anika, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Weiterbildung, betriebliche Weiterbildung, Weiterbildungsbedarfe.

anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

IRMHILD KETTSCHAU

Abstract

Im Jahr 2018 steht die Lehrkräftebildung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft mit 11 Hochschulstandorten bundesweit vergleichsweise stabil da. Dabei zeigt sich eine Vielfalt an institutionellen und curricularen Varianten, die zumeist durch unterschiedliche Faktoren struktureller Heterogenität bedingt sind. Um eine einheitlich profilierte und erkennbare Fachrichtung zu erhalten und zu festigen, sollten der Diskurs über Essentials und Standards energisch weitergeführt und aus den dabei erreichten Erkenntnissen Schlussfolgerungen gezogen werden.

In 2018, teacher education in the vocational subject area of nutrition and domestic science at 11 institutions of higher education across Germany seems to be relatively stable. However, there is a variety of institutional and curricular alternatives which are the result of different factors of structural heterogeneity. In order to sustainably keep a consistent and visible subject area, the discussion about essentials and standards should be carried on forcefully and conclusions should be drawn from the results achieved thus far.

Schlagworte

Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft, Heterogenität, Lehrkräftebildung, Nachwuchsförderung

1 Ausgangspunkt

„Ernährung und Hauswirtschaft“ ist eine von 16 Fachrichtungen, für die bundesweit Lehrkräfte des beruflichen Schulwesens ausgebildet und die dementsprechend an beruflichen Schulen angeboten werden (vgl. KMK 2016). Die Fachrichtung umfasst an den Schulen knapp 30 Berufe in einem breiten inhaltlichen Spektrum und deckt den gesamten Aufbau der Bildungsarchitektur des beruflichen Schulwesens ab – von der Berufsvorbereitung bis zum Fachabitur bzw. allgemeinbildenden Abitur sowie die Techniker-, Betriebswirt- und Meisterstufen. Ein besonderes Merkmal ist dabei die Heterogenität der zur Fachrichtung zählenden Berufe. Diese erstrecken sich von den Berufen des Nahrungshandwerks und Nahrungsgewerbes über die fachbezogenen Verkaufsberufe, die Berufe des Hotel- und Gastgewerbes bis hin zu den haus-

wirtschaftlichen Berufen i. e. S. Berufsbilder und Kompetenzportfolios der Fachkräfte können dabei sehr weit differieren – von technisch-handwerklichen bis hin zu dienstleistungsorientierten Profilen und Schwerpunkten mit direktem Kundenbezug, der wiederum mehr oder weniger standardisiert bzw. individuell ausgerichtet sein kann.

Die folgende Tabelle 1 zeigt die Spannbreite der zur Fachrichtung zählenden Berufe anhand der knapp 20 dualen Ausbildungsberufe und ihre zahlenmäßige Besetzung im Jahr 2016. Nicht zu vergessen ist darüber hinaus die ebenfalls in der Fachrichtung vertretene Zahl von weiteren Bildungsgängen, so des Übergangssystems, der Fachpraktikerstufe oder der weiteren beruflichen Schulformen (vollzeitschulische Bildungsgänge, weiterbildende Bildungsgänge u. v. m.).

Tabelle 1: Duale Berufe in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Vollausbildungen) – Auszubildende nach Berufen 2016 (insgesamt) (Quelle: eigene Berechnungen nach Bundesinstitut für Berufsbildung: Datensystem Auszubildende [DAZUBI]. Datenblätter auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder [Erhebung zum 31. Dezember], www.bibb.de/dazubi [Abfrage: 19.04.2018])..

Berufsgruppe	Auszubildende
Gastgewerbeberufe Hotelfachfrau/-mann Hotelkauffrau/-mann Restaurantfachfrau/-mann Fachkraft im Gastgewerbe Fachfrau/-mann f. Systemgastronomie	34.560
Nahrungsgewerbeberufe Koch/Köchin Fleischer/-in Bäcker/-in Konditor/-in Müller/-in	33.201
Fachverkäuferberufe im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkte Fleischerei, Bäckerei und Konditorei	16.158
Berufe der Lebensmitteltechnologie Brauer/-in Milchtechnologe/-in Süßwarentechnologe/-in Fachkraft für Süßwarentechnik usw.	4.710
Berufe der Hauswirtschaft Hauswirtschaftler/-in	2.673

Ein konzeptionell klar akzentuiertes fachwissenschaftliches oder fachdidaktisches Paradigma – vergleichbar etwa den Pflege- und Gesundheitsberufen – kann vor diesem Hintergrund dann skizziert werden, wenn man sich beispielhaft auf bestimmte prototypische Berufsgruppen, wie etwa die gastgewerblichen oder die hauswirt-

schaftlichen konzentriert (vgl. Stomporowski, Meyer 2010, S. 768 ff.; Gemballa 2013, S. 49 ff.). Will man jedoch die Fachrichtung in ihrer gesamten Breite fokussieren, muss die didaktische Diskussion die aufgezeigte Heterogenität aufnehmen und konzeptionell umzusetzen suchen (vgl. Ketttschau 2013, S. 10 ff.). Die folgenden Ausführungen sollen bisher Erreichtes in der strukturellen und konzeptionellen Ausrichtung der Fachrichtung im Rahmen der Lehrkräftebildung nachvollziehbar machen und mögliche Perspektiven einer Weiterentwicklung der heterogenen Fachrichtung aufzeigen.

2 Heutiger Stand – Entwicklung und Trends

Die Studienmöglichkeiten der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft haben sich in den letzten Jahren erfreulich entwickelt – von fünf Standorten um die Jahrtausendwende zu elf Standorten, die aktuell in insgesamt acht Bundesländern angeboten werden. Positiv zu erkennen ist eine Stabilisierung und teilweise der Ausbau des Bestandes, wobei einige Bundesländer sogar mehr als einen Studienstandort offerieren – zumeist unter Umsetzung spezifischer strukturell-konzeptioneller Varianten. Hinsichtlich der Fachgebietsbezeichnung ist ebenfalls eine deutliche Konsolidierung zu erkennen, es haben sich Varianten unter Verwendung der „offiziellen“, von der Kultusministerkonferenz (KMK) verwendeten Bezeichnung „Ernährung und Hauswirtschaft“ mehrheitlich durchgesetzt. Ein Ausbaubedarf liegt sicherlich bei der Versorgung der Bundesländer, die kein Studium der Fachrichtung anbieten – beispielsweise Flächenländer wie Baden-Württemberg oder Thüringen.

Während etwa um die Jahrtausendwende die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft an (nur) drei Standorten bundesweit professoral und an zwei weiteren Standorten auf der Ebene wissenschaftlich Mitarbeitender geleitet wurde, hat sich dieses Bild bis zur Gegenwart deutlich verändert. Insgesamt wurden sechs Standorte zusätzlich neu eingerichtet und vier einschlägige Professuren konnten neu besetzt werden. An einigen Standorten wird die Fachrichtung im Rahmen größerer Professurzuschnitte fachlich mitverantwortet, andernorts stehen noch Neubereitungsverfahren aus (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2 bietet einen Überblick der Hochschulstandorte nach Bundesländern, der Studiengangsbezeichnungen und der Leitungssituation. Hieraus ist auch ersichtlich, an welchen Standorten eine Kooperation unterschiedlicher Hochschultypen (Universitäten/Hochschulen für Angewandte Wissenschaft) realisiert wurde. Dies ist insgesamt vier Mal der Fall, wobei in zwei Fällen die Hochschulen für Angewandte Wissenschaft die Leadpartner sind, indem sie die Fachrichtung in Gänze einschließlich Fachdidaktik verantworten und in zwei anderen Fällen sie sich auf die „Zulieferung“ der fachwissenschaftlichen Inhalte beschränken. Fast zwei Jahrzehnte, nachdem am Hochschulstandort Münster mit dem Wintersemester 2001/2002 das erste solcher Kooperationsmodelle startete, ist die Kooperation von Universität und (Fach-)Hochschule in der Lehrkräftebildung eine übliche strukturelle Variante unter

anderen geworden, die immer dann in Frage kommt, wenn Standortfaktoren dies nahelegen.

Tabelle 2: Studienstandorte/Hochschulen/Leitungen der beruflichen Fachrichtung (Fachdidaktik) Ernährung und Hauswirtschaft in Deutschland, Stand Mai 2018.

	Bundesland/Hochschule(n)/ Fachgebietsleitung	Fachrichtungsbezeichnung/Leitung
1	BAYERN <i>Technische Universität München</i>	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften Wiss. Mitarbeiterin an der Professur für Fachdidaktik Life Sciences
2	BERLIN <i>Technische Universität</i>	Ernährung/Lebensmittelwissenschaft Professur Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
3	HAMBURG <i>Universität/Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg</i>	Ernährungs- und Haushaltswissenschaften Wissenschaftliche Mitarbeiterin für die Lehre in der Fachdidaktik Ernährungs- und Haushaltswissenschaften
4	HESSEN <i>Universität Gießen</i>	Ernährung und Hauswirtschaft Professur Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre
5	NIEDERSACHSEN (I) <i>Universität Hannover</i>	Lebensmittelwissenschaft Wiss. Mitarbeiterin im Fachgebiet Didaktik der Chemie
6	NIEDERSACHSEN (II) <i>Hochschule/Universität Osnabrück</i>	Ökotrophologie Professur Berufliche Didaktik, Subcluster Ökotrophologie
7	NORDRHEIN-WESTFALEN (I) <i>Universität Bonn</i>	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (Zweifach: Lebensmitteltechnologie oder Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
8	NORDRHEIN-WESTFALEN (II) <i>Fachhochschule/Universität Münster</i>	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft Professur Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
9	NORDRHEIN-WESTFALEN (III) <i>Universität Paderborn/Hochschule Ostwestfalen-Lippe Lemgo</i>	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (Zweifach Lebensmitteltechnologie) Professur Fachdidaktik Hauswirtschaft (Ernährung, Konsum, Gesundheit)
10	SACHSEN <i>Technische Universität Dresden</i>	Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft Vertretung der Professur Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Berufliche Didaktik
11	SCHLESWIG-HOLSTEIN <i>Europa-Universität Flensburg</i>	Ernährung und Hauswirtschaft Professur Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft und ihre Didaktik

Länderübergreifende Daten zu dem Bedarf bzw. der Bedarfsentwicklung an Lehrkräften der Fachrichtung „Ernährung und Hauswirtschaft“ liegen nicht vor. Neueste landesspezifische Prognosen bestätigen generell einen hohen Bedarf an Lehrkräften für die beruflichen Schulen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2018, S. 24f.), und im Fall NRW auch explizit für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2018, S. 24). An dieser Stelle sollen die wichtigsten Argumente für den weiteren Bedarf an Lehrkräften der Fachrichtung kurz umrissen werden, indem dieser von gesellschaftlichen Trends der Berufsentwicklung abgeleitet wird:

- Der Megatrend zur Inanspruchnahme alltagsbezogener Dienstleistungen und deren Verberuflichung und zwar als professionelle Unterstützung innerhalb von Haushalten oder aufgrund von Verlagerungen aus den privaten Haushalten (Alltagsgestaltung wie etwa Verpflegung oder Reinigung, Betreuung)
- Die Nachfrage nach Dienstleistungen rund um Gesundheit, Ernährung, Freizeit, Tourismus, Wellness und die damit zusammenhängenden Berufe
- Management und Durchführung von institutionellen und teilambulanten Betreuungs- und Versorgungskonzepten, in Bereichen wie Seniorenwohnen oder dem Tagungs- und Weiterbildungsgeschäft
- Ergänzung multiprofessioneller Teams in z. B. Pflege oder Sozialpädagogik um hauswirtschaftliche Dienstleistungen und Entstehung neuer Berufsprofile an der Schnittstelle Hauswirtschaft/Pflege/Sozialpädagogik

Aus Sicht der Auszubildenden, die Berufe der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft nachfragen, muss zum einen auf die starke Leistung dieser Fachrichtung bei der Integration von jungen Menschen mit Förderbedarfen verwiesen werden, etwa in den Fachpraktikerstufen diverser Berufe der Fachrichtung. Zum anderen bietet die Fachrichtung die Professionalisierung in teilweise viel nachgefragten Berufen wie z. B. des Hotel- und Gaststättengewerbes an und schließlich besitzt sie mit ihrer Alltagsnähe erhebliche Potenziale zur positiven Integration junger Menschen aus anderen Kulturkreisen bzw. mit Zuwanderungsgeschichte.

Insoweit lässt sich bis hierher zusammenfassend konstatieren, dass die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft an den Hochschulen in Deutschland einigermaßen stabil dasteht, dass die Argumente zu ihrem Erhalt und passenden Ausbau offenbar in vielen Fällen durchaus zu überzeugen vermögen, dass eine personelle Konsolidierung auf professoraler Ebene zu verzeichnen, aber noch nicht abgeschlossen ist und sich schließlich ergänzender Aufbaubedarf in der Fläche abzeichnet.

3 Inhalte/Fachwissenschaften/Fachdidaktik

Das fachwissenschaftliche Studium der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft bezieht sich auf eine breite disziplinäre Palette der Bezugswissenschaften. Dies sind in erster Linie die Oecotrophologie (Ökotrophologie) mit ihren natur- und

sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen, aber auch die Haushalts-, Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaften als eigenständige Fächer (vgl. Fegebank 2010, S. 582; Fegebank 2014, S. 172). An einigen Standorten sind als Zweit- und Vertiefungsfächer insbesondere Lebensmitteltechnologie oder Wirtschaftswissenschaften vorgesehen – Fächer, die im Spektrum der bezogenen Berufe durchaus ihre Plausibilität und Relevanz besitzen. Eine vergleichbare qualitative und quantitative curriculare Ausgestaltung der beteiligten Fächer über die Standorte hinweg ist jedoch kaum festzustellen (vgl. Gemballa-Witych 2014, S. 16 ff.), nicht zuletzt, da deren Selbstverständnis und Ausgestaltung stark von den fachwissenschaftlichen Stammstudiengängen am jeweiligen Standort abhängen dürften.

Wie in jedem Lehramtsstudiengang, der sich aus drei Fächern aufbaut (Erziehungswissenschaft, erstes und zweites Fach) ist die „Decke stets zu kurz“ – will sagen, sind die quantitativen Anteile der einzelnen Fächer so begrenzt, dass eine qualitativ zureichende Gestaltung des jeweiligen Faches in einem Umfang von ca. 100 Leistungspunkten nur schwer möglich erscheint. Im Fall der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft wird dieses bekannte Problem noch erschwert durch die Breite und Heterogenität der bezogenen Berufe und damit der möglichen Bezugsdisziplinen von den Natur- und Sozialwissenschaften bis hin zu den technologischen Wissenschaften. Anstöße zu einer Diskussion über vergleichbare und vereinheitlichte fachwissenschaftliche Studiengangsarchitekturen bieten zum einen die etablierten Akkreditierungsverfahren mit ihrem Peer Review System und zum anderen die seit 2017 bestehenden ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der KMK für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (KMK 2017, S. 94 ff.). Die KMK spricht dabei die Problematik der fachlichen Breite deutlich an:

„Die Vielzahl der zum Berufsfeld zählenden Berufe mit den unterschiedlichsten inhaltlichen Ausrichtungen ist hoch. Je nach Bildungsgang liegt der Schwerpunkt auf medizinischen/ernährungsphysiologischen, lebensmitteltechnologischen, sozialwissenschaftlichen/hauswirtschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen/kaufmännischen Inhalten, also auf völlig unterschiedlichen Disziplinen“ (ebd.).

Der angefügte Katalog der Studieninhalte (vgl. dies, S. 93) „löst“ dieses Problem, indem er weitgehend basales (Überblicks-)Wissen aus der Ernährungs- und Lebensmittelwissenschaft sowie einige betriebs- und arbeitswissenschaftliche Anwendungsfächer auflistet.

Letztlich liegt eine große Verantwortung bei der beruflichen Didaktik, die als Professionswissenschaft das Lehramtsstudium bezogen auf die domänenspezifischen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt ausrichten und dazu eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften etablieren soll. Ihr kommt somit nicht nur die Rolle einer pädagogischen Vermittlungswissenschaft zu, sondern sie muss auch die Impulse aus dem Berufsfeld, dem System der beruflichen Bildung und der Lebenswelt der jungen Menschen in die curriculare Debatte einbringen und zu konstruktiven Lösungen führen.

In der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft konnten im Verlauf der letzten Jahre fachdidaktische/berufsdidaktische Dialogebenen etabliert werden, von denen grundlegende Impulse für ein zu entwickelndes gemeinsames paradigmatisches Verständnis ausgehen. Die wichtigsten Instrumente sind dabei

- regelmäßige Fachtagungen und Workshops, u. a. die Fachtagungen „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung und Publikationen,
- ein berufsverbandlicher Zusammenschluss, die „Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft e. V.“,
- Standortübergreifende Forschungszusammenarbeit.

Dieser nunmehr vorhandene, vielfältige fach- bzw. berufsdidaktische Diskurs (Kastrup, Ketttschau 2014) bezieht alle Ebenen ein, so die strukturelle Makroebene z. B. im Zusammenwirken von Fachwissenschaften und Fachdidaktik, die Mesoebene z. B. zur Konstruktion didaktischer Modelle oder zur Konzeption integrativer bzw. inklusiver Lehr- und Lernprozesse oder schließlich die Mikroebene des Arbeitens mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen biografischen, kulturellen und nationalen Kontexten. Fragt man – auf der Suche nach gemeinsamen didaktischen Leitlinien in der Breite der Fachrichtung – nach möglichen handlungsleitenden Grundideen oder relevanten rechtlichen Grundlagen, lassen sich diese durchaus versuchsweise bestimmen.

Zumeist ist das zentrale Ziel der erstellten Produkte und Dienstleistungen die Bedürfnisbefriedigung bzw. Bedarfsdeckung von Menschen in ihren persönlichen Lebensbereichen, wie Ernähren, Wohnen, Umfeldgestaltung. *Kundenorientierung* und das Erkennen, Verstehen und Beantworten der Bedürfnisse und Bedarfe unterschiedlicher Zielgruppen sind Basis für viele Berufe der Fachrichtung. Der nächste Aspekt ist die *Kundenkommunikation*. Sie stellt überall da, wo personenbezogen gearbeitet wird, eine unerlässliche Voraussetzung für passende Dienstleistungen und Produkte dar. Es kann sich dabei um weitgehend standardisierte Kommunikationsabläufe handeln (z. B. Buchungsgeschäfte, Bestellannahmen) oder auch um komplexe Gesprächssituationen, in denen situative Einfühlung und individuelle Lösungen gefordert sind (z. B. Eventplanung, Bedarfsermittlung in Senioreneinrichtung). Professionell erbrachte *Betreuungsleistungen* erfordern die Analyse und Ausbildung von *Sozialkompetenzen* als unverzichtbare Bestandteile beruflicher Kompetenzprofile (vgl. Frieze 2010, S. 324 ff.).

Weiterhin übernehmen die Fachkräfte (Mit-)Verantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden der Menschen, die ihre Dienstleistungen oder Produkte nutzen. Fundierte Kenntnisse und solide Beherrschung von gesetzlichen Vorgaben, *Hygieneregeln* und anderen *Verfahrensvorschriften* zur Risikovermeidung sowie zur Schaffung sicherer Produkte, einer sicheren Umgebung und optimalen, angepassten Prozessgestaltung sind wichtig im ganzen Berufsfeld. *Qualität* und *Qualitätssicherung* bzw. *Qualitätsmanagement* müssen ebenfalls im Rahmen von Vorgaben eingehalten und

dokumentiert werden. In vielen Betrieben des Berufsfeldes sind sie darüber hinaus leitende Eigenziele, um die Kundenzufriedenheit und Marktposition zu stärken.

Tabelle 3: Geschäftsfelder, Handlungsfelder und Paradigmen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (entnommen aus Kettschau 2013, S. 11).

Geschäftsfeld Ernährung/Lebensmittel	Geschäftsfeld Dienstleistungswirtschaft
<i>Berufliche Handlungsfelder</i>	
Industrielle und handwerkliche Be- und Verarbeitung	Gastgewerbe und Tourismus
	Messe- und Kongressgastronomie; Eventgestaltung
Vermarktung, Darbietung und Verkauf	Gemeinschaftsverpflegung
	Hauswirtschaft „Versorgen und Betreuen“ in unterschiedlichen Settings
<i>Leitlinien beruflichen Handelns in Ernährung und Hauswirtschaft (Beispiele)</i>	
Kundenorientierung, Kundenkommunikation Professionelle Betreuungsleistungen/Sozialkompetenzen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Einhaltung von Verfahrensregeln, insbes. Hygienevorschriften Schonender Ressourceneinsatz, Umweltschutz, Nachhaltigkeit Komplexität, Wechselwirkungen, Interdependenzen	

Optimaler, *schonender Ressourceneinsatz* wird in allen Arbeits- und Geschäftsprozessen im Berufsfeld verlangt. Dies betrifft den Einsatz menschlicher Arbeitskraft ebenso wie aller anderen Ressourcen. Zu den traditionellen Kernkompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft gehört der *sparsame Umgang mit Energie, Wasser, Hilfsmitteln aller Art*. Produkte sollen wertschonend erstellt, transportiert, gelagert, verarbeitet und dargeboten werden. *Umweltschutz* – als Standardberufsbildposition in den Ausbildungsordnungen festgeschrieben und insoweit als selbstverständlich anerkannt – erlangt darüber hinaus neue Bedeutung als Anforderung der *Nachhaltigkeit* von Produkten und Prozessen, eine Anforderung, in der sich vielfältige Aspekte eines zeitgemäßen Qualitätsverständnisses verbinden (vgl. Kettschau 2014a, S. 30 ff.). Im Fokus der Nachhaltigkeit wird besonders deutlich, wie komplex, vielfältig und interdependent Entscheidungen und Handlungen im Berufsfeld sind. Stomporowski führt hierzu den Begriff der *Vernetzung* ein, mit dem er auf die Verknüpfungen und Wechselwirkungen als ein typisches Merkmal der Handlungsfelder innerhalb des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft hinweist (vgl. Stomporowski 2011, S. 9 f.).

Die genannten Leitlinien beruflichen Handelns im Feld Ernährung und Hauswirtschaft sind vielfach ebenfalls Gegenstand von *Forschungsarbeiten* in der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, wobei fach-

didaktische, berufspädagogische und fachwissenschaftliche Zugänge verfolgt und teilweise verknüpft werden. In Weiterentwicklung dieser Überlegungen können didaktische Arbeiten den Querschnitt über Berufe der Fachrichtung ziehen und beispielsweise vergleichen, welche Bedeutung einzelne Leitlinien für den Kompetenzerwerb der Fachkräfte haben und wie dieser – unterschiedlich und/oder vergleichbar – unterstützt und gefördert werden kann.

4 Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs

Mit dem wissenschaftlichen Aus- und Aufbau der Hochschulstandorte und Studiengänge in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft ging auch eine entsprechende Weiterentwicklung und teilweise Neupositionierung der Forschung einher. Impulsgebende Disziplinen waren dabei zunächst die Oecotrophologie und Haushaltswissenschaft sowie die Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. Mittlerweile kann mehr und mehr von genuinen Forschungsansätzen einer Berufswissenschaft/Fachdidaktik der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft gesprochen werden. Forschungsaktivitäten stehen oft im Zusammenhang größerer berufsbildnerischer oder gesellschaftlicher Fragen und wurden/werden in diesen Kontexten im Rahmen von übergeordneten Modellversuchsprogrammen, beispielsweise des Bundesinstitutes für Berufsbildung gefördert. Dadurch ist es einerseits gelungen, die Fachrichtung in generellen berufsbildnerischen Forschungskontexten zu positionieren und ihre Anschlussfähigkeit zu fördern, andererseits Impulse zur Forschungsk Kooperation in die Fachrichtung hinein wirksam werden zu lassen.

Zwei umfangreich verfolgte Schwerpunkte sollen hier beispielhaft genannt werden. Das sind zum einen Forschungsarbeiten zum Komplex der *personenbezogenen Dienstleistungen*, die das Potenzial haben, Verbindungen über die Grenzen von Berufsfeldern hinweg zu knüpfen und den wichtigen Aspekt der Herausbildung und Verberuflichung von Sozialkompetenzen in unterschiedlichen beruflichen Handlungszusammenhängen zu stärken (vgl. Frieze 2010, S. 325 f.). Hiermit zentral verbunden sind Fragen zur Gestaltung von Berufsbildung unter der Perspektive integrativer und inklusiver Potenziale und speziell zur Förderung junger Frauen durch eine Professionalisierung im Dienstleistungssektor (vgl. Brutzer 2014, S. 43 f.). Zum anderen wird das Thema *Nachhaltigkeit* im Sinne einer umfassenden Qualitätsorientierung und Profilbildung innerhalb des Faches intensiv und multiperspektivisch an mehreren Hochschulen erforscht. Vorgelegte Arbeiten reichen von der ganzheitlichen Systemgestaltung fachspezifischer Berufsbildung bis zur didaktischen Durchdeklinaton von Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit. Hierzu besteht seit Jahren eine intensive standortübergreifende Forschungsk Kooperation, teilweise auch in Zusammenarbeit mit der Berufspädagogik und den beruflichen Didaktiken anderer Fachrichtungen (vgl. Kettschau 2014b, S. 105 ff.).

Zunehmende Bedeutung für eine sich weiter formierende Disziplin erlangen Arbeiten, die sich mit den Grundlagen und konzeptionellen Perspektiven einer fachbezogenen beruflichen Didaktik befassen. Interessant ist das Beispiel der fachbezogenen Allgemeinbildung: durch die Erarbeitung eines standortübergreifend anerkannten Kerncurriculums der „Ernährungs- und Verbraucherbildung“ konnten die stark vom Abbau oder gar der Auflösung bedrohten Fächer an Schulen und Hochschulen gefestigt und gestärkt und darüber hinaus eine internationale Zusammenarbeit etabliert werden (vgl. evb-online.de). Gemeinsame Anstrengungen, um für die heterogene berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft vergleichbar konsensfähige curriculare Konzepte für Schule und Hochschule in der erforderlichen inhaltlichen Breite und Tiefe zu erarbeiten und zu kommunizieren, könnten ein lohnender Weg sein.

Unabdingbar für eine zukunftsfähige Konsolidierung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft ist auch eine entsprechende erfolgreiche Nachwuchsförderung, um den wissenschaftlichen Diskurs auf breiter Ebene zu sichern und innovativ fortzuführen. Hier steht die Fachrichtung vor den Problemen wie alle anderen Lehrkräfte ausbildenden wissenschaftlichen Fächer – Probleme, die vor allem aus der Konkurrenz zwischen (ungewisser) wissenschaftlicher Karriere und Eintritt in die Schullaufbahn mit relativ sicherer Karriereperspektive bestehen. Schwierig ist es zudem für junge Frauen (die überwiegend in der Fachrichtung studieren und arbeiten) und Männer, die wissenschaftliche Berufsperspektive mit einer privaten Familienplanung zu vereinbaren. Hier sind strukturwirksame Anstrengungen erforderlich, um ggf. durch fach- und standortübergreifende Modelle (z. B. Graduiertenkollegs) eine klare Perspektive für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu schaffen, die idealerweise auch die Sackgasse zwischen Schul- und Hochschullaufbahn vermeiden hilft (vgl. dazu ausführlich Kastrup, Kettschau 2016, S. 7 ff.).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die wissenschaftliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft hat im Kanon der Fachrichtungen, die gemäß KMK-Vorgaben Lehrkräfte für die beruflichen Schulen in Deutschland ausbilden, einen stabilen Stand und konnte diesen in den letzten Jahren noch wesentlich ausbauen. Mit bundesweit elf Standorten in acht Bundesländern wird den Studieninteressierten ein gutes Ausbildungsangebot offeriert. Als Professionswissenschaft konnte sich die berufliche Didaktik/Fachdidaktik breiter, auch professoral etablieren. Noch und wieder zu besetzende Professuren und der Ausbaubedarf in der Fläche weisen jedoch deutlich auf die erforderliche Nachwuchsförderung hin. Die fachpolitische Vertretung und standortübergreifende Fachdiskussion wird von der 2014 gegründeten Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft e. V. wahrgenommen, ebenso werden regelmäßige Tagungen durchgeführt und Publikationen erstellt. Kontinuierliche und

erfolgreiche Forschungsaktivitäten decken eine breite Palette an Fragestellungen ab, beispielsweise in enger Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, zwischen verschiedenen Standorten oder zwischen Ernährung und Hauswirtschaft und anderen beruflichen Fachrichtungen bzw. Berufspädagogik. Dadurch hat die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft den Anschluss an die einschlägigen bundesweiten Forschungsdiskurse gewonnen und vertieft. Ihre charakteristischen konzeptionellen Herausforderungen liegen in der Breite und Heterogenität, die bestimmende Elemente dieser Fachrichtung sind. Die 2017 veröffentlichten ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen der KMK für diese Fachrichtung können den Fachdiskurs zum Umgang mit der Heterogenität der Berufsinhalte, Kompetenzanforderungen, Wissenschaftsbezüge usw. stärken und eine Debatte über Leitlinien mit Querschnittsbedeutung anregen. Solche Leitlinien könnten in ein Strukturgitter für ein fachlich-inhaltlich ausgearbeitetes Kerncurriculum der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft überführt werden.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018): Prognose zum Lehrerberuf in Bayern 2018. München.
- BiBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018): Datensystem Auszubildende (DA-ZUBI). Datenblätter auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), www.bibb.de/dazubi (Abfrage: 19.04.2018).
- Brutzer, Alexandra (2014): Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Konzepte für niedrigschwellige Qualifizierung am Beispiel Hauswirtschaft. Bielefeld: wbv.
- Fegebank, Barbara (2010): Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 575–587.
- Fegebank, Barbara (2014): Wissenschaftsorientierung im didaktischen Arbeiten. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 62. Jg., H. 4, S. 167–175.
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 311–327.
- Gemballa, Kathrin (2013): Pflegedidaktik als Schablone zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 2. Jg., H. 1, S. 40–54.
- Gemballa-Witych, Kathrin (2014): Die Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft – Umsetzungsstrategien im Kontext aktueller Reformprozesse. Arbeitsberichte aus dem Institut für Berufliche Lehrerbildung. Münster: Fachhochschule Münster 2014, S. 1–26.

- evb-online.de (= Ernährungs- und Verbraucherbildung Online): Europäisches Kerncurriculum, www.evb-online.de (Abfrage: 14.05.2018).
- Kastrup, Julia/Kettschau, Irmhild (2014): Bundesarbeitsgemeinschaft Ernährung und Hauswirtschaft gegründet – Vertretung der fachbezogenen Lehrkräftebildung gestärkt. In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 62. Jg., H. 3, S. 188–194.
- Kastrup, Julia/Kettschau, Irmhild (2016): Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsentwicklung in der beruflichen Fachdidaktik. In: *Haushalt in Bildung und Forschung*, 5. Jg., H. 1, S. 3–15.
- Kettschau, Irmhild (2013): Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. In: *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2. Jg., H. 1, S. 3–15.
- Kettschau, Irmhild (2014a): Berufspädagogische Einführung. In: Kettschau, Irmhild/Mattausch, Nancy (2014): *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung*. Hamburg: Handwerk & Technik, S. 30–37.
- Kettschau, Irmhild (2014b): Nachhaltigkeitsbildung in Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen – Grundlagen, Konzept, Ergebnisse. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013. Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld: wbv, 2014, S. 95–118.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2016): Rahmenvereinbarung für die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017.
- Ministerium für Schule und Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): *Prognose zum Lehrkräftearbeitsmarkt Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2039/40*. Düsseldorf.
- Stomporowski, Stephan/Meyer, Heinrich (2010): Vertiefungsbereich Ernährung. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner Volkmar (Hrsg.): *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld: wbv, S. 760–772.
- Stomporowski, Stephan (2011): Handlungsfelder der Fachdidaktik Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. In: Stomporowski, Stephan (Hrsg.): *Die Vitamine liegen unter der Schale – Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften*, Hohengehren: Schneider, S. 7–25.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Duale Berufe in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (Vollausbildungen) – Auszubildende nach Berufen 2016 (insgesamt)	162
Tab. 2	Studienstandorte/Hochschulen/Leitungen der beruflichen Fachrichtung (Fachdidaktik) Ernährung und Hauswirtschaft in Deutschland	164
Tab. 3	Geschäftsfelder, Handlungsfelder und Paradigmen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft	168

Autorin



Kettschau, Irmhild, Prof. i. R. Dr., Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltigkeit in
der beruflichen Bildung, Fachdidaktik Ernährung und
Hauswirtschaft:
kettschau@fh-muenster.de

Care Work – Innovation und Ergebnis der Professionalisierung in Hauswirtschaft und haushälterischer Bildung

BARBARA FEGEBANK

Abstract

Dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind u. a. die „hauswirtschaftlichen“ Berufe zugeordnet. Sie sind das Ergebnis einer jahrhundertelangen Entwicklung der Tätigkeiten in einem Haushalt und für einen Haushalt, die mit den Veränderungen und dem globalen Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft immer weiter fortschreitet und Wissenschaft, Forschung sowie Bildung vielfältig fordert. Nachweislich gibt es eine stetig ansteigende Nachfrage nach Dienstleisterinnen, die die Arbeit im Haushalt, die Kinder- sowie Altenbetreuung übernehmen. Diese neuen Formen und die Nachfrage von Care Work als Berufsarbeit verlangen entsprechende Professionalisierung. In der folgenden Auseinandersetzung wird die Problematik Care Work berufsfeld- und haushaltsbezogen angegangen, wobei insbesondere der historische Kontext der haushälterischen Bildung und Ausbildung einbezogen wird, um heutige Innovationen und Professionalität nachweisen zu können.

The professional field of nutrition and home economics includes, among others, home economics occupations. The latter result from a development of activities for and within households that has been going on for centuries and that has been sparked by societal and economic changes. Furthermore, this development poses multiple challenges for science and research as well as education. Demonstrably, there is a constant increase in demand for service providers taking over duties within a household and with regards to child and elderly care. Those new forms of care work as an occupation call for corresponding forms of professionalization. The following article will look at the issue of care work with reference to the professional field of nutrition and home economics. A special focus will be placed on historical contexts of home economics education to show innovations and professionalization in the field today.

Schlagworte

Haushälterische Bildung, Lehramtsausbildung, Berufsentwicklung

1 Wissenschaftliche Grundlagen

Um Care Work im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu verorten, müssen zunächst begriffliche Klärungen und Bedeutungszusammenhänge an den Anfang gestellt werden:

Die Tätigkeiten, die im Haushalt und für den Haushalt erbracht werden, und häufig insgesamt als *Dienstleistungsarbeiten* bezeichnet werden, werden inzwischen immer differenzierter ausgewiesen und in z. T. neuen Begriffen gebündelt. Da unter den hauswirtschaftlichen Dienstleistungen nicht dem Wortsinn entsprechend allein *wirtschaftliche* verstanden werden, sondern eher von den häuslichen Dienstleistungen gesprochen wird, die nicht mehr allein auf das *Haus* beschränkt sind und auch soziale und pflegerische Tätigkeiten umfassen, ist keine Eindeutigkeit gegeben. So wurde die Kategorie der Dienstleistungen – bezogen auf den Haushalt als Leben- und Arbeitsstätte – erweitert durch *haushaltsbezogene* und *haushaltsnahe* Dienstleistungen.

Haushaltsbezogene Dienstleistungen sind notwendig, um den Alltag in privaten Haushalten zu bewältigen. Gleichzeitig bieten haushaltsbezogene Dienstleistungen Arbeitsmarktpotenziale und -perspektiven. Zu den haushaltsbezogenen Dienstleistungen zählen einerseits *sachbezogene* Dienstleistungen, die ohne die Anwesenheit der Nutzer:innen erbracht werden können, und *personenbezogene* Dienstleistungen, die mit deren Beteiligung erbracht werden (vgl. Pfannes; Schack 2014, S. 200)¹. Haushaltsbezogene Dienstleistungen werden auch von Nichthaushaltsmitgliedern erbracht, ehrenamtlich oder gegen eine Entlohnung. Ähnlich werden die *haushaltsnahen* Dienstleistungen definiert, allerdings sind sie in jedem Fall an den Haushalt gebunden, während haushaltsbezogene Dienstleistungen auch außerhalb des Haushalts (Essen auf Rädern) erbracht werden können und nur im „letzten Schritt“ dem Haushalt zugutekommen.

Die unterstützenden Dienstleistungen für ältere Menschen werden durch die *Alltagsbegleitung* spezifiziert, aber auch die *Gesellschafterin für Senioren* ist heute im Angebot. Alltagsbegleitung ist zwar ein Aufgabenfeld in der ambulanten und stationären Pflege, das sich als Profession etabliert, aber: hinter der Alltagsbegleitung „steht der Auftrag, die tagtägliche Versorgung in einem Haushalt zu sichern und dabei mit einem fördernden und aktivierenden Ansatz zu arbeiten, der die zu versorgenden Menschen bei allen Aufgaben einbezieht“ (Feulner 2015, S. 20). Damit ist Alltagsbegleitung der hauswirtschaftlichen Betreuung, der *Systematik der hauswirtschaftlichen Handlungskonzepte* zuzurechnen (vgl. ebd.). Gleiches gilt für die *Sorgearbeit*, in dem das *Sorge tragen* für steckt und durch die englische Übersetzung *care* in den deutschen Sprachgebrauch übernommen wurde. *Sorgearbeit* war und ist noch immer *weiblich* und *freiwillig*, allerdings wird dieser Begriff mehr und mehr bei der *Transnationalen Hausarbeit*, der Arbeitsmigration eingesetzt. Die *Rund-um-die-Uhr-Verfügbarkeit* und die *Auf-Abruf-Bereitschaft* zeichnen die Arbeiterinnen aus. Aller-

¹ Zu letzteren gibt es in dem zitierten Beitrag eine tabellarische Auflistung (S. 201).

dings wird Entlastung für die Pflegenden und für die Nutzer:innen durch Professionalisierung und Qualitätssicherung gefordert.

Hier ist mithin der Ansatz für die weiteren Überlegungen, jedoch soll der Blick nicht allein auf *Sorgearbeit* gerichtet, sondern es soll den Überlegungen von Lutz, Neuhaus et al. gefolgt werden, die unter Care Work im Allgemeinen Familienarbeit, Fürsorgearbeit als auch soziale Betreuungsarbeit verstehen und damit Tätigkeiten in Form von Dienstleistungen, die teilweise informell aber überwiegend professionell im Haushalt ausgeübt werden, einbeziehen (vgl. Lutz, 2009; Neuhaus, Isfort, Weidner, 2009). Dienstleistungsarbeit auf *Professionalisierung* zu fokussieren kann auf zweierlei Weise erfolgen: Einerseits geht es um Professionalisierung im Sinne der

„Verlagerung von Aufgaben aus dem Bereich der Familie, des Ehrenamts oder der Freiwilligkeit heraus zu einer bezahlten Berufstätigkeit, die spezielles Wissen und Können (Kompetenz) voraussetzt. Dazu gehört auch die Entwicklung von wenigen Grundberufen zu vielen spezialisierten beruflichen Tätigkeiten. [...] [Andererseits bezeichnet] Professionalisierung die Entwicklung von Tätigkeiten zu Professionen. Merkmale einer Profession sind eine lang dauernde, in der Regel akademische Ausbildung, ein hoher Grad an beruflicher Organisation, ein beträchtliches gesellschaftliches Ansehen, persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Tätigkeit sowie eine besondere Berufsethik“ (Uni Hamburg o. J.).

Professionalisierung in der Hauswirtschaft ist insbesondere aus dem historischen Kontext heraus zu verstehen. Die in den Haushalten, den ursprünglich einzigen Lebens- und Arbeitsstätten, erbrachten Tätigkeiten haben nach und nach Spezialisierungen erfahren und es war somit nur wenigen vorbehalten, diese auszuüben. Damit konnte man schon von gewissen Professionen sprechen. Zu *Berufen* im heutigen Sinn (Ausbildung mit Abschluss, Anforderungen, Profilierung) kam es jedoch erst, als zahlreiche Tätigkeiten aus den Haushalten hinaus verlagert wurden. Allerdings ist damit der Haushalt nicht *verarmt*, denn die Tätigkeiten, beispielsweise das Kochen und Backen, sind nach wie vor Tätigkeiten, die im Haushalt ausgeübt werden, aber eben – zumeist mit einer anderen Qualität – auch *außerhalb*, berufsmäßig und bezahlt. In der Weiterentwicklung erfolgte die Professionalisierung in *beiden* o. g. Bedeutungen und nach und nach mit verschiedenen Ausprägungen.

Zu bedenken – gegenüber anderen Berufsfeldern – ist weiterhin, dass sich Innovation und Professionalisierung nicht nur auf Tätigkeiten und schließlich Berufe beschränken kann, sondern die *Arbeitsstätte* – in der und für die diese Tätigkeiten ausgeführt werden – in einem engen Bezug zu den Entwicklungen und zur Professionalisierung gesehen werden muss. Der private Haushalt und der Großhaushalt sind in ihrer Entwicklung eng mit den Leistungen, die in ihnen und für sie erbracht werden, verbunden und die zunächst stark ausgeprägte ökonomische Sicht, in der nur *Marktgängiges* Berücksichtigung fand, fordert die *ganzheitliche Sicht* geradezu heraus. Hinter der Notwendigkeit einer Professionalisierung stehen gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, sowie *Innovationen*, die nicht nur von *außen* kommen, sondern auch aus den Haushalten, ihren internen Umgestaltungen heraus als Forderungen erscheinen.

Im Folgenden gilt es nun, beispielhaft anhand der historischen Entwicklung hauswirtschaftlicher Dienstleistungen die Professionalisierung zum Beruf und schließlich im Beruf zu verdeutlichen und dabei die Veränderungen in Bildung und Ausbildung aufzuzeigen, die letztlich in die Lehramtsausbildung mündet. Die permanente gegenseitige Bezugnahme in Theorie und Praxis findet ihren Niederschlag in Forschungen sowie den ständig neu zu gestaltenden Ordnungsmitteln, welche kontinuierlich das Neue, Veränderungen im Denken und Handeln aufnimmt und aufzunehmen hat und letztlich Antwort auf die Frage gibt, inwieweit Care Work zu Innovation und Professionalisierung in der Hauswirtschaft beiträgt.

2 Berufe und Berufsbildung in der Hauswirtschaft – Entwicklungslinien

Historisch findet man den Begriff des Dienens zunächst im Feudalismus. Der Dienst meinte das *Arbeitsverhältnis im Haushalt* sowie die Berufs- und Amtspflicht, häufig am Hofe und beim Adel von Männern ausgeübt. Mit der Tätigkeit des Dienens sind Ergebenheit, Ausübung religiöser Pflichten, Aufwartung und die Erfüllung standesrechtlicher Verpflichtungen verbunden. Dienstleistung gilt somit und seither als Tätigkeit des Leistungsgebers, als Forderung an den Leistungsgeber durch einen Selbst- oder Fremdanspruch, als Ergebnis der Tätigkeit sowie als besonderer Beitrag für ein *übergeordnetes* System (Gesellschaft, Staat, Wirtschaft). Später – im 18./19. Jh. – kamen die Begriffe, z. T. auch *Berufsbezeichnungen* Dienstbotin und Dienstmädchen auf, wobei es sich in der Mehrzahl um Frauen bzw. junge Mädchen handelte, die ständig in einem Haushalt, der sich Personal leisten konnte, wohnten und als angestellte Hilfskräfte Arbeiten in der Haus- und Landwirtschaft ausführten, die *allumfassend* waren, vom Putzen und Kochen, über das Einkaufen bis zur Kinderbetreuung. Die Dienstuenden unterlagen in ihren Handlungen der Gesindeordnung, die die *Rechte* der Herrschaften und die *Pflichten* der Dienstbotinnen enthielt. Dienstbotinnen hatten in der Regel zunächst keine Ausbildung, allenfalls Unterweisungen aus dem Herkunftshaushalt und hier und da während ihrer Arbeit, was Ausbildungsprobleme offenlegte und die Diskussion um eine Lehre im Haushalt anregte, die letztlich zu Kursen und gar einer Lehrzeit, allerdings nicht flächendeckend in „Deutschland“², führte (s. u.).

Es ist interessant, dass sich in heutigen Arbeiten über *Care Worker* auf das historische *Vorbild* der Dienstbotin bzw. des Dienstmädchens bezogen wird. Auch wenn in diesem Zusammenhang Parallelen in der Arbeitsausführung auszumachen sind, greift – ausgehend von der hier vertretenen Auffassung zu Care Work – diese historische Rückschau doch zu kurz. Es ist mithin der Blick auf den Haushalt und seine Entwicklung zu richten sowie auf die Leistungen, die im Haushalt und für den

2 Deutschland steht hier für einen geografischen Raum, der historisch unterschiedlich ausgedehnt und benannt war, auf den jedoch die „deutsche Geschichte“ gerichtet ist.

Haushalt – auch von den Haushaltsmitgliedern, insbesondere den Frauen – im historischen Verlauf erbracht wurden.

Ohne den Begriff *Beruf* als historische Kategorie aufarbeiten zu wollen, sei festgehalten, dass Darstellungen von Berufsentwicklungen deutlich machen, dass eine zunehmende Professionalisierung ehemals alltäglicher Verrichtungen im Laufe der Geschichte stattgefunden hat. Alltagskompetenzen wurden in Berufskompetenzen transformiert, ohne dass jedoch die Alltagskompetenzen überflüssig wurden. In der Mehrzahl der Fälle – und dies lässt sich auch für weitere Berufe des Feldes Ernährung und Hauswirtschaft nachweisen – haben die Frauen zunächst über die Kompetenzen zur Herstellung und Verarbeitung von Getreide, Brot, Bier usw. verfügt und beherrschten diese Techniken auch weiterhin, jedoch hatten sie dann nicht mehr teil an *berufsmäßig* erworbenen Kompetenzen und *berufsmäßig* ausgeführten Arbeiten. Das blieb den Männern vorbehalten. Die *geschlechtsspezifische Arbeitsteilung*, die im Haus begann, sich in der Erwerbswirtschaft fortsetzte, hat bereits eine lange Geschichte. So gesehen hat es schon immer – dem Wortsinn nach – Hausfrauen gegeben. Wann man allerdings das erste Mal von der *Hausfrau als Beruf* sprach, ist nicht eindeutig auszumachen. Im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Sinn spricht man von der Hausfrau seit der Auflösung der Lehre vom „ganzen Haus“³, nach der die *Hausmutter* als Rolle der Frau festgeschrieben wurde. Die mit der Rolle der Hausmutter verbundenen Pflichten und Erwartungen wurden zum großen Teil dann auf die Hausfrau übertragen.

Eine völlige Absonderung der Frauenwelt von der Arbeitswelt der Männer begann sich dann Ende des 18. Jahrhunderts durchzusetzen. Der Beginn der Industrialisierung, zunehmende Verstädterung, die Dominanz bürgerlichen Schichtdenkens haben eine Trennung von Haushalt und Arbeitsstätte (Betrieb) bewirkt und die Frau auf das Haus verwiesen. Damit ergab sich eine Identifizierung der Hausarbeit als Frauenarbeit, und – nicht zu vernachlässigen – der Haushalt blieb auch Arbeitsstätte für die eigenen Haushaltsmitglieder und Nicht-Haushaltsmitglieder. Der Beruf – im Sinne einer betrieblichen und teilweise schulischen Ausbildung – wurde zum wertgebenden Faktor der Arbeit ebenso wie das mit der Arbeit verbundene Geldeinkommen, so dass die Kriterien *Lebensnotwendigkeit* und *Eigenbedarf* im Hinblick auf ausgeführte Tätigkeiten in den Hintergrund traten, selbstverständlich und nicht mehr erwähnenswert, geschweige denn wertgebend waren. Frauen, die alleinstehend oder aus ärmeren Schichten waren, mussten nach wie vor ihren Lebensunterhalt verdienen, was in Haushalten als Dienstmagd oder Dienstbotin erfolgte, aber auch in Fabriken. Ein erster Ansatz der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der Erwerbswirtschaft, die Einteilung in Frauen- und Männerberufe wird hier erkennbar. Ebenso eine gewisse schichtspezifisch bedingte *Berufshierarchie* bei den Frauen, denn z. B. sind der *Beruf der Hausfrau* und der *Beruf der Dienstbotin* nach heutigen Maßstäben unterschiedlichen Ebenen in den Berufsklassifikationen zuzuordnen: von der Hilfs-

3 Das „ganze Haus“ war eine herrschaftlich organisierte Produktions- und Konsumgemeinschaft, der der Hausvater vorstand. Ihm sowie der ihm unterstellten Hausmutter kamen im „inneren Hauswesen“ geschlechtsgebunden zahlreiche Aufgaben zu.

kraft bis zur Managerin. War das *Haus* schon immer auch Bildungsinstitution, bekam die Bildung für Mädchen, die für alle und allorts gefordert wurde, neue Dimensionen.

In der Mädchenbildung, die nicht nur eine hauswirtschaftliche war und deren Verlauf ein anderer war als der der Jungenbildung, wurde mit Blick auf den Haushalt als Arbeits- und Ausbildungsstätte der *Ausbildung zur Hausfrau* eine zentrale Stellung eingeräumt, aber auch *Beruf der Jungfrau* und *Beruf der Dienstin* wurden in Bildungsbemühungen berücksichtigt, wobei der Hausfrau wiederum die *Heranbildung* der Mädchen (Töchter und fremde Arbeitskräfte) oblag. Für die *höheren* Töchter – die späteren Hausfrauen – wurden schon vor 1800 Bildungsinstitute gegründet, „die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts in Form von privat betriebenen ‚Töchter-schulen‘ und ‚Höheren Töchter-schulen‘ ausbreiteten und nach 1850 ergänzt wurden durch allmählich die Oberhand gewinnende städtische Einrichtungen“ (Pleiß 1987, S.151). Dies ergab sich aus der Aufklärungspädagogik. „Sowohl der vorauflärerische Pietismus als auch der nachauflärerische Philanthropismus ließen sich bei der Auswahl der Lehrinhalte von Utilitätsprinzip leiten, orientierten sich an der Bestimmung des Menschen im Hinblick auf das praktische Leben und den Beruf [...]“ (ebd.). Das Utilitätsprinzip erfährt heute eine Renaissance, hat in der haus-hälterischen Bildung mehr oder weniger immer eine Rolle gespielt. Da die Frauen der damaligen Zeit – insbesondere die der höheren Schichten – keinem außerhäu-slichen Einkommenserwerb nachgingen (nachgehen sollten), ergab es sich, dass ihr Beruf als der der Gattin, Mutter und Hausfrau entdeckt wurde. Initiator und Träger der neuen Bildungseinrichtungen für Mädchen wurde die bürgerliche Gesellschaft, insbesondere auch bürgerliche Frauen, deren Leistungen hier im Einzelnen nicht gewürdigt werden können (vgl. Tornieporth 1979, S.47).

„In einem Umfang wie es vordem nur die Kirche mit ihren Klöstern vermochte, institutionalisierte sie ein höheres Mädchenbildungswesen und unterhielt es bis ins 20. Jahrhundert hinein [...]. Noch 1901 gab es in Preußen neben 656 privaten nur 213 öffentliche Mädchenschulen. Erst 1908 wurde dort das höhere Mädchenschulwesen in das staatliche Schulsystem integriert“ (ebd.).

Es gab aber nicht nur „höhere Töchter“, sondern ein differenziertes Gesellschaftssystem, in dem der Bauernstand weiterlebte und das Proletariat entstand. Neben dem hauswirtschaftlichen Bildungswesen, das mehr oder weniger auf bürgerliche Frauen ausgerichtet war, und dem Mädchenfortbildungsschulwesen, das in erster Linie für Unterschichtmädchen eingerichtet wurde und nicht allein auf *Hauswirtschaft* ausgerichtet war, aber auch vermehrt dann den verarmten und unverheirateten Mädchen des Bürgertums diente, entwickelte sich im ländlichen Raum das ländlich-hauswirtschaftliche Bildungswesen.

Daneben gab es zahlreiche Einzelinitiativen von engagierten Frauen und Verbänden, die bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine praktische Lehrzeit im Haushalt forderten. So entstanden auch „Hausmädchen-“ bzw. „Dienstmädchen-Schulen“. Die Schule des Fröbel-Oberlin-Vereins bildete z. B. Kinderfräulein, Jung-

fern und Hausmädchen aus. Die Kurse für Kinderfräulein und Jungfern dauerten drei und für Hausmädchen zweieinhalb Monate. Der Lehrplan sah für die Ausbildung von Hausmädchen Anstands- und Höflichkeitslehre, Aneignung guter Manieren, Servieren und Tischdecken, Frisieren, Glanzplätten, Schneidern, Wäschepflege sowie Lampenputzen vor. Frauen- und Dienstbotenvereine boten gleichfalls entsprechende Kurse an, die unentgeltlich waren. Eine Dienstmädchen-Schule mit zweijähriger Ausbildung befand sich beispielsweise in dem heute denkmalgeschützten Gebäude Waldstraße 32 im sächsischen Radebeul-Oberlößnitz.

In der hauswirtschaftlichen Bildung, der Mädchenbildung, konnte man zunächst keine Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsbildung machen. Erst als auch sie in die institutionalisierte Bildung Eingang fand, lässt sie sich präziser darstellen. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat es zahlreiche Bemühungen gegeben, hauswirtschaftlichen Unterricht in allgemeinbildenden Schulen und Fortbildungsschulen einzuführen, wobei mit wechselndem Erfolg um die Einführung eines Schulfaches Hauswirtschaft gestritten wurde. Gleiches galt für die Forderungen in der Berufs(aus)bildung.

Erst als die Funktionselemente dualer Berufsausbildung allgemein im Berufsbildungswesen Gestalt annahmen (Ende der 1920er Jahre) wurde durch das Bemühen von hauswirtschaftlichen Verbänden, Berufsverbänden von Hausgehilfinnen und Lehrerinnen analog zu anderen Berufen auch in der Hauswirtschaft eine zweijährige Lehre geschaffen. Betrug die Zahl der geprüften Lehrlinge in der Hauswirtschaft 1922 noch *zwei*, so waren es z. B. 1932 bereits 1379 geprüfte Lehrlinge (vgl. Friedemann 1934, S. 93). Auch ältere Hausgehilfinnen, die eine mindestens fünfjährige praktische Tätigkeit in einem fremden Haushalt nachweisen konnten, konnten sich nach dem Besuch eines Förderkurses zur Prüfung melden und damit einen *Berufsabschluss* erwerben. Parallel dazu wurden die *Lehrfrauen* berufen, die ersten Meisterkurse einzurichten und Meisterinnenprüfungen durchzuführen. Damit waren der Durchbruch der Professionalisierung der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten und ihre berufliche Anerkennung, wenn sie auch freilich eine geringe war und blieb, geschafft.

Erst 1969 mit dem Wirksamwerden des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland wurde das teilweise zersplitterte Berufsbildungssystem vereinheitlicht und es sollte noch weitere zehn Jahre dauern, bis aus den ursprünglich beiden Lehrberufen der städtischen und ländlichen Hausgehilfin der einheitliche dreijährige Ausbildungsberuf der Hauswirtschafterin/des Hauswirtschafter mit den Schwerpunkten *im städtischen Bereich* und *im ländlichen Bereich* wurde. Auch wenn dieser Ausbildungsberuf nun nicht mehr lediglich Mädchen bzw. jungen Frauen vorbehalten war, wird er doch bis heute fast ausschließlich von Frauen ergriffen. In jüngster Zeit ist die genannte Schwerpunktbildung (städtisch und ländlich) weggefallen und der Beruf der Hauswirtschafterin/des Hauswirtschafter hat ein neues Profil erhalten, mit dem den steigenden Qualifikationsanforderungen im Dienstleistungsbereich entsprochen wird.

3 Lehramtsausbildung

Der früheste Versuch, Frauen in einer organisierten akademischen Einrichtung Zugang zur gehobenen Allgemeinbildung (über die hauswirtschaftliche Bildung hinaus, sie sogar vernachlässigend) zu verschaffen, war 1860 die Gründung der ersten deutschen Frauenhochschule in Hamburg. Die Lehrerinnenbildung war zunächst noch nicht-akademisch, erfolgte in Kursen, und das Unterrichtsgeschehen (Inhalte und Methoden) wurde z. T. von Männern vorgegeben. Des Weiteren wurden die Wirtschaftlichen Frauenschulen in der Weiterentwicklung die Vorbereitungsstätten und Fachschulen zur Ausbildung von Lehrerinnen der landwirtschaftlichen Haushaltungskunde. Damit wurde eine zweistufige Anstalt begründet, in der zunächst das „Maidenjahr“ durchlaufen werden musste, um im Anschluss daran Seminar- klassen von ein- bis zweijähriger Dauer zu absolvieren, um zur Lehrerinnenprüfung zugelassen zu werden. Der Anteil theoretischen Unterrichts nahm damit zu und die Schulen verfügten über eigene Prüfungsausschüsse.

Da den Frauen – insbesondere aus den mittleren und bürgerlichen Schichten – lange Zeit andere Berufe als das Lehramt nicht offenstanden, haben sie hauptsächlich in diesem Bereich und von diesem ausgehend um *Professionalisierung* sowie *Akademisierung* gekämpft und diese auch, allerdings mit Zeitverzögerung gegenüber vergleichbaren Entwicklungen in der Knaben- und Männerbildung, durchgesetzt. Während in den USA bereits um die Wende zum 20. Jh. eine akademische Ausbildung in Home Economics bzw. Domestic Science gelang, sollte dies in Deutschland erst in den 1960er Jahren erfolgen. Die Fortbildungsschulen (Vorläufer der Berufsschulen) für Mädchen in Sachsen orientierten sich streng am hauswirtschaftlichen Unterricht, was sich auch in der *Professionalisierungsdiskussion um den Lehrerinnenberuf* widerspiegelte. Die Herausbildung dieses Berufsstandes und die Institutionalisierung der Mädchenfortbildungsschulen verliefen weitgehend parallel und der Einfluss der Lehrerinnen wuchs mit der weiteren Gestaltung der Schule und dem Bedarf an Lehrerinnen.

In einem Lehrerinnenseminar, das in Dresden gegründet wurde, gab es – neben den Fächern der Allgemeinbildung – auch Unterricht in Pädagogik, Psychologie, Erziehungslehre. Ob auch *Nadelarbeit und/oder Hauswirtschaft* in den Seminaren gelehrt werden sollte, war umstritten, denn diese Fächer, so hieß es, *schadeten der Anerkennung der Ausbildung* der Mädchen. So unterlag schon damals die Verbindung von Frau und Hauswirtschaft einem negativen Image: Nicht die Bedeutung der Lehrinhalte für Bildung und Erziehung stand im Vordergrund, sondern der berufliche Status und die berufliche Anerkennung. Demgegenüber stand aber der Bedarf an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen. Über diese Fächer haben sich dann die Frauen immer weiter den Lehrberuf erschlossen und Mädchen ihre Erwerbsberufe (*typische Frauenberufe*) gefunden. Die Verhinderung einer zeitgemäßen Lehrerinnenausbildung einerseits und der Bedarf an Lehrerinnen andererseits führten zu Engpässen, die im ländlichen Raum noch durch die Wanderkochschulen ausgeglichen werden konnten.

Erst in den 1920er Jahren gab es vom Ministerium für Volksbildung in Preußen eine Weisung, dass bei der Neueinstellung von Lehrkräften für die weiblichen Fortbildungsschulen nur noch auf staatlich geprüfte Lehrerinnen zurückzugreifen ist, was entsprechende Voraussetzungen und Möglichkeiten erforderte. So erfolgte im Deutschen Reich eine grundlegende Neuordnung der Ausbildung von Lehrkräften an Volksschulen und Fortbildungs- bzw. später Berufsschulen. Diese traf in Sachsen auf Bestrebungen der *Akademisierung der Lehramtsausbildung*, die dann auch rasch erfolgte. 1923 konnte in der sächsischen Landeshauptstadt „an erster Stelle im Deutschen Reich“ eine akademische Volksschullehrerausbildung auf den Weg gebracht werden. Sie erfolgte in dem neu gegründeten Pädagogischen Institut und an der Technischen Hochschule Dresden, die letztlich die wissenschaftliche Bildung garantierte. Am Pädagogischen Institut wurde im Sommersemester 1924 das „Institut für Berufsschulpraxis“ eröffnet, welches nunmehr für die *achtsemestrige Berufsschullehrerausbildung* verantwortlich zeichnete. In Dresden konnten seinerzeit u. a. folgende Richtungen studiert werden: die chemische für Lebensmittelgewerbe und die volkswirtschaftliche, die u. a. den Studienbereich Hauswirtschaft beinhaltete, in welchem überwiegend weibliche Studierende immatrikuliert waren (vgl. Wehrmeister 1996, S. 292 f.). Die akademische Lehrerinnenausbildung in Hauswirtschaft und die *Qualifikationserfordernisse im Bildungs- und nun auch Beratungswesen* haben zwar noch keine Wissenschaft vom Haushalt hervorgebracht, aber zusammen mit der Entwicklung in der ländlichen Hauswirtschaft die Begründung des *Instituts für Hauswirtschaftswissenschaft* 1928 in Berlin bewirkt.

Nach einem Rückschritt in der Kriegszeit gab es 1945 verschiedenste Bemühungen, die Lehramtsausbildung neu zu ordnen. Insbesondere sind aus den Pädagogischen Akademien und anderen Einrichtungen der Lehramtsausbildung die Pädagogischen Hochschulen nach 1945 entstanden. Sie bildeten vor allem Lehrkräfte für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen aus und es lässt sich auf breiter Ebene eine Ausbildung von Lehrer:innen für das Fach Hauswirtschaft nachweisen. Eine 1962 bei den Kultusministern durchgeführte Erhebung zeigte, dass für die hauswirtschaftliche Lehrer:innenbildung in der Bundesrepublik Deutschland sechs verschiedene Berufsbezeichnungen geführt wurden. Eine fachwissenschaftlich fundierte Lehramtsausbildung für die Hauswirtschaft konnte dann aber erst mit der Etablierung der Haushaltswissenschaft bzw. Ökotrophologie an westdeutschen Universitäten erreicht werden. Sie war ein Ergebnis der Forderung des hessischen Gesetzes über das Lehramt an öffentlichen Schulen von 1958. Während in der Deutschen Demokratischen Republik in Dresden mit seiner langen berufspädagogischen Tradition *Hauswirtschaft* als Gegenstand von Bildung und Erziehung abgeschafft und nur noch die dem Berufsfeld *Ernährung und Hauswirtschaft* zugeordnete *Lebensmitteltechnologie* fortgeführt wurde, wurde in Gießen 1953 das Landwirtschaftspädagogische Institut (LPI) eröffnet, in dem sowohl Lehrer:innen für das Lehramt an landwirtschaftlichen Berufsschulen und an ländlich-hauswirtschaftlichen Berufsschulen ausgebildet wurden als auch solche für das Lehramt an landwirtschaftlichen Fachschulen (vgl. Hudde 1982/1990). Die Ökotrophologie bildete ab 1962/63 das fachwissenschaftliche,

akademische Fundament der Lehramtsausbildung für alle hauswirtschaftlichen Schulen, später für alle berufsbildenden Schulen, in denen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ausgebildet wurde. Weitere Universitäten in Westdeutschland etablierten in den Folgejahren ebenfalls die Ökotrophologie. Hauswirtschaft bzw. Haushaltswissenschaft hatten nun einen festen Platz auf allen Ebenen und in allen Formen des deutschen Bildungswesens erhalten. Parallel wurde die Lehramtsausbildung für die Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft im Zuge der seit den 1990er Jahren begonnenen Akademisierung personenbezogener Fachrichtungen an deutschen Universitäten zwar zögerlich, jedoch weiter ausgebaut (vgl. Fegebank 2010, S. 47 ff.; Friese 2010, S. 311 ff.).⁴ Die beispielhaft aufgedeckte Entwicklungsgeschichte zeigt, dass Professionalisierung aufgrund zahlreicher unterschiedlicher Aktivitäten von Privatpersonen bis zu staatlichen Institutionen kontinuierlich stattgefunden hat, wobei verschiedene Ebenen auszumachen sind: Allgemein- und Berufsbildung, Dualität der Ausbildung, die Ausbildung von Meister:innen und Lehrer:innen. Das zeigt, dass Professionalisierung nicht monokausal auszumachen ist. Alles findet in Feldern des Wandels des Alltags- und Berufslebens sowie der Gesellschaft und der Wirtschaft statt, die wiederum Professionalisierung fordern. Zudem lässt sich Professionalität in der Lehramtsausbildung differenziert darlegen: inhaltlich, methodisch, organisatorisch, bildungstheoretisch und didaktisch sowie persönlich. Dennoch oder gerade wegen der Vielgestaltigkeit der Lehramtsausbildung wird ihre Professionalität häufig kritisch in den Blick genommen, wobei es kaum Ansätze gibt, die eine *gute* bzw. *optimale* Lehramtsausbildung nachweisen. Immerhin bleibt mit derartigen Diskussionen die Aufmerksamkeit permanent auf eine „gute“ Lehramtsausbildung gerichtet.

4 Fortgang der Professionalisierung in Beruf und Lehramt an berufsbildenden Schulen

Professionalisierung im *Beruf* wird in der Hauswirtschaft schon lange nicht mehr durch *Hinausverlagerungen* erreicht. Professionalisierung erfolgt heute eher durch Innovationen, die zunächst Zusatzqualifikationen erfordern, im Extremfall zu neuen Berufen führen, wie z. B. im Feld Ernährung und Hauswirtschaft der/die „Systemgastronom/Systemgastronomin“. In dem breiten Feld der Dienstleistungen sind es weniger neue Aufgaben, die Professionalisierung fordern, sondern neue Anforderungen an bestehende Aufgaben, wie dies im Falle von Care Work deutlich wird. Die schon immer von Haushaltsmitgliedern verantwortete *Sorgearbeit* ist integrativer Bestandteil der hauswirtschaftlichen Ausbildung, der Erstausbildung ebenso wie der Weiterbildung. Die ständigen Neuordnungen in der Berufslandschaft sowie die in hauswirtschaftlichen Verbänden immer wieder aufgeworfenen Fragen nach der Zeit-

⁴ Einen (tabellarischen) Überblick zu Standorten und didaktisch-curricularen Aspekten für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe, so auch für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft, gibt Friese 2010, S. 311 ff. sowie in diesem Band.

gemäßheit hauswirtschaftlicher Ausbildung führten mehrfach zur Neuüberarbeitung der Ordnungsmittel in der Hauswirtschaft, die u. a. getragen werden von dem Gedanken, innovativ zu sein, Qualifikation zu erhöhen und Professionalität zu steigern.

Als Beispiele sei hier auf das Papier der Strategiegruppe Hauswirtschaftler:in zur „Zukunftssicherung der Ausbildung zum/zur Hauswirtschaftler:in“ (Stand 2015) und das dgh-Rahmen-Curriculum „Qualifizierung für haushaltsbezogene Dienstleistungen“ (Feulner, Maier-Ruppert 2015) verwiesen, die sich wiederum auf Forschungsprojekte stützen. Alle sind sich darüber einig, dass in und mit der Hauswirtschaft „etwas geschehen muss“ (Strategiegruppe Hauswirtschaftler:in 2015, S. 1).

„Angesichts der steigenden Bedarfe, wie z. B. bei haushaltsbezogenen Dienstleistungen für Senioren und Familien, in der Alltagsbegleitung in Haus- und Wohngemeinschaften, im Quartiersmanagement, und dem gleichzeitigen Rückgang der Ausbildungszahlen bei den Hauswirtschaftler:innen muss eine Diskussion zur Neupositionierung der Profession Hauswirtschaft geführt werden“ (ebd.).

Und es werden beispielhaft Entwicklungsbedarfe aufgezeigt (vgl. ebd.). Care Work wird nicht explizit ausgewiesen, allerdings wird der *Sorgearbeit* im Rahmen hauswirtschaftlicher Leistungen ein besonderes Augenmerk gegeben, da diese nicht als neue, aber steigende Anforderung an hauswirtschaftliche Arbeitskräfte an Bedeutung gewinnt. Ansonsten ist jedoch das Curriculum auf das Gesamtpaket hauswirtschaftlicher Dienstleistungen gerichtet, bei dem die hauswirtschaftliche Betreuung ein Modul ausmacht.

Auch hat die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft sich zur Differenzierung von *CURE* und *CARE* im ambulanten Versorgungssetting positioniert (vgl. Feulner, Maier-Ruppert 2014, o. S.) und zeigt hier klar eine Versorgungslücke auf, die durch hauswirtschaftliches Fachpersonal zu schließen ist und damit Professionalität erfordert. Es heißt:

„CARE fasst alle Formen der Sorge und Versorgung zusammen wie sie im Lebensalltag erforderlich sind: Grundpflege, hauswirtschaftliche Basisversorgung, Unterstützung in der Alltagsgestaltung, in der sozialen Teilhabe [...]. CARE geht über das Leistungsspektrum der momentanen Pflegeversicherung hinaus. Ein Unterstützungsbedarf im Alltag, in der hauswirtschaftlichen Versorgung tritt oft schon auf vor einer Pflegebedürftigkeit, wie sie bisher im Rahmen der Pflegeversicherung definiert ist. Eine adäquate hauswirtschaftliche Versorgung im Alter kann Unterstützungsbedarf und Pflegebedürftigkeit vorbeugen“ (ebd.).⁵

Außerdem liegt ein nicht zu unterschätzendes Beschäftigungspotenzial in der pflegebegleitenden Hauswirtschaft im ambulanten Bereich, die ihre Maßnahmen fordert.

Mehrere Untersuchungen zeigen hingegen, dass der bestehende Rahmenlehrplan für Hauswirtschaftler:innen sowie die Ausbildungsordnung im Wesentlichen allen Anforderungen gerecht wird, also kaum Handlungsbedarf für eine Überarbeitung besteht, und man auch am *Alleinstellungsmerkmal* der *umfassenden* gegenüber einer spezialisierten Ausbildung festhalten will.

5 Der Begriff CURE umfasst Fachpflege, Medizin und Therapie (vgl. Feulner, Maier-Ruppert 2014, o. S.)

In der Lehramtsausbildung, die stark von staatlichen, insbesondere bildungspolitischen Einflüssen geprägt wird, kommt es häufiger zu Reformen durch Paradigmenwechsel, Neuorganisationen und Erlasse. So gab es z. B. in Sachsen seit Anfang der 1990er Jahre mehrere Reformstufen durch Gesetzesänderungen bzw. Neugestaltungen: Das betraf drei Novellierungen der Lehramtsprüfungsordnung (LAPO), die Umstellung der Staatsexamensstudiengänge auf Bachelor-Master-Studiengänge und dann wieder die erneute Umstellung auf Staatsexamensstudiengänge, wobei Modularisierungen eingeführt und Studienordnungen mehrfach verändert wurden. Das beinhaltete auch die Umgestaltung der Praxisanteile. Auch die für die Lehramtsausbildung gültige Einteilung in Phasen, steht ständig in der Diskussion, wobei von der Phasentrennung bis hin zur Phasenverbindung alles einbezogen ist. Dabei werden besonders die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Kooperation der Ausbildungsstätten untereinander erörtert.

Die Umsetzung dieser unterschiedlichen Perspektiven an den Universitäten stellt die Akteure oft vor schwierige Aufgaben. Das gilt insbesondere dann, wenn personelle, räumliche oder organisatorische sowie strukturelle Voraussetzungen fehlen. So gibt es oft ein Nebeneinander von verschiedenen Ausbildungsverläufen und bundesweit zeigt sich ein uneinheitliches Bild, was die Benennung der Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen betrifft, die Fächerkombinationen sowie die Schwerpunktsetzungen. Das ist alles nicht sehr hilfreich, wenn es um eine Corporate Identity der Haushälterischen Bildung und der Haushaltswissenschaft geht (vgl. Fegebank 2016, S. 47 ff.).

Innovationen, die auf Studiengänge einwirken, kommen aber auch von *innen* heraus, wenn Wissenschaft und Forschung zu neuen Erkenntnissen gelangen (z. B. Wiener, Winge, Zetsche 2014, o. S.). Die Auseinandersetzung mit Professionalität und Fragen der berufsfelddidaktischen Forschung, die z. B. domänenspezifisches Wissen und domänenspezifische Berufsanforderungen, wie das Leitmotiv „berufliche Identifikation“, untersucht, sich den Veränderungen an Lernorten widmet oder erneut das Theorie-Praxis-Verhältnis kritisch beleuchtet, sind Beispiele dafür. Die Frage nach der Professionalisierung muss hier offenbleiben, da die genannten Untersuchungen darauf bisher nicht fokussieren. Dies ist eine Forschungslücke, die es zu füllen gilt.

5 Schlussbemerkung

In Fachkreisen ist man sich des Stellenwertes des Haushaltes, der privaten und beruflichen Leistungen im Haushalt und für den Haushalt in unserer Gesellschaft und seiner Bedeutung in Bildung, Ausbildung und Forschung durchaus bewusst; längst hat man sich von der Vorstellung „Hauswirtschaft sei Kochen, Putzen, Waschen“ gelöst. Hauswirtschaft entwickelt sich immer weiter zu einem zukunftsorientierten Dienstleistungsbereich. Dennoch hat Hauswirtschaft nach wie vor ein schlechtes Image, dem zu begegnen jahrzehntelange Bemühungen gelten.

Haushaltswissenschaftler:innen haben daran nicht viel ändern können. Sie lassen an ihren Erkenntnissen und Meinungen *Dritte* kaum teilhaben, so dass eine Begründung für das schlechte Image auch in der fast nicht vorhandenen PR-Arbeit gesehen wird. Schließlich wird Eigenkritik selten konstruktiv eingesetzt, sondern unterstützt das auch hier herrschende Konkurrenz- und Leistungsstreben. Zudem fehlt im *politischen Raum* die Lobby.

Auch die fortlaufende Diskussion um Begriffsänderungen oder Care Work als vermeintliche Innovation können dies nicht ändern, allerdings überzeugen in der Arbeit nach wie vor hohe Qualität und Professionalität, die nicht nur *auf dem Papier*, sondern auch von den Akteuren *vor Ort* angestrebt und erreicht werden müssen. So kann Überzeugung durch Tun besiegelt werden.

Literaturverzeichnis

- Fegebank, Barbara (2010): Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. S. 575–587.
- Fegebank, Barbara (2016): Vielfalt (er)leben – Vielfalt gestalten – Corporate Identity der haushälterischen Bildung und Haushaltswissenschaft. In: Haushalt in Bildung & Forschung, 5. Jg., H. 2, S. 47–58.
- Feulner, Martina (2015): Alltagsbegleitung: ein neues Aufgabenfeld auf seinem schwierigen Weg zum Beruf. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 63. Jg., H. 1, S. 20–21.
- Feulner, Martina/Maier-Ruppert, Inge (2015): dgh-Rahmen-Curriculum „Qualifizierung für haushaltsbezogene Dienstleistungen, Hg.: Kompetenzzentrum „Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen“ der Justus-Liebig-Universität Gießen und Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V..
- Feulner, Martina/Maier-Ruppert, Inge (2014): Position der Hauswirtschaft zur Differenzierung von Cure und Care, dgh-Papier, o. S..
- Fischer, Katharina (o. J.): Vom pädagogischen Handwerk zur Professionalisierung – Lehrerbildung als „profigrafischer“ Entwicklungsprozess. Dissertation der Universität Passau, www.d-nb.info/1123282889/34 (Abfrage: 13.06.2018).
- Friedemann, Olga (1934): Wege in den hauswirtschaftlichen Beruf. Königsberg/Ostpr..
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 311–327.
- Hudde, Wilhelm (1982/1990): Das Landwirtschaftspädagogische Institut (LPI) Gießen. In: Bunk, Gerhard P. (Hrsg.): Idealität und Realität in der beruflichen Bildung. Wetzlar: Jungarbeiterinitiative an der Werner von Siemens Schule.
- Lutz, Helma (2009): Who cares? Migrantinnen in der Pflegearbeit in deutschen Privathaushalten, in: Larssen, Christa (Hrsg.): Illegale Beschäftigung in Europa: die Situation in Privathaushalten älterer Personen, München: Hamp-Verlag, S. 41–50.

- Neuhaus, Andrea/Isfort, Michael/Weidner, Frank (2009): Situation und Bedarfe von Familien mit mittel- und osteuropäischen Haushaltshilfen. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V., Köln, S. 17, 18, 20, 30–37, www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/bericht_haushaltshilfen.pdf, (Abfrage: 10.02.2013).
- Pfannes, Ulrike/Schack, Susanne (2014): Gutes Leben im Alter – der Beitrag haushaltsbezogener Dienstleistungen zur Lebensqualität (Teil 1). In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 62. Jg., H. 4, S. 195–202.
- Pleiß, Ulrich (1987): Als die Haushaltungskunde in das Höhere Mädchenschulwesen Eingang fand. In: Hauswirtschaftliche Bildung, H. 3, S. 150–162.
- Strategiegruppe Hauswirtschaftler/in der Bundesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft (BAG-HW) und der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh), Zukunftssicherung der Ausbildung zum/zur Hauswirtschaftlerin, www.dghev.de (Abfrage: 09.03.2015).
- Tornieporth, Gerda (1979): Studien zur Frauenbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wehrmeister, Kirsten (1997): Fortbildungsschule in Sachsen II. Geschlechtsspezifische Erziehung und berufliche Qualifikation in der sächsischen Mädchenfortbildungsschule (1835–1925). o. O.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Wiener, Bettina/Winge, Susanne/Zetsche, Indre (2014): Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. Analyse des Berufsfeldes, Profilschärfung und Neupositionierung der Professionalisierung. Forschungsberichte aus dem zsh 14–3, www.dghev.de/files/Hauswirtschaft_Wiener_Winge_Zetsche.pdf (Abfrage: 28.03.2018).
- Uni Hamburg (o. J.): Professionalisierung, www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l53/l5332.htm (Abfrage: 14.03.2018).

Autorin



Fegebank, Barbara, Prof.in Dr. Dr., Professorin im Ruhestand; Angehörige der TU Dresden: ehemals Professur für Ernährung und Hauswirtschaft/Berufliche Didaktik an der Fakultät Erziehungswissenschaften; Schwerpunkte: Haushaltswissenschaftliche Theorien; Berufsfelddidaktik; Ökologie und Umwelterziehung, Ernährung und Konsum.
Prof.Fegebank@t-online.de

Hauswirtschaftliche Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Entwicklungsstränge und weitere Reformbedarfe

ALEXANDRA BRUTZER, JULIA KASTRUP, IRMHILD KETTSCHAU

Abstract

Die hauswirtschaftliche Berufsfamilie (Hauswirtschaft) ist ein vielfältiges und zukunftsfähiges Beschäftigungsfeld. Dennoch steht die Hauswirtschaft einer Reihe an Herausforderungen gegenüber die es zu bewältigen gilt. Dieses Spannungsfeld wird im vorliegenden Beitrag herausgearbeitet und Entwicklungspotenziale werden aufgezeigt.

The occupational family of home economics is an innovative and sustainable area of work. However, there are a lot of challenges which need to be mastered. This article will thus describe therefore mentioned area of conflict and point out potential for development opportunities.

Schlagworte

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Schnittstellen, Neuordnungsprozess, Reformbedarf

1 Einleitung

„Hauswirtschaft“ als namensgebender Teil adressiert eine kleinere Gruppe von Berufen innerhalb des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft. Im Berufsfeld als Ganzes sind insgesamt rund 30 recht heterogene Aus- und Weiterbildungsberufe vertreten: gewerblich-technisch/handwerklich ausgerichtete Berufe der Ernährungs- und Lebensmittelbranche, branchenspezifische Verkaufsberufe, Hotel- und Gastgewerbeberufe sowie schließlich die hauswirtschaftlichen Berufe i. e. S. personenbezogene Dienstleistungsberufe (vgl. Friese 2010, S. 317 ff.; Fegebank 2010, S. 582 ff.; Kettschau 2010, S. 773 ff.). Das heterogene Berufsfeld weist gravierende Unterschiede hinsichtlich der Charakteristik seiner Ausbildungsberufe, der Lernorte, Kunden- und Zielgruppen, der beruflichen Handlungsinhalte und Handlungslogiken wie auch der fachlichen Bezüge auf. Aus dem Wissenschaftsfokus ist das Berufsfeld durch seine

unterschiedlichen Bezugswissenschaften gekennzeichnet und somit keiner Wissenschaft eindeutig zugehörig. Zwar erfolgt in erster Linie eine Zuordnung zur Ökotrophologie/Haushaltswissenschaft bzw. zur Lebensmittel-/Ernährungswissenschaft, dennoch gibt es bedeutende Bezüge zu technischen (technologischen), naturwissenschaftlichen und sozio-ökonomischen Disziplinen. Die Aus- und Weiterbildungsgänge des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft erstrecken sich über die gesamte Breite des beruflichen Bildungswesens. Schulisch werden neben dualen und vollzeitschulischen Bildungsgängen der nachträgliche Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses, berufsorientierende und -vorbereitende Bildungsgänge bis zur Erlangung der fachgebundenen/allgemeinen Hochschulreife angeboten (vgl. Kettschau 2013, S. 4 ff.; Fegebank 2010, S. 582 f.; Fegebank 2014, S. 172). Für die Ausbildung der Lehrkräfte sowie deren berufliches Handeln stellt die Breite und Heterogenität des Berufsfeldes eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Dieses bezieht sich auch auf konzeptionelle und berufsdidaktische Entwicklungen, die dem heterogenen Bezugsfeld gerecht werden müssen.

2 Die hauswirtschaftliche Berufsfamilie

Im Zusammenhang von Care Work spielen aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vor allem die hauswirtschaftlichen Berufe im engeren Sinn eine Rolle. In ihrem Mittelpunkt steht der duale Ausbildungsberuf *Hauswirtschaftler:in* mit seinen zugeordneten Weiterbildungsberufen (v. a. Hauswirtschaftsmeister:in, hauswirtschaftliche/hauswirtschaftlicher Betriebsleiter:in) sowie dem Fachpraktikerberuf. Diese *hauswirtschaftliche Berufsfamilie* zeichnet sich durch ein weitgehend gemeinsames Paradigma, nämlich die Verknüpfung von hauswirtschaftlichen Versorgungsleistungen (z. B. Speisenversorgung) mit hauswirtschaftlichen Betreuungsleistungen (z. B. Hilfe bei der Essenseinnahme) aus und kann somit als eine Berufsgruppe mit Aufgaben der Care Work bezeichnet werden. Mit ihrer breiten Aufgabenpalette rund um die alltägliche Betreuung und Versorgung von Menschen in sozialen Kontexten kommt den hauswirtschaftlichen Berufen zudem eine wichtige Rolle bei der Deckung wachsender Dienstleistungsbedarfe zu. Die genannte Verknüpfung von alltagsnaher Versorgung und Betreuung beinhaltet ein breites Spektrum von Aufgaben und Kompetenzen als Berufsprofil hauswirtschaftlicher Fachkräfte (vgl. dgh/BAG HW 2012). Dabei können die Fachkräfte ambulant, teilambulant oder in Einrichtungen/stationär tätig werden.

Für die hauswirtschaftlichen Berufe besteht eine Vielzahl an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich über alle Qualifikationsstufen erstrecken (s. Abb. 1):

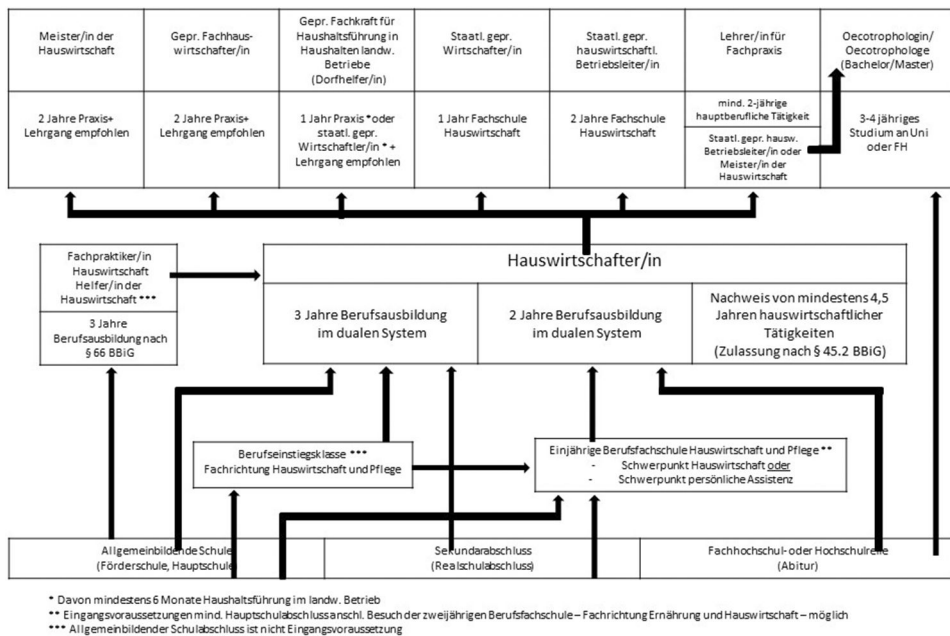


Abbildung 1: Hauswirtschaftliche Berufsfamilie – Aus- und Weiterbildung in der Hauswirtschaft (Quelle: Landwirtschaftskammer Niedersachsen, o. J.).

1. Ebene Fachpraktiker:innenausbildung (gem. § 66 BBiG¹)

Sieht man von den Bildungsgängen der vorberuflichen Bildung ab (z. B. Berufsgrundbildungsjahr), ist zunächst die Ebene der Fachpraktiker:innenausbildung zu nennen. Diese richtet sich an Menschen mit einer Behinderung (gem. § 2 SGB² IX), denen es nicht möglich ist, eine reguläre Ausbildung zu durchlaufen. Sie basiert auf landesspezifischen Erlassen, die sich an den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) orientieren. Die Ausbildung dauert drei Jahre und findet in der Regel in überbetrieblichen Bildungsstätten statt. Der Zugang zu dieser Ausbildung erfolgt über eine Eignungsuntersuchung der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Brutzer 2014, S. 94).

2. Ebene Fachkraft

Der Einstieg auf Fachkraftebene kann auf drei unterschiedlichen Wegen erfolgen. Zu nennen ist hier zum Ersten die reguläre dreijährige duale Ausbildung zur/zum Hauswirtschafter:in, die eine grundständige und solide Ausbildung mit Blick auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems bietet. Grundlage für die Ausbildung ist die Verordnung vom 30. Juni 1999 (BGBl. I, 1999) sowie der dazugehörige Rahmenlehrplan (KMK 1999). Der erfolgreiche Abschluss eröffnet die Möglichkeit, sich anschließend in Fachschulen oder in Vorbereitungslehrgängen zur/zum Meister:in der

1 BBiG (= Berufsbildungsgesetz)

2 SGB (= Sozialgesetzbuch) 199

Hauswirtschaft oder zur/zum Fachhauswirtschafter:in weiterzubilden (vgl. ebd.). Zum Zweiten besteht die Möglichkeit einen hauswirtschaftlichen Abschluss auf Fachkräftebene mittels vollzeitschulischem Bildungsgang zu erlangen. Es handelt sich hier um Ausbildungen ohne Ausbildungsvertrag bzw. betrieblichen Partner. Die erforderlichen Praxisanteile werden über die berufspraktische Ausbildung in den schuleigenen Praxisräumen sowie Betriebspraktika abgedeckt. Die Ausgestaltung der Bildungsgänge unterscheidet sich je nach Bundesland (vgl. ebd.). Um zum Berufsabschluss zu gelangen, ist drittens die Externenprüfung gem. § 45 Abs. 2 BBiG möglich. Personen, die eine mindestens viereinhalbjährige einschlägige Tätigkeit in der Praxis oder eine entsprechende berufliche Handlungsfähigkeit nachweisen, können generell von den zuständigen Stellen zu einer Externenprüfung zugelassen werden. Im hauswirtschaftlichen Bereich wird auch die Tätigkeit in der Führung eines Mehrpersonenhaushalts (z. B. eigener Familienhaushalt) als berufliche Erfahrung im Sinne des BBiG gewertet.

3. Ebene Fortbildung

Aufbauend auf der Fachkraftstufe gibt es Fortbildungsmöglichkeiten an Fachschulen oder sonstige berufsbegleitende Qualifizierungen (z. B. Berufsabschluss als Meister:in, als Staatlich geprüfte/geprüfter Wirtschafter:in, Betriebsleiter:in). Bei Vorliegen der Hochschulzugangsberechtigung besteht darüber hinaus die Möglichkeit eines Ökotrophologie-Studiums an einer Hochschule sowie der Wahl eines „hauswirtschaftsnahen“ Studienfaches im Rahmen eines Lehramtsstudiums für die verschiedenen Schulformen und -stufen (vgl. Brutzer 2014, S. 96 f.).

Insgesamt zeigt sich ein differenzierter und vielfältiger Aufbau der Berufe: Er reicht von Berufseinstiegsklassen/Berufsfachschulen über die Ausbildung zur/zum Fachpraktiker:in, die duale Ausbildung zur/zum Hauswirtschafter:in, vielfachen Möglichkeiten sich weiterzubilden und der Möglichkeit ein fachbezogenes Studium aufzunehmen. Diese vertikale Durchlässigkeit ist ein Strukturmerkmal, welches in den benachbarten Berufen (z. B. Nahrungshandwerksberufe, Hotel- und Gesundheitsberufe) erst in jüngster Zeit durch neue Bachelorstudiengänge aufgebaut wurde.

Die Einsatzgebiete hauswirtschaftlicher Fachkräfte zeigen eine Spannweite unterschiedlicher Profil- und Schwerpunktbildungen entlang der oben genannten Pole von Versorgungs- und Betreuungsorientierung wie auch der verschiedenen Geschäftsformen, in denen die Leistungen angeboten werden. Als typische Einsatzgebiete sind z. B. zu nennen (vgl. Brutzer 2014, S. 132 f.; Wiener, Winge, Zetsche 2014, S. 16):

- Haushaltsnahe und familienunterstützende Dienstleistungen (z. B. Privathaushalte)
- Landwirtschaft (z. B. Gebäudereinigung, Produktvermarktung, Urlaub auf dem Bauernhof)
- Gemeinschaftsverpflegung (z. B. Kindertagesstätten, Schulen)
- Ambulante sowie stationäre Sozial- bzw. Altenpflege (z. B. Senioreneinrichtungen)
- Wellness (z. B. gesundheitsförderliche Lebensgestaltung, Ernährung)

- Tourismus (z. B. Gästebewirtung und -beherbergung)
- Freizeit (z. B. Eventgestaltung)

Die damit verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten sind unterschiedlich anspruchsvoll. Das Leistungsspektrum reicht von dispositiven und anleitenden Funktionen über organisatorische bis hin zu verfahrenstechnischen Aufgaben (vgl. ausführlich dazu dgh/BAG HW 2012).

Durch die stärkere Dienstleistungsorientierung der hauswirtschaftlichen Berufe erweitert sich das Aufgabenspektrum um betreuende und beratende Aspekte, wie z. B. *personenorientierte Gesprächsführung*, *Hilfe leisten bei Alltagsverrichtungen* oder *Motivation und Beschäftigung*. Die breit angelegte Ausbildung ermöglicht vielfältige Einsatz- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten auch im Nahtstellenbereich zu Betreuung und Pflege. Somit ergeben sich Anschlüsse an Nachbarberufe; neue Formen der Zusammenarbeit, z. B. in multiprofessionellen Teams der ambulanten, wohnortnahen Betreuung und Versorgung von Menschen in ihren Haushalten werden eröffnet.

Hauswirtschaftliche Fachleute für alltagsnahe Versorgung und Betreuung besitzen damit ein notwendiges eigenständiges Profil, um Abgrenzungsproblemen auf dem Dienstleistungsmarkt oder innerhalb gemischter Teams entgegen treten zu können, selbst wenn benachbarte Berufsgruppen teilweise einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert genießen bzw. eine höher wertige Fachlichkeit für sich beanspruchen.

Insgesamt jedoch sind hauswirtschaftliche Berufe einem zukunftsfähigen Beschäftigungssegment zuzuordnen, denn die Nachfrage an hauswirtschaftlichen Dienstleistungen ergibt sich aus

- a) den demografischen Entwicklungen, d. h. der älter werdenden Gesellschaft und dem damit verbundenen Bedarf an Service, Versorgung und Betreuung,
- b) der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Eltern und der sich daraus ergebenden Nachfrage an haushalts- und familienunterstützenden Dienstleistungen,
- c) der zunehmenden Nachfrage von Schulen und Kindertageseinrichtungen, z. B. unter den Stichworten Ganztagsbetreuung und Schulverpflegung,
- d) den Megatrends Wellness, Gesundheit, Freizeiterleben, zu denen ebenfalls hauswirtschaftlich ausgerichtete Angebote platziert werden können.

Diese gesellschaftlichen Trends begründen einen Bedarf an höher qualifizierten Fachkräften sowie grundständig qualifiziertem Service- und Assistenzpersonal. Mit dem breiten Spektrum an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten bietet das Berufsfeld attraktive Anschluss- bzw. Aufstiegsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Qualifikationsstufen. Die damit verbundenen Potenziale werden jedoch bislang aufgrund struktureller Schwächen nicht hinreichend ausgeschöpft. Zu nennen sind:

- a) Beschäftigungsstruktur: Der überwiegende Anteil der Beschäftigten in der Hauswirtschaft ist ohne abgeschlossene Berufsausbildung tätig (Un- oder Angelernte). Dies trifft auf knapp 24% der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zu und ist damit mehr als doppelt so hoch wie der Gesamtdurchschnitt aller

sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten (vgl. IAB 2017, o. S.). Ferner ist Teilzeit ein gängiges Beschäftigungsmodell: 61 % der in der Hauswirtschaft tätigen Personen arbeiten in Teilzeit (vgl. Wiener, Winge, Zetsche 2014, S. 27). Ein Großteil der Dienstleistungen, vor allem im Privathaushalt, findet zudem in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen statt.

- b) Zahlungsbereitschaft: Bewusstsein und Akzeptanz gegenüber professionell erbrachten und preislich entsprechend gestalteten hauswirtschaftlichen Dienstleistungen müssen in unserer Gesellschaft noch ausgebaut werden. Vergleicht man mit Eigenleistung oder „Schwarzarbeit“ scheint fast jeder geforderte Preis, der eine Beschäftigung und Entlohnung zu angemessenen Bedingungen erlaubt, zu hoch.
- c) Fachkraftmangel: Firmen, die hauswirtschaftliches Fachpersonal benötigen, klagen weithin über den Mangel an Fachkräften, so dass sie ihr Angebot einschränken müssen. Hier schließt sich der Kreis zu den Themen Attraktivität des Berufes, Motivation und Durchhaltefähigkeit der Auszubildenden sowie das Ausschöpfen der Potenziale aller Auszubildenden.
- d) Angebotsformen: Angebote hauswirtschaftlicher Services einschließlich ihres Preis-/Leistungsverhältnisses, ihrer Qualität und den Vertragsbedingungen, scheinen bislang nicht breit und offensiv genug auf Märkten vertreten zu sein bzw. kommunikativ dargestellt zu werden. Der durchaus bereits entwickelte Markt für die Speisenversorgung (z. B. Lieferdienste, örtliche Kleinanbieter, Speisenversorgung außer Haus) lässt auf Möglichkeiten auch für andere hauswirtschaftliche Services schließen.

3 Entwicklungslinien im hauswirtschaftlichen Fachdiskurs

Hauswirtschaftliche Themen und Entwicklungen werden in Deutschland in einer ausgeprägten Fachszene bearbeitet. Fachorganisationen und Berufsverbände führen einen regen, intensiven und kontinuierlichen Diskurs zu aktuellen Aufgabenstellungen und fachpolitischen Ausrichtungen. Der Fokus liegt zumeist darauf, die Stärken der Hauswirtschaft zu betonen und ihre Zukunftsfähigkeit zu sichern. Wissenschaftliche Arbeiten analysieren Entwicklungslinien, Bedingungsfelder und Herausforderungen von Beschäftigung und beruflicher Bildung in der Hauswirtschaft. Die Themenschwerpunkte im hauswirtschaftlichen Fachdiskurs orientieren sich in der Regel an übergeordneten gesellschafts- und bildungspolitischen sowie berufspädagogischen Leitlinien und Diskussionen, wie sie z. B. im Rahmen von Modellversuchsvorhaben wie *Lernortverbund* (1999–2002) *Kompetenzentwicklung* (2006–2009) oder *Nachhaltige Entwicklung* (2010–2013) geführt und gefördert wurden (s. Abb. 2). So stellt sich die hauswirtschaftliche Fachszene in den Kontext übergeordneter Debatten, teilweise treibt sie diese aus eigenen Mitteln voran, teilweise nutzt sie die Chance, Querverbindungen herzustellen und ihre Anliegen mit anderen zu verknüpfen (wie z. B. bei den Themen Nachhaltigkeit, Frauenberufe, berufliche Bildung junger Menschen mit Förderbedarf).

Das Berufsbild der Hauswirtschaft ist mit einer Reihe an Herausforderungen, Problemen und stereotypen Ansichten konfrontiert, die das Profil schwächen. Vor diesem Hintergrund wird gegenwärtig die Neuordnung des dualen Kernberufs innerhalb der Berufsfamilie diskutiert, nachdem die letzte Novellierung fast 20 Jahre zurückliegt. Während sich diese im Jahre 1999 unter dem Schlagwort *Von der Verrichtungsorientierung zur Dienstleistungsorientierung* vollzogen hat, zielt der gegenwärtig diskutierte Neuordnungsprozess auf eine Profilschärfung und Anpassung der Ausbildung entlang aktueller Gegebenheiten – vordringlich zunächst fokussiert auf die Berufsbezeichnung und den Ausbildungsaufbau. Gravierende Änderungen in hauswirtschaftlichen Tätigkeitsfeldern und Anforderungen, die sich beispielsweise aus der Digitalisierung von Arbeit und Gesellschaft, dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung oder dem demografischen Wandel ergeben, müssen inhaltlich noch stärker im Reformdiskurs berücksichtigt werden. In einer gut begründeten und gestalteten Novellierung liegt die Chance, Stärken und Potenziale der Hauswirtschaft herauszuarbeiten, diese in den Ordnungsmitteln stärker als bisher zu berücksichtigen und damit das Berufsbild zu modernisieren und zukunftsfähig zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund werden folgend bisherige Reformanliegen betrachtet, Stärken und Schwächen im Profil der hauswirtschaftlichen Berufsfamilie angesprochen und mögliche Innovationslinien in den Blick genommen, die es – aus Sicht der Autorinnen – im Rahmen weiterer Reformen (z. B. des anstehenden Neuordnungsprozesses) zu berücksichtigen gilt.

In der Zusammenschau lassen sich für die letzten Dekaden folgende Reformansätze exemplarisch aufzeigen (s. Abb. 2):

Die 1990er Jahre waren eine innovative Epoche der beruflichen Bildung. Mit der Einführung der Lernfeldsystematik verband sich eine konzeptionelle und didaktische Kehrtwende in der Grundarchitektur des schulischen beruflichen Lernens. Handlungsorientierung und mehr Befähigung zu selbstständigem Lernen waren auch die zentralen Begriffe bei der Reform der praktischen Ausbildung in den Betrieben. Die Novellierung der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung im Jahre 1999 fand gestützt auf berufspädagogische Forschungen und Modellversuche statt (z. B. Projekt MOBS – Mobiler Haushaltsservice; vgl. Frieze et al. 2000). Unter dem Schlagwort *Von der Verrichtungsorientierung zur Dienstleistungsorientierung* vollzogen die neu entwickelten Ordnungsmittel den Anschluss an die aktuelle berufspädagogische Konzeptentwicklung. Statt feststehende Regeln für ihr Handeln anzuwenden, sollten die Auszubildenden nun lernen, eine Situation weitgehend selbstständig einzuschätzen und auf Basis ihres Fachwissens über den geeigneten Umgang mit Personen und Aufgaben verantwortlich zu entscheiden. Personenorientierte Betreuungsaufgaben wurden gleichberechtigt neben den Versorgungsaufgaben zu Profilelementen der Fachbildung. Mit dieser Profilentwicklung des dualen hauswirtschaftlichen Ausbildungsberufes zogen nachfolgend ebenfalls die Profile und Ordnungsmittel der anderen Berufe in der Berufsfamilie nach.

Der *Lernortverbund* – Thema eines übergeordneten Modellversuchsprogramms der frühen 2000er Jahre (vgl. Euler 2004) – bot den beteiligten Partnern aus der



Abbildung 2: Themenschwerpunkte im hauswirtschaftlichen Fachdiskurs (Quelle: eigene Darstellung, Brutzer, Kastrup, Ketttschau 2018, S. 10).

hauswirtschaftlichen Berufsbildung die Chance, eigene Fragestellungen im Kontext der übergeordneten berufspädagogischen Forschung zu entwickeln (u. a. das Projekt DILL – Dienstleistungen im Lernortverbund; Friese, Piening, Stremme 2003). Lernen im Lernortverbund stellt sich in der hauswirtschaftlichen Berufsbildung mit ihrer typischen Struktur divergenter Kleinbetriebe als eine besondere Herausforderung dar und erforderte somit eigenständige, kreative Lösungen.

Unter dem Stichwort *Kompetenzentwicklung* öffnet sich der Blick stärker hin zu den jungen Menschen, die mit ihren je individuellen Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen jenseits starrer Systeme gefördert werden sollen. Mit der Implementierung der Qualifizierungsbausteine als Instrument der Berufsausbildungsvorbereitung ins Berufsbildungsgesetz (2005) wurden Wege eröffnet, um auf Basis ausgewählter Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe eine erste berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Im Rahmen des Modellprojektes *BertHa – Kompetenzentwicklung für Haushaltsnahe Dienstleistungen* zeigte sich, dass niedrigschwellige Zugänge einen wichtigen Beitrag leisten, um junge Menschen an das hauswirtschaftliche Berufsfeld heranzuführen und für dessen Vielfältigkeit zu sensibilisieren (vgl. Friese, Brutzer 2010; Brutzer 2014).

Die Einführung des *Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen* (DQR) nutzte die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (dgh), um die hauswirtschaftlichen Berufe in der Systematik des DQR abzubilden, ihre besonderen Profilelemente für jede Niveaustufe und eine kompetenzorientierte Betrachtung der Berufsinhalte herauszuarbeiten (dgh 2012).

Das *Nachhaltigkeitsorientierte Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe* war ein Modellversuch als Teil eines sechs Einzelprojekte umfassenden Förderschwerpunktes des BIBB zum Ende der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aufgabe war, nachhaltigkeitsbezogene Aufgaben in ausgewählten Berufen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft aufzugreifen und prototypische, einzelberufsübergreifende Lösungsvorschläge zu entwickeln. Anhand der beispielhaften Arbeitsprozesse in der Gemeinschaftsverpflegung bezieht das entwickelte Curriculum alle Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz ein und zeigt die Verankerungsmöglichkeiten von Nachhaltigkeitskompetenz auf Basis bestehender Ordnungsmittel sowie den Weiterentwicklungsbedarf im Rahmen zukünftiger Neuordnungsverfahren auf (vgl. Ketttschau, Mattausch 2014).

Die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie beauftragte Studie *Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen* (vgl. Wiener, Winge, Zetsche 2014) legt eine Analyse der Hauswirtschaft vor und durchleuchtet diese mit ihren unterschiedlichen Dienstleistungsfeldern und dem Fokus auf berufliche Aus- und Weiterbildung. Die vielfältigen Einsatzgebiete sowie die wachsenden Bedarfe hauswirtschaftlicher Dienstleistungen werden aufgezeigt und die pflegebegleitende Hauswirtschaft im ambulanten und stationären Bereich wird als ein neues Handlungsfeld genannt. In der Studie werden Handlungsempfehlungen formuliert, wie sich der hauswirtschaftliche Berufsbereich zukünftig aufstellen sollte, um ein attraktives und zukunftsweisendes Profil aufzuweisen.

4 Strukturelle Merkmale der Ausbildungssituation

Gemeinsam ist den hauswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildungsgängen ein Frauenanteil von fast 90 %. Die Verbindung zwischen Geschlecht und Berufswahl hat sich über Jahre hinweg verfestigt – dies trifft wohl mehr oder weniger für alle Berufe der Care Work zu. Bei aller berechtigten kritischen Diskussion hierzu ist entscheidend, dass mit der geschlechtlichen Konnotation keine Diskriminierungen verknüpft sind oder, wenn vorhanden, ihnen klar und deutlich entgegengetreten wird (vgl. Ketttschau 2002, S. 185 ff.). Dazu gehört auch die teilweise immer noch bestehende Schwierigkeit, hauswirtschaftliche, pflegerische oder erzieherische Aufgaben als berufsförmig organisierte, qualifizierte und gesellschaftlich hoch zu schätzende Arbeit anzusehen. Vielmehr werden diese Aufgaben als Teil einer „Frauenrolle“ (oder fortschrittlich „Elternrolle“) dem privaten Leben zugeordnet. Die Grenzen sind in der Tat kaum klar zu ziehen, sondern stetig Gegenstand gesellschaftlicher Veränderungs- und Aushandlungsprozesse. Wichtig ist, dass da wo Aufgaben aus dem „privaten“ in den „gesellschaftlichen“ Raum übergeleitet werden, die damit verbundene notwendige Professionalisierung ermöglicht und gestaltet wird.

Als wesentliches strukturelles Problem der hauswirtschaftlichen Ausbildungen ist das Verhältnis zwischen der dualen Regelausbildung auf der Fachkraftstufe und der Fachpraktiker:innenausbildung zu nennen. Diese hat sich seit den 1990er Jahren stetig in Richtung einer Überzahl der Letztgenannten verändert, was vor allem daran

liegt, dass sich die Zahl der Auszubildenden im Beruf Hauswirtschafter:in seit 1995 mehr als halbiert hat und nunmehr bei ca. 3.500 über alle Ausbildungsjahre liegt (vgl. BIBB 2017b, o. S.). Hinsichtlich der schulischen Lernausgangslagen bei Eintritt in die Ausbildung verwundert es nicht, dass rund 45 % der Zugänge in die Fachpraktiker:innenausbildung ohne regulären Schulabschluss erfolgen (vgl. BIBB 2017a, S. 147). Fast 60 % haben vor Aufnahme der Ausbildung schulische und/oder betriebliche Maßnahmen des Übergangssystems durchlaufen. Ob allerdings diese Ausbildungen dem Auftrag des Berufsbildungsgesetzes gerecht werden können, d. h. berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln und Anschlussperspektiven in den (ersten) Arbeitsmarkt eröffnen, ist Gegenstand offener Diskussionen. Durch diese Entwicklung konnte die sozialintegrative Aufgabenstellung der Berufsausbildung für junge Menschen mit Behinderungen gegenüber der beruflich-inhaltlichen Profilierung des Berufsbildes in den Vordergrund treten und die öffentliche Wahrnehmung und fachbezogene Diskussion teilweise dominieren.

Auf der anderen Seite kann es durchaus als Stärke gewertet werden, dass im hauswirtschaftlichen Fachpraktiker:innenberuf wie auch teilweise im Hauswirtschaftsberuf im Vergleich zu anderen Berufen besonders viele junge Frauen mit ungünstigen Lernausgangslagen ausgebildet werden. Hierdurch leistet dieser Berufsbereich einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe dieser Personengruppen. Im Sinne einer inklusiven Bildung wird es verstärkt darum gehen, allen Menschen Zugang zu anerkannten Ausbildungen zu ermöglichen. Dem hauswirtschaftlichen Berufssektor kommt hier auch zukünftig eine große Verantwortung zu. In den Berufsbildungswerken, Berufsverbänden und zuständigen Stellen sind unter der Zielsetzung inklusiver Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe Konzepte weiter und neu zu entwickeln. Gerade in der Hauswirtschaft liegen hierzu umfangreiche Erfahrungen und Vorarbeiten vor, die eine Grundlage für eine tragende Rolle bei der inklusiven Berufsbildung sein können.

Vergleicht man im Übrigen die bildungsstatistischen Daten der dualen Berufsausbildung zur/zum Hauswirtschafter:in mit denjenigen anderer nahe stehender Ausbildungsberufe, so sind keine sehr gravierenden Unterschiede festzustellen: das Gros der Auszubildenden (zwischen etwa 45 und 55 %) besitzt den Hauptschulabschluss, knappe 30 % verfügen über einen Realschulabschluss, die „unteren“ (= ohne Hauptschulabschluss) und „oberen“ Ränder (= mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife) sind jeweils mit deutlich unter 10 % vertreten (vgl. BIBB 2107b, o. S.).

5 Weiterer Reformbedarf

Seit Ende 2015 wird für den dualen Kernberuf Hauswirtschafter:in über eine Novellierung der Ordnungsmittel (Ausbildungsverordnung, Rahmenlehrplan) diskutiert. Die angestrebte Neuordnung zielt auf die Anpassung der Ausbildung entlang aktueller Gegebenheiten, neuer hauswirtschaftlicher Tätigkeitsfelder und Anforderungen,

die zielgenauer und inhaltlich aktueller auf die Zielgruppen und Kunden der Hauswirtschaft ausgerichtet werden sollen. Die Inhalte der Ausbildung sollen kompetenzorientiert abgebildet und an die aktuellen Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst werden. Damit verbunden ist die Hoffnung, das Berufsfeld attraktiver und zeitgemäßer darzustellen, so dass wieder mehr Jugendliche, insbesondere auch leistungstärkere junge Menschen, eine hauswirtschaftliche Ausbildung absolvieren.

Ein Eckdatenentwurf zur Ausgestaltung des Berufsbildes liegt vor, der bereits in Grundzügen zwischen den Spitzenorganisationen der Sozialpartner abgestimmt wurde. Frühestmöglicher Termin für das Inkrafttreten der neu geordneten Ordnungsmittel für die Hauswirtschaft ist der 1. August 2020.

Im vorliegenden Eckdatenentwurf (Stand: 15.12.2017) sind vor allem Vorschläge für eine geänderte Berufsbezeichnung sowie neu formulierte Schwerpunktsetzungen Gegenstand weiterer Erörterungen:

1. Als Alternative zur/zum Hauswirtschafter:in steht die Berufsbezeichnungen „Fachkraft für hauswirtschaftliche Dienstleistung und Ernährung“ und „Fachkraft für hauswirtschaftliches Betreuungs- und Versorgungsmanagement“ zur Diskussion.
2. Während der dreijährigen Ausbildung soll in mindestens sechs Monaten der Ausbildung eine Schwerpunktsetzung erfolgen. Vorgeschlagen werden drei Dienstleistungsschwerpunkte: personenbetreuende, serviceorientierte sowie ländliche-agrarische Dienstleistungen.

Aus Sicht der Autorinnen sind folgende fünf inhaltlich-konzeptionell formulierten Innovationslinien für die Weiterentwicklung hauswirtschaftlicher Berufsbildung in den Blick zu nehmen, um das Profil der Hauswirtschaft zu stärken und die hauswirtschaftlichen Berufe zukunftsfähig für ihr Beschäftigungsfeld aufzustellen:

5.1 Inklusion als Grundsatz

Inklusion sollte verstärkt als Grundsatz zur Gestaltung hauswirtschaftlicher Aus- und Weiterbildungen herausgearbeitet werden. Wenn man sich die Lernausgangslagen und -wege der Auszubildenden in der Hauswirtschaft anschaut, ist es angezeigt, die Ausbildung verstärkt inklusiv zu gestalten und dabei die Möglichkeiten des Berufsbildungsgesetzes zur Flexibilisierung auszuschöpfen. Konkret sind Überlegungen anzustellen, wie eine inklusive Berufsbildung pädagogisch-didaktisch sowie konzeptionell realisiert werden kann. Expert:innen inklusiver Berufsbildung monieren generell, dass die Fachpraktiker:innenausbildung dem inklusiven Grundgedanken nicht Rechnung trägt und eine exkludierende Maßnahme außerhalb des Regelsystems darstellt (vgl. Bylinski 2015, S.7). Aus diesem Grund sollte berufliche Ausbildung so gestaltet sein, dass berufliche Anschlüsse sowohl vertikal als auch horizontal für die Absolvent:innen möglich sind. Die Modernisierungsbestrebungen der vergangenen Jahre hin zu einem flexibleren (Berufs)Bildungssystem bieten hierzu verschiedene Ansatzpunkte (Modularisierung in Form von Ausbildungsbausteinen oder gestufte Abschlussprüfungen), oder die im DQR beschriebenen Kompetenzstu-

fen zur Beschreibung des Learning Outcomes als Grundlage zur Herausarbeitung möglicher Anschlüsse und Durchstiege. Es kann dabei nicht außer Acht bleiben, dass solche Forderungen für die Hauswirtschaft mit ihrem (oben ausführlich diskutierten) hohen Anteil an Fachpraktiker:innenausbildungen erhebliche Herausforderungen bedeuten.

5.2 Nachhaltigkeit hauswirtschaftlichen Handelns

Nachhaltigkeit durch berufliches Handeln auf allen Ebenen anzustreben und umzusetzen, ist ein zentraler Beitrag zur Verwirklichung der Nachhaltigkeit als gesellschaftliches Ziel. In der UN-Dekade *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE)* (2005–2014) wurden seitens des BIBB zwei Förderphasen zur Implementation des Nachhaltigkeitskonzepts in die berufliche Bildung durchgeführt. Im Ergebnis steht fest: Die Berufsausbildung für eine nachhaltige Entwicklung muss Teil eines modernen Berufsverständnisses sein. 2015 startete als Nachfolger der UN-Dekade das Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* für fünf Jahre und die Förderphase *Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE)* des BIBB. Das Motto dieses Weltaktionsprogramms lautet *Vom Projekt zur Struktur*, d. h. Nachhaltigkeit soll von Einzelprojekten zu einer strukturellen, curricularen Verankerung überführt werden (vgl. DUK 2014). Das Projekt *Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe* (2010–2013) hat hierzu Umsetzungschancen aufgezeigt. Der bildungspolitische und gesellschaftliche Diskurs für den Neuordnungsprozess sollte genutzt werden, um die strukturelle Verankerung der Nachhaltigkeitsbildung im Beruf der/des Hauswirtschafter:in voran zu treiben und das Berufsprofil entscheidend positiv zu prägen und zu modernisieren. Die Ansätze, die in der bisherigen Debatte zur Neuordnung vorliegen, zeigen noch nicht auf, dass dies schon ausreichend passiert ist.

5.3 Kompetenzorientierung

Mit Beschluss des Hauptausschusses des BIBB sollen seit 2015 alle neuen oder novellierten Ausbildungsordnungen in kompetenzorientierten Formulierungen gemäß dem DQR abgefasst werden. Hierzu bietet das BIBB als Hilfe einen entsprechenden Leitfaden an (BIBB 2013). Durch die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) wurden bereits in den Jahren ab 2009/2010 die wesentlichen Berufe der Hauswirtschaft in kompetenzorientierten Formulierungen vorgelegt (vgl. dgh 2012). Zukünftig sind gestützt auf diese Vorgaben und Vorarbeiten das Berufsbild und die Ordnungsmittel entsprechend kompetenzorientiert anzulegen, um so Handlungen und Situationen heraus zu stellen, auf die Auszubildende vorbereitet werden sollen und in denen sich die erlangte Kompetenz bewähren muss. Zudem können mittels Kompetenzbeschreibungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Hauswirtschaft zu anderen Bildungsangeboten im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft oder über das Berufsfeld hinweg herausgestellt werden. Sie dienen der Nachvollziehbarkeit sowie Transparenz und bieten die Möglichkeit der Abgrenzung und Präzisierung innerhalb und außerhalb des Berufsfeldes.

5.4 Ausgestaltung von Schnittstellen

Ein hohes Beschäftigungspotenzial wird zukünftig in der pflegebegleitenden Hauswirtschaft, v. a. im ambulanten aber auch im stationären Bereich gesehen. Hierfür bedarf es der gezielten Ausgestaltung der damit verbundenen „neuen“ Tätigkeitsfelder, die sowohl betreuende und beratende Aspekte beinhalten als auch die alltagsnahe Versorgung. Darüber hinaus sind ebenso neue Formen der Zusammenarbeit, beispielsweise die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, in den Blick zu nehmen. Um Konkurrenz und Abgrenzungsprobleme mit benachbarten Berufsgruppen zu vermeiden, ist es erforderlich, die Ausgestaltung der Tätigkeiten im so genannten Schnittstellenbereich abzustimmen. Das betrifft einerseits Abstimmungen mit den Pflegeberufen, um das Profil des hauswirtschaftlichen Tätigkeitsfeldes zu schärfen und sinnvoll auszugestalten (vgl. Wiener, Winge, Zetsche 2014, S. 62 ff.). Andererseits ist weiterhin das Gespräch mit den Pflegekassen zu suchen, um eine tragfähige und langfristige Finanzierung dieser Tätigkeiten sicherzustellen, wie dies bereits mit dem Pflegestärkungsgesetz 2017 angestoßen wurde. Auf die hier beschriebenen Anforderungen im Schnittstellenbereich sind hauswirtschaftliche Fach- und Führungskräfte frühzeitig vorzubereiten. Dementsprechend sind diese „neuen“ Tätigkeitsfelder im Schnittstellenbereich bei der Ausgestaltung zukünftiger hauswirtschaftlicher Curricula entsprechend zu berücksichtigen, beispielsweise mit der Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung im Rahmen der hauswirtschaftlichen Erstausbildung.

5.5 Digitalisierung in der Hauswirtschaft

Gegenwärtig werden die Auswirkungen der Entwicklungen unter dem Stichwort *Industrie 4.0* (Verzahnung industrieller Produktion mit moderner Kommunikations- und Informationstechnik) im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Anforderungen und Herausforderungen für Konzepte und Curricula in der beruflichen Bildung breit diskutiert. Dieser Diskussion muss sich die Hauswirtschaft stellen, denn Fragen der Digitalisierung und deren Umsetzung in der beruflichen Bildung sind ein wichtiger Innovationsstrang für die Neuausrichtung und Profilbildung der Hauswirtschaft, auch wenn das Substituierungspotenzial im Vergleich zu anderen Berufszweigen momentan noch gering erscheinen mag. Obwohl zur Digitalisierung bisher noch keine Konzepte für die Hauswirtschaft vorliegen, fallen zahlreiche Anknüpfungspunkte für einzelne Handlungsfelder auf, seien es Versorgungsaufgaben in hauswirtschaftlichen Betrieben, hauswirtschaftliche Tätigkeiten in Freizeit, Gesundheit, Wellness oder Unterstützungsleistungen in Privathaushalten. Die Ausgestaltung eines vernetzten Qualitätsmanagements, erforderlich z. B. zur Umsetzung eines umfassenden Nachhaltigkeitskonzepts, ist nur mit elektronischer Systemunterstützung denkbar. Zum Einsatz kommen z. B. Onlinere Ressourcen und Datenbanken für Verfahrenstechniken, Rezepturen, fachspezifische Wissensgrundlagen (z. B. Diätetik), Soziale Medien zur Nutzung von Marketingstrategien, elektronische Warenwirtschaftssysteme in Verbindung mit Einkauf, Speiseplanung sowie Lagerhaltung, Booking-Systeme im Beherbergungs- und Beköstigungswesen, Kunden-

kommunikation mittels unterschiedlicher Kommunikationstechniken, Einsatz und Überwachung von elektronisch gesteuerten Assistenzsystemen in Privathaushalten etc. Die bereits bestehenden Verflechtungen der Hauswirtschaft mit der digitalen Welt und die zukünftige Dynamik werden hier deutlich. Auf die resultierenden Anforderungen sowie die damit verbundenen Herausforderungen sind Fach- und Führungskräfte vorzubereiten.

6 Ausblick

Die Entwicklungen der hauswirtschaftlichen Berufsfamilie zeigen für die letzten zwei Dekaden vielfältige, interessante und erfolgreiche Reformbestrebungen. Es ist dadurch gelungen, die hauswirtschaftlichen Berufe, ihre Bildungskonzepte und Zukunftsfragen mit den relevanten gesellschafts- und berufsbildungspolitischen Diskussionssträngen zu verknüpfen. Teilweise konnten über die eigenen Fragestellungen hinaus bedeutsame Beiträge geleistet werden, so z. B. in der beruflichen Bildung von benachteiligten Jugendlichen oder der konkreten Ausgestaltung nachhaltigkeitsorientierter Berufsbildung.

Eine verstärkte Ausrichtung auf Care Work ist seit den 1990er Reformen in der gesamten Berufsfamilie grundgelegt, indem hauswirtschaftliche Betreuungsaufgaben gleichberechtigt neben Versorgungsaufgaben positioniert wurden. Gesellschaftliche Bedarfe geben dieser Entwicklung recht, ja akzentuieren sie stärker für die Zukunft. Die gesamte Gestaltung eines professionellen Versorgungssystems für die alternde Gesellschaft wie auch im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit beider Eltern und der Ganztagsbetreuung von Kindern macht eine Beruflichkeit im Dienstleistungssektor erforderlich, die die Unterstützung von alltäglichen Versorgungsaufgaben mit betreuenden Dienstleistungen verbinden kann. Hier scheinen hauswirtschaftliche Fachkräfte als verantwortlich handelnde Generalisten ein bedarfsorientiertes Profil mitzubringen. Dieses so auszugestalten, dass es neben den wichtigen klassischen Elementen auch zukunftsbezogene Aufgabenstellungen aufzugreifen vermag, wird eine der Aufgaben der nächsten Zeit sein.

Literatur

- BGBI. I (= Bundesgesetzblatt) (1999): Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschaftler/zur Hauswirtschaftlerin (Ausbildungsverordnung Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin) vom 30. Juni 1999, S. 1495.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn.

- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017b): Datensystem Auszubildende (DA-ZUBI). Datenblätter auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), www.bibb.de/dazubi (Abfrage: 05.04.2018).
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2013): Leitfaden für die Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen. Bonn.
- Brutzer, Alexandra (2014): Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Konzepte für niedrigschwellige Qualifizierung am Beispiel Hauswirtschaft. Bielefeld: wbv.
- Brutzer, Alexandra/Kastrup, Julia/Ketttschau, Irmhild (2018): Ausbildungsberuf Hauswirtschaftlerin/Hauswirtschaftler. Profilschärfung für ein zukunftsfähiges Beschäftigungsfeld. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 7. Jg., H. 1, S. 3–21.
- Bylinski, Ursula (2015): Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In: BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung 62. Bonn, S. 7–30.
- dgh (= Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V.) (2012): Die hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen, www.dghev.de/files/dgh_DQR_Berufe_der_Hauswirtschaft_Kurzfassung.pdf (Abfrage: 05.04.2018).
- dgh/BAG HW (= Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V./Bundesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft) (2012): Eckpunktepapier zur Weiterentwicklung des Ausbildungsberufes Hauswirtschaftler/-in, www.dghev.de/files/BAG-HW_dgh_Eckpunktepapier_Hauswirtschaftlerin.pdf (Abfrage: 05.04.2018).
- DUK (= Deutsche UNESCO-Kommission e. V.) (Hrsg.) (2014): Vom Projekt zur Struktur. Strategiepapier der Arbeitsgruppe „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ des Runden Tisches der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn.
- Euler, Dieter (Hrsg.) (2004). Handbuch der Lernortkooperation. Bd. 1: Theoretische Fundierung Bielefeld: wbv.
- Fegebank, Barbara (2010): Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter /Herkner Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 575–587.
- Fegebank, Barbara (2014): Wissenschaftsorientierung im didaktischen Arbeiten. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 62. Jg., H. 4, S. 167–175.
- Frieze, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter/ Herkner Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 311–327.
- Frieze, Marianne/Brutzer, Alexandra (2010): Schlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt BertHa „Kompetenzentwicklung für haushaltsnahe Dienstleistungen. Berufliche Qualifizierung – anerkannte Zertifizierung“. Gießen (unveröffentlicht).

- Friese, Marianne/Piening, Dorothea/Stremme, Katja (2003): Abschlussbericht zum Modellversuch Dienstleistung im Lernortverbund (DILL) im BLK-Programm KOLIBRI „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung“. Teil A: Wissenschaftliche Begleitung. In: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen/Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen (Hrsg.). Bremen.
- Friese, Marianne/Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina/Piening, Dorothea (2000): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung „Mobiler Haushaltsservice“ – ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschaftlern/innen MOBS. Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport, Freie Hansestadt Bremen (Hrsg.). Bremen.
- IAB (= Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Hrsg.) (o. J.): Berufe im Spiegel der Statistik. Nürnberg, www.bisds.infosys.iab.de/bisds/faces/Start.jsp (Abfrage: 05.04.2018).
- Kettschau, Irmhild (2002): Berufswahl und Berufschancen von Frauen in Frauenberufen. In: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske und Budrich, S. 183-196.
- Kettschau, Irmhild (2010): Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In: Pahl, Jörg-Peter / Herkner Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 772–780.
- Kettschau, Irmhild (2013): Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 2. Jg., H. 1, S. 3–15.
- Kettschau, Irmhild/Mattauch, Nancy (2014): Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung. Hamburg: Handwerk & Technik.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) 1999: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin (Beschluss der KMK vom 08.06.1999), (BAnz. Nr 234a vom 10.12.1999)
- Landwirtschaftskammer Niedersachsen (o. J.): Berufe der Hauswirtschaft in Niedersachsen, www.lwk-niedersachsen.de/download.cfm/dlc/1/file/866,8713.html (Abfrage: 05.04.2018).
- Wiener, Bettina/Winge, Susanne/Zetsche, Indre (2014): Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. Halle: Zentrum für Sozialforschung.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Hauswirtschaftliche Berufsfamilie – Aus- und Weiterbildung in der Hauswirtschaft	191
Abb. 2	Themenschwerpunkte im hauswirtschaftlichen Fachdiskurs	196

Autorinnen



Brutzer, Alexandra, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Personenbezogene Dienstleistungen/Haushaltsnahe Dienstleistungen, Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft, Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, Bildungsberatung:
alexandra.brutzer@erziehung.uni-giessen.de



Kastrup, Julia, Prof.in Dr., Professorin für Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Wissenschaftliche Begleitung/Evaluation:
kastrup@fh-muenster.de



Kettschau, Irmhild, Prof.in i. R. Dr., Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung, Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft:
kettschau@fh-muenster.de

Raus aus dem Schwarzmarkt: Wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitisch wirken können

UTA MEIER-GRÄWE

Abstract

Ausgehend von einem massiven Care Defizit in Deutschland wird in diesem Beitrag herausgearbeitet, warum hauswirtschaftliche Minijobs, die Übertragung von Versorgungsarbeit an migrantische Frauen, deren Arbeitsbedingungen derzeit weit unter den landesüblichen Standards liegen, oder die Ausbreitung von prekärer Soloselbstständigkeit in diesem Marktsegment nicht zukunftsfähig sind. Gleichstellungspolitische Perspektiven werden darin gesehen, dass es in Zukunft zum einen möglich sein muss, im Lebensverlauf von Frauen und Männern substantielle Erwerbsarbeit mit Sorgearbeit gut zu verbinden. Zum anderen benötigen Eltern und ältere Menschen zur Entlastung in ihrem Alltag staatlich geförderte haushaltsnahe Dienstleistungen. Diese müssen armutsfest ausgestaltet sein und gute Arbeitsbedingungen für alle Haushaltsarbeiterinnen bieten. Ein besonderer Fokus wird auf die Potenziale des Belgischen Gutscheinmodells gelenkt, welches gegenwärtig in Baden-Württemberg modellhaft getestet wird.

The article describes the massive care deficit in Germany. It is argued that the common practice currently in place to try to close this gap by so called "Minijobs" or transnational domestic workers, whose working conditions are far below the usual domestic labor standards or who are working self-employed, are not sustainable. The article illustrates prospects from a gender equality perspective: On the one hand, the integration of well-paid employment and care activities into the life courses of both sexes. On the other hand, a supply of government-sponsored household and personal services in order to alleviate the workload of working parents and seniors. At the same time, these services need to be designed as poverty secure employment opportunities for all domestic workers. Special attention is paid to the potential of the Belgian voucher model, which is currently being tested in Baden-Wurttemberg.

Schlagworte

Haushaltsnahe Dienstleistungen, Gutscheinmodell, Haushaltsscheckverfahren, Gleichstellungspolitik, Dienstleistungsagenturen

1 Vorbemerkung

Die Rathausfraktionen von SPD und CSU der Bayerischen Landeshauptstadt München arbeiten gegenwärtig an einem Konzept, das der stetig wachsenden Zahl von älteren Menschen mit geringen Renten durch einen kostenlosen Pflege- und Haushaltsservice helfen soll, ihren Alltag zu Hause zu bewältigen. Unter der Überschrift „Daheim statt im Heim“ berichtete die Süddeutsche Zeitung über dieses Vorhaben. Es zeigt sich immer deutlicher, dass die wachsenden Bedarfe nach Unterstützung und Begleitung von Senior:innen im Alltag nicht länger nur von Kirchen, durch Nachbarschaftshilfe und ehrenamtliche, zumeist schlecht bezahlte Helfer:innen gedeckt werden können. Ebenso wenig können Kommunen weiter im großen Stil mit dem sogenannten *Töchterpflegepotenzial* und dicht geknüpften familialen Netzwerken rechnen. Auch wenn den beteiligten Stadtverordneten klar ist, dass der Aufbau eines flächendeckenden Haushalts- und Pflegeservice mehrere Millionen Euro kosten wird, besteht inzwischen offenkundig Konsens darüber, dass ein solcher Weg unter finanzieller Beteiligung von Bund und Freistaat beschritten werden muss: Die Unterbringung von älteren Menschen in Pflegeheimen ist ungleich kostenintensiver und entspricht zudem nicht den Wünschen der Betroffenen. Als Problem kristallisiert sich allerdings schon jetzt heraus, dass – wie in vielen anderen Berufsfeldern personaler Versorgung auch – hauswirtschaftliche Fachkräfte fehlen, die zur Realisierung dieses Vorhabens benötigt werden (Süddeutsche Zeitung vom 9.2.2018).

Zeitliche Entlastung und Unterstützung von der Alltagsarbeit benötigen aber auch berufstätige Eltern mit Kindern in unterschiedlichen Lebensphasen. So nennen die Befragten einer Studie in NRW als wesentliche Gründe für das Gefühl, zu wenig Zeit für die Familie zu haben, an erster Stelle sehr lange Arbeitszeiten (65 %), direkt gefolgt von der Belastung durch den Haushalt (56 %). Diese zeitliche Beanspruchung durch die Haushaltsführung, die für mehr als die Hälfte aller Elternteile ein gravierendes Zeitproblem bei der Verknüpfung von Beruf und Familie darstellen, wird gleichwohl in der öffentlichen Diskussion derzeit immer noch unterschätzt. (vgl. MFKJKS 2015, S. 174). Um erwerbstätige Eltern zeitlich wirksam entlasten zu können, bedarf es folglich differenzierter Maßnahmen, die über das Thema Kinderbetreuung weit hinausreichen. Exemplarisch seien hier Eltern in einfachen Dienstleistungsberufen – womöglich in Nacht-, Schicht- oder Wochenendarbeitszeit – oder berufstätige Akademikerpaare mit Kindern benannt. Beide Familientypen und -milieus benötigen passgenaue alltagsunterstützende Angebote, die sich an ihren jeweiligen Bedarfen und finanziellen Möglichkeiten orientieren. Maßnahmen dieser Art wären zudem für Alleinerziehende von hoher Relevanz, damit sie eine berufliche Existenzsicherung mit der Sorgeverantwortung für ihre Kinder gut und ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen bewältigen können.

Im vorliegenden Beitrag wird ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme der Frage nachgegangen, wie durch eine Subventionierung von Gutscheinen für haushaltsnahe Dienstleistungen zeitliche Freiräume für Familien mit Kindern geschaffen werden können und wie es dadurch zudem gelingen kann, auch älteren

Menschen möglichst lange eine selbstständige Lebensführung in ihrem vertrauten Wohnumfeld zu ermöglichen. Zum zweiten wird geprüft, ob ein Gutscheinmodell gangbare Pfade eröffnen kann, um den schwarz-grau melierten Arbeitsmarkt haushaltsnaher Dienste in Deutschland in ein attraktives Dienstleistungssegment zu transformieren und inwieweit dadurch im Bereich des Service- und Assistenzpersonals zukunftsfähige Dienstleistungsarbeitsplätze entstehen können.

2 Bestandaufnahme

Aufgrund des steigenden Qualifikations- und Beschäftigungsniveaus von Frauen, veränderter Wertvorstellungen und Familienstrukturen, aber auch als Folge der starken Alterung der bundesdeutschen Bevölkerung und des zunehmenden Fachkräftemangels muss sich Deutschland die Frage stellen, wie zukünftig die alltägliche Sorgearbeit für Kinder, Kranke und alte Menschen verlässlich organisiert und gewährleistet werden soll. Statt sich dieser politischen Herausforderung zu stellen, werden vorhandene Sorgedefizite derzeit jedoch vor allem als ein individuelles Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen behandelt, allenfalls ergänzt um die Frage nach einer verlässlichen Kinderbetreuung. Die Relevanz der weit darüber hinaus gehenden *Arbeit des Alltags* wird an den nachfolgenden Zahlen deutlich:

2016 haben rund 3,64 Millionen Haushalte in Deutschland eine Haushaltshilfe beschäftigt. Da einige Haushaltshilfen in mehreren Haushalten arbeiten und schätzungsweise 20.000 Haushaltshilfen als Selbstständige tätig sind, ergibt sich unter Berücksichtigung der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sowie der Minijobber:innen die Zahl der nichtangemeldeten Haushaltshilfen. Je nach Modellspezifikation haben 2016 zwischen 2,66 Millionen und 2,96 Millionen Haushaltshilfen illegal gearbeitet. Als Minijobber:innen waren mehr als 303.000 Personen im Privathaushalt tätig; darüber hinaus waren weitere gut 47.000 Haushaltshilfen sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Demzufolge ist davon auszugehen, dass 2016 rund 80 % der Haushaltshilfen illegal beschäftigt gewesen sind (vgl. Enste, Heldman 2017, S. 4).

Nach geltendem Recht gewährt § 35a Einkommensteuergesetz (EStG) in Deutschland für die nachfragenden Haushalte eine Steuerermäßigung bei Aufwendungen für haushaltsnahe Beschäftigungsverhältnisse, haushaltsnahe Dienstleistungen und Handwerkerleistungen. Das derzeitige Fördersystem von haushaltsnahen Dienstleistungen – das sogenannte Haushaltsscheckverfahren – ermöglicht es zudem, Haushaltshilfen vereinfacht anzumelden. Dennoch erreicht dieses Verfahren gerade diejenigen meist nicht, die Unterstützung im Alltag besonders nötig haben, weil sie sich diese Dienstleistungen finanziell nicht leisten können. Zudem ist das bestehende Haushaltsscheckverfahren nicht hinreichend auf die unterschiedlichen, sich im familienbiographischen Verlauf schnell verändernden Hilfe- und Unterstützungsbedarfe von Familien ausgerichtet. Um eine Haushaltshilfe einzustellen, muss ein Vertrag über einen längeren Zeitraum abgeschlossen werden, auch wenn ledig-

lich zeitweise und kurzfristig Hilfe gebraucht wird. Hinzu kommt, dass die Nachfrage nicht gebündelt werden kann: Eine Familie muss jeweils eine Arbeitskraft anstellen. Der enorme Organisations- oder Suchaufwand stellt eine zusätzliche Hürde für Privathaushalte dar. Mit einem 450-Euro-Job sind Haushaltshilfen zwar unfallversichert und haben einen minimalen Rentenanspruch, denn seit Anfang 2013 sind Mini-Jobber:innen in der Rentenversicherung pflichtversichert. Allerdings können sie sich auf eigenen Wunsch davon befreien lassen, wovon sehr häufig Gebrauch gemacht wird. Vor allem Frauen sind in diesem Sektor tätig und erzielen folglich nur geringe Erwerbseinkommen und völlig unzureichende Rentenanwartschaften. Dadurch gehen dem Staat zum einen erhebliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsabgaben verloren, zum anderen werden viele dieser Frauen im Alter auf staatliche Grundsicherungsleistungen angewiesen sein. Es handelt sich um Wertschöpfungsverluste in der Größenordnung von 7,4 Mrd. Euro pro Jahr (vgl. ebd., S. 8).

Trotz erheblicher Kampagnen und Werbeaktionen für das herkömmliche Haushaltscheckverfahren ist die Resonanz bis heute vergleichsweise gering und der schwarz-grau melierte Arbeitsmarkt *Privathaushalt* besteht fort.

In Deutschland kommen darüber hinaus auch andere fragwürdige Praktiken zur Anwendung. So wird ein Teil der pflegebedürftigen Angehörigen seit einigen Jahren durch migrantische Haushaltsarbeiterinnen betreut, oft vermittelt über Agenturen aus osteuropäischen Nachbarländern. In einem Gutachten zu dieser Problematik wird darauf hingewiesen, dass auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene das schnelle Wachstum der bezahlten irregulären Sorgearbeit Ausdruck einer vehementen Versorgungslücke ist:

„Haushalte der Mittel- und Oberschicht können diese Lücke durch den privaten Einkauf von Sorgeleistungen ausgleichen. Durch Duldung und den Verzicht auf regelmäßige flächendeckende Kontrollen tolerieren die Regierungen die zumeist illegalen Arbeitsverhältnisse, die vom Schutzniveau des nationalen Arbeitsrechtes weit entfernt sind. [...] Insofern stabilisiert die Beschäftigung von Haushaltsarbeiterinnen in vielen westlichen Gesellschaften eine Form, die notwendige Sorgearbeit zu organisieren, die auf den ersten Blick für den Staat sehr kostengünstig zu sein scheint, langfristig aber negative Folgen nach sich zieht.“ (Sachverständigengruppe „Weltwirtschaft und Sozialethik“ 2015, S. 25)

Damit kehrt ein Beschäftigungstypus in westliche Gesellschaften zurück, der schon lange als überwunden galt: Statt eines schriftlichen Vertrages, in dem die Aufgaben der Arbeitnehmer:innen sowie die Rechte und Pflichten beider Parteien verbindlich festgehalten werden, sind informelle Absprachen und Aushandlungsprozesse bestimmend, in denen geklärt wird, welche Arbeit wie und unter welchen Bedingungen erledigt werden soll (vgl. ebd.).

Die von der amerikanischen Soziologin A. Hochschild entwickelte These, dass transnationale Haushaltsarbeiterinnen in westlichen Ländern Sorgearbeit übernehmen und die durch ihren Weggang entstandene Versorgungslücke füllen, indem sie ihrerseits eine Haushaltsarbeiterin anstellen, die aus einem ökonomisch (noch)

schlechter gestellten Land kommt, so dass globalen Versorgungsketten (*Care chains*) zustande kommen, ist ein Pfad, der auch hier zu Lande immer häufiger beschritten wird, um das gravierende Versorgungsdilemma zumindest abzuschwächen. Einerseits verlassen polnische Frauen das Land, um in Privathaushalten in Deutschland zu arbeiten. Andererseits wandern ukrainische Haushaltsarbeiterinnen nach Polen ein. Dabei handelt es sich jedoch in der Regel nicht um dieselben Haushalte: Vielmehr sind es die besser gestellten polnischen Frauen, die es sich leisten können, eine ukrainische Haushaltsarbeiterin zu beschäftigen, während ökonomisch schlechter gestellte Polinnen ihre Familien verlassen, um in Deutschland zu arbeiten. Tatsächlich entsteht also zwischen der deutschen, der polnischen und der ukrainischen Gesellschaft, nicht aber zwischen den einzelnen privaten Haushalten eine Sorgekette mit drei Gliedern (vgl. Lutz, Palenga-Möllnbeck 2015, S. 183 ff.).

Schließlich sind die meisten polnischen Haushaltsarbeiterinnen in der sog. 24-Stunden-Pflege aktiv. Viele dieser *Live-in*-Pflegekräfte arbeiten dennoch schwarz. Wenn sie sich als Selbstständige angemeldet haben, ist ihre Erwerbstätigkeit, da sie jeweils immer nur eine Auftraggeberin haben, als Scheinselbstständigkeit einzustufen. Selbst dann, wenn eine polnische Vermittlungsagentur eingeschaltet ist, bei der die Pflegekraft abhängig beschäftigt ist, kann von einer regulären Erwerbstätigkeit nicht die Rede sein, da die Bestimmungen des deutschen Arbeitnehmerentendengesetzes zu den Höchstarbeits- und Mindestruhezeiten nicht eingehalten werden. Die Zurückhaltung deutscher Behörden, hinter die Kulissen der privaten Haushalte zu sehen und Missstände zu beseitigen, wird oft unter Hinweis auf die Besonderheiten der häuslichen Privatsphäre begründet. Wie jedoch die Gesetze gegen häusliche Gewalt zeigen, ist der Privathaushalt mitnichten ein rechtsfreier Raum: Für die bezahlte Sorgearbeit in privaten Haushalten bedeutet das in jedem Fall, dass die staatlichen Institutionen aufgerufen und zudem aufgrund der Ratifizierung des ILO¹-Übereinkommens 189 auch verpflichtet sind, unzumutbare Arbeitsverhältnisse zu verhindern. Dem entsprechend gibt es zwei grundlegende und komplementäre Ansatzpunkte für politisches Handeln. Einerseits geht es darum, die Arbeits- und Lebensbedingungen von Haushaltsarbeiter:innen zu verbessern, andererseits muss es aber auch Männern und Frauen im erwerbsfähigen Alter ermöglicht werden, selbst Sorgearbeit für andere zu übernehmen, ohne deshalb vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen und am Aufbau von substantiellen Erwerbsbiographien gehindert zu werden.²

1 ILO = International Labour Organization

2 Wegweisend ist in diesem Zusammenhang das jüngste Verhandlungsergebnis der IG Metall, das für Eltern und pflegende Angehörige nicht nur eine Lohnerhöhung, sondern auch einen Anspruch auf verkürzte Vollzeit und mehr freie Zeit bringt: Ab 1.01.2019 haben Vollzeitbeschäftigte im Bereich der IG Metall Anspruch auf verkürzte Vollzeit. Sie können ihre Arbeitszeit 6 bis 24 Monate lang auf bis zu 28 Stunden in der Woche reduzieren. Danach haben sie das garantierte Recht, wieder zu ihrer normalen Vollzeit zurückzukehren – oder erneut einen Antrag auf verkürzte Vollzeit zu stellen. Ein Lohnausgleich bei familiär bedingter Arbeitszeitreduzierung ist allerdings bisher nicht gelungen. Arbeitszeitreduzierung bei teilweisem Lohnausgleich bleibt gleichwohl ein zentraler Baustein, um Erwerbsarbeit und private Sorgearbeit in Einklang zu bringen, um Altersarmut von Frauen zu verringern und um die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.

3 Politische Weichenstellungen bis heute widersprüchlich

Wie bereits im Siebten Familienbericht (2006) und im Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (2011) festgestellt wurde, erweisen sich haushaltsnahe Dienstleistungen als ein wichtiges Instrument, um Familien in unterschiedlichen Lebensphasen die Bewältigung ihres Alltags zu erleichtern: „Die Überwindung von geschlechtersegregierten Alltags- und Lebenszeiten setzt einen Ausbau von passgenauen und qualitativ hochwertigen familienrelevanten Human- und Sachdienstleistungen voraus.“ (BMFSFJ 2006, S. 92 f. und BMFSFJ 2011a, S. 173). Die Substitution ehemals in Eigenleistung erbrachter Tätigkeiten durch professionelle Dienstleistungen wird in diesen regierungsamtlichen Dokumenten als ein Gewinn an Zeit für Familie und Erwerbsarbeit oder für ehrenamtliche Betätigung dargestellt und mit wissenschaftlichen Studien belegt (vgl. ebd.).

Für die Entwicklung dieses Dienstleistungssegments spricht auch, dass mehr als die Hälfte der Eltern mit Kindern unter 18 Jahren, die derzeit keine Haushaltshilfe haben, ihr Interesse an der Nutzung solcher Dienstleistungen bekunden. Dieser Einstellungswandel gegenüber der älteren Generation deutete sich bereits in der Machbarkeitsstudie „Haushaltsnahe Dienstleistungen für Wiedereinsteigerinnen“ des BMFSFJ von 2011 an: Haushaltsnahe Dienstleistungen wurden von Eltern im Alter zwischen 20 und 60 Jahren als ein wichtiges Instrument zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit und fairer Chancen für Frauen und Männer angesehen. 83 % der befragten Mütter und 75 % aller Männer schätzten das so ein (vgl. BMFSFJ 2011b, o. S.). Auch Unternehmen beginnen inzwischen, haushaltsnahe Dienstleistungen als neuen Bereich in ihr Benefit-Portfolio aufzunehmen (vgl. DIHK, BMFSFJ 2015, S. 101 ff.).

Versuche einer Subventionierung von Dienstleistungsagenturen gab es in Deutschland bereits in den 1990er Jahren. Die seinerzeit mit Hilfe von EU-Subventionen bundesweit eingerichteten Dienstleistungspools haben gezeigt, dass eine professionelle Organisation haushaltsbezogener Dienstleistungen grundsätzlich möglich ist. Nach Auslaufen der öffentlichen Förderung sahen die meisten (Modell-)Projekte allerdings keine Möglichkeit, ihre Arbeit fortzusetzen. Lediglich drei Dienstleistungsagenturen, die in Aachen, Bochum und Düsseldorf Ende der 1990er-Jahre bei verschiedenen Trägern vom Land NRW gefördert und vom Institut für Arbeit und Technik wissenschaftlich begleitet wurden, bestehen auch heute noch. Eine Sozialbilanz der Modell-Agenturen in NRW hat gezeigt, dass die Summe der Einsparungen und der zusätzlichen Einnahmen bei den öffentlichen Haushalten und der Sozialversicherung deutlich höher lag als die Summe der vom Land gewährten Zuschüsse (vgl. Weinkopf 2002, S. 156 ff.).

Gleichwohl hat Deutschland in den darauffolgenden Jahren insgesamt wenig für den Ausbau von sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung im Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen unternommen. Die Präferenz für staatlich subventionierte Minijobs führte hier zu Lande zwar zu einer steigenden Zahl der Anmeldungen von Arbeitsverhältnissen im Privathaushalten, nicht jedoch zu existenzsi-

chernden Arbeitsplätzen im Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen. Laut einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln erwirtschafteten Haushaltshilfen, Gärtner, Babysitter und alle anderen bei der Minijob-Zentrale angemeldeten Minijobber:innen im Jahr 2013 in Privathaushalten eine Bruttowertschöpfung in Höhe von 664 Millionen Euro. Sie können, so der Leiter der Studie, pro Kopf natürlich nicht so viel erwirtschaften wie zum Beispiel ein Vollzeitbeschäftigter in der Elektroindustrie. Aber es sei doch ganz beachtlich, was „die helfenden Hände in Haus und Garten“ für den Wirtschaftsstandort leisten (Minijobzentrale 2015, S. 5). Die Minijobzentrale hat 2013 von allen in einem angemeldeten Minijob beschäftigten Frauen und Männern in Privathaushalten 100 Millionen Euro an Steuern und Sozialabgaben eingenommen, davon ca. 44 Millionen für die Rentenversicherung, 33 Millionen für die Krankenversicherung und fast 13 Millionen Steuern, 5 Millionen für die Unfallversicherung (vgl. ebd., S. 7). Deshalb hält der Leiter und Experte für Arbeitsmarkt- und Personalökonomik des Deutschen Instituts der Deutschen Wirtschaft in Köln grundlegende Reformen der geringfügigen Beschäftigung für unnötig. Somit wird deutlich, dass es bisher keine konsistente Politik zur Weiterentwicklung des Marktsegments personaler und haushaltsbezogener Dienstleistungen gibt, sondern verschiedene Interessen im Spiel sind. Aus gleichstellungs-, sozial- und familienpolitischer Perspektive wäre eine Reform der geringfügigen Beschäftigung sehr wohl ein Gebot der Stunde. In diesem Sinne sind auch die Handlungsempfehlungen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung eindeutig: Die Sachverständigenkommission spricht sich dafür aus, auch die haushaltsnahen Dienstleistungsberufe zu echten *Lebensberufen* weiterzuentwickeln, in denen die Beschäftigten dauerhaft gut und existenzsichernd arbeiten und sich beruflich weiterentwickeln können. Deshalb müsse in den Ausbau dieser Dienstleistungen ein größerer Anteil des Bruttoinlandsprodukts investiert werden als bisher (vgl. BMFSFJ 2017, S. 172 f.). Zudem hat die Sachverständigenkommission nachdrücklich empfohlen, ein Gutscheinmodell nach Belgischem Vorbild zu erproben. Deshalb wird nachfolgend diese in unserem Nachbarland langjährig erprobte und bewährte Maßnahme vorgestellt.

4 Das Belgische Gutscheinmodell

Am 1. Januar 2004 trat in Belgien das System der Dienstleistungsschecks, das sogenannte *Système Titre Service* in Kraft. Seitdem kann jede in Belgien ansässige Privatperson maximal 500 Dienstleistungsschecks pro Jahr kaufen und für eine Vielzahl von verschiedenen haushaltsnahen Dienstleistungen einlösen. Damit die Nachfrage nach haushaltsnahen Dienstleistungen ansteigt, werden die Dienstleistungen staatlich subventioniert und auf diese Weise attraktiver und bezahlbarer für die nachfragenden Privathaushalte gemacht. Der Scheck war 2014 für 7,50 Euro erhältlich, hatte jedoch einen Gesamtwert von 20,80 Euro. Der belgische Staat trägt die Differenz von 13,30 Euro. Hinzu kommt eine zusätzliche steuerliche Ermäßigung bei der Nutzung

von Dienstleistungsschecks von bis zu 30 % der Kosten im Jahr. Bis zu 2.310 Euro können somit zusätzlich jährlich abgesetzt werden. Junge Mütter und Wiedereinsteigerinnen werden außerdem gezielt unterstützt, indem sie 105 Dienstleistungsschecks kostenfrei von der Sozialversicherungskasse erhalten, um ihren beruflichen Wiedereinstieg zu erleichtern.

Geförderte Dienstleistungen

In Belgien wird ein weitreichendes Spektrum an Dienstleistungen gefördert. Dies ist mit der explizit arbeitsmarktpolitischen Ausrichtung des belgischen Systems zu begründen, indem auch Beschäftigungsmöglichkeiten für eine Vielzahl von Arbeitslosen und Geringqualifizierten geschaffen werden sollten. Zum einen sind das Dienstleistungen, die in den Wohnungen der Privatpersonen erbracht werden, wie:

- Raumpflegearbeiten
- Fensterputzen, Waschen und Bügeln
- Zubereitung von Mahlzeiten
- kleinere Näharbeiten

Zum anderen werden auch Dienstleistungen subventioniert, die außerhalb der Wohnräume erbracht werden müssen (insbesondere für mobilitätseingeschränkte Personen):

- Lieferung von Einkäufen
- externer Bügeldienst
- kleinere Näharbeiten
- Transport von älteren/gehbehinderten Personen

Umfang der Inanspruchnahme

Seit der Einführung der Dienstleistungsschecks ist die Inanspruchnahme haushaltsnaher Dienstleistungen sehr stark angestiegen. Waren 2004 nur 98.814 Personen für die aktive Nutzung von Dienstleistungsschecks registriert, erhöhte sich die Zahl der registrierten Nutzerinnen und Nutzer allein bis 2009 auf 665.884. Im Jahr 2009 wurden ca. 79 Mio. Gutscheine erworben, das heißt 79 Mio. Arbeitsstunden im Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen gefördert.

Die Dienstleistungsagenturen bündeln die Nachfrage und schaffen auf diesem Wege sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze in vollzeitnaher Teilzeit oder in Vollzeit. Bürokratische Hindernisse wie die Übernahme der Arbeitgeberrolle im Fall einer direkten Anstellung im Privathaushalt sowie hohe Suchkosten werden vermieden. Außerdem gibt es die Festlegung, dass die Gutscheine ausschließlich bei solchen Dienstleistungsunternehmen eingelöst werden können, die zertifiziert sind. Dadurch ist die Qualitätssicherung der angebotenen Dienstleistungen gewährleistet. Vorteile dieses Gutscheinsystems bestehen außerdem darin, dass sie – im Gegensatz zum Haushaltsscheckverfahren in Deutschland – Haushalten mit geringen Einkommen (z. B. älteren alleinlebenden Personen, Alleinerziehenden und Familien mit einem behinderten Kind) ermöglichen, stundenweise Dienstleistungen einzukaufen, ohne sich für einen längeren Zeitraum finanziell zu verpflichten.

Der Belgische Staat reagierte auf die vorhandenen Bedarfe und auf die Tatsache, dass es für die Entwicklung eines regulären Marktes haushaltsnaher Dienstleistungen eine stabile Subventionierung braucht. Ohne öffentliche Mittel ist dies nicht möglich: Sie sind notwendig, um die Dienstleistungen bezahlbar zu machen und gleichzeitig die dort beschäftigten Arbeitskräfte abzusichern. Auch wenn dies zunächst Mehrkosten verursacht, lassen sich in Zukunft erhebliche Einspareffekte durch Steuermehreinnahmen und Sozialabgaben erzielen. Außerdem ist die Einbeziehung von Unternehmen als Ko-Finanzierer denkbar, indem sie ihren Mitarbeiter:innen eine bestimmte Anzahl von vorfinanzierten Gutscheinen als zusätzliche familienfreundliche Leistung gewähren (vgl. Meier-Gräwe 2015, S. 104f.). Es lassen sich erhebliche Synergieeffekte erzielen: Entlastungs-, Beschäftigungs- und volkswirtschaftliche Wertschöpfungspotenziale werden generiert.

Zielführend erscheint dieser Ansatz, weil die finanzielle Förderung nur dann erfolgt, wenn die Dienstleistung auch tatsächlich in Anspruch genommen wird und ein Beschäftigungseffekt entsteht. Es handelt sich um eine Nachfrage orientierte Maßnahme, welche die Inanspruchnahme von haushaltsunterstützenden Dienstleistungen durch Menschen ermöglicht, die solche Bedarfe tatsächlich haben, aber den vollen Preis nicht zahlen können oder wollen und daher Schwarzmarktpreise präferieren. In die bestehende Lohn- und Tarifstruktur wird nicht eingegriffen, weil Löhne oder Sozialabgaben selbst keine staatliche Subventionierung erfahren.

Resultate und Erkenntnisse

Belgien hat innerhalb von 12 Jahren rund 150.000 sozialversicherungspflichtige Arbeitsplätze geschaffen, die Schwarzarbeit ist seither deutlich zurückgegangen. Die Nachfrage nach diesen Gutscheinen ist in Belgien bislang ungebrochen hoch: 2014 wurden landesweit fast 116 Millionen Dienstleistungsschecks gekauft und eingelöst.

Gleichwohl existieren auch in Belgien nach wie vor bestimmte Schwierigkeiten und Probleme, die bislang nicht befriedigend gelöst werden konnten. So zeigt eine Studie, in der die Arbeits- und Einkommenssituation von 824 Dienstleistungsarbeiter:innen in Belgien nach Einführung des Gutscheinsystems über 5 Jahre untersucht wurde (vgl. Brolis, Nyssens 2014), dass die Einkommen vieler Dienstleister:innen – trotz Subventionierung – oft unterhalb der Armutsgrenze liegen. Dafür werden drei Gründe angeführt:

1. Die Arbeit in den Privathaushalten ist körperlich sehr viel anstrengender als in einkommenstechnisch vergleichbaren Berufen, z. B. im Beruf eines Busfahrers. Deshalb ist es den Dienstleistungsarbeiterinnen oft nicht möglich, diesen Job in Vollzeit auszuüben.
2. Da der Arbeitsort täglich mehrmals wechselt, fallen zum Teil erhebliche Wegezeiten an, die weder finanziell noch zeitlich angemessen ausgeglichen werden. Demnach ist ein 8-Stunden-Arbeitstag in der Regel nicht ein Tag mit acht Stunden bezahlter Arbeit.

3. Die Tätigkeit wird häufig nicht in Vollzeit ausgeübt, weil die Dienstleisterinnen aufgrund eigener Vereinbarkeitsprobleme keine Vollzeittätigkeit ausüben können.

Mängel gibt es derzeit auch bei der Ausbildung und Qualifikation. Es besteht zwar die Möglichkeit der Ausbildung zur Haushaltshilfe im Sozialen Sektor oder als Familienhelferin. Diese weisen allerdings eine relativ lange Ausbildungsdauer auf und werden deshalb relativ selten wahrgenommen. Die Überlegungen zur Weiterentwicklung des Modells in Belgien konzentrieren sich deshalb auf die Frage, wie künftig eine bessere Ausbildung und Qualifizierung sichergestellt werden kann.

Obwohl das Gutschein-Modell stark nachgefragt ist, gibt es für die Beschäftigten im hauswirtschaftlichen Dienstleistungsbereich in Belgien insgesamt unterschiedliche Arbeits- und Einkommensbedingungen und zwar in Abhängigkeit vom Typus der Dienstleistungsagenturen: Die besten Konditionen haben Dienstleisterinnen in gemeinnützigen Organisationen. Den Anbieterinnen, die in den Privathaushalten direkt arbeiten, geht es – der Studie zufolge – besser, als denjenigen, die beispielsweise ausschließlich in Bügelzentren arbeiten (vgl. ebd.).

5 Der Modellversuch „Fachkräftesicherung über die Professionalisierung haushaltsnaher Dienstleistungen (HHDL)“ in Baden-Württemberg

Um die Chancen zur Transformation des Belgischen Gutscheinmodells auszuloten, wird seit dem 01.03.2017 in der Bundesrepublik Deutschland ein Modellversuch über eine Laufzeit von zwei Jahren realisiert³. Das in den Arbeitsamtsbezirken Aalen und Heilbronn implementierte Modellprojekt über Gutscheine stellt die Erprobung eines innovativen Ansatzes im Bereich der Fachkräftesicherung auf der Grundlage des § 135 SGB III dar und will eine professionelle Servicestruktur für Dienstleistungen im Privathaushalt mit zentraler Anlaufstelle vor Ort schaffen. Dadurch soll eine Steigerung der Attraktivität sozialversicherungspflichtiger Dienstleistungen für den Privathaushalt erreicht werden. Es zielt auf die Entlastung von Familien bzw. Arbeitnehmer:innen und auf die Förderung von sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung im Dienstleistungssektor. Das Modellprojekt bietet zudem gering qualifizierten Personen die Möglichkeit, sich im Rahmen des Projekts weiterzubilden und einen hauswirtschaftlichen Abschluss zu erlangen. Zudem wird anvisiert, dass Fachkräfte ihre Arbeitszeit aufstocken bzw. Wiedereinsteigerinnen mit unterschiedlichen Berufsqualifikationen aus der *stillen Reserve* herausgeholt werden.

³ Das Modellprojekt wird durch das BMFSFJ, das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau des Landes Baden-Württemberg, die Stiftung Diakonie Baden-Württemberg und die Agentur für Arbeit mit einem Gesamtvolumen von 1,6 Millionen Euro gefördert.

Die Gutscheine können von Personen mit Kindern unter 18 Jahren und/oder mit pflegebedürftigen Angehörigen erworben werden, die wieder in Teilzeit mit mindestens 25 Stunden pro Woche ins Erwerbsleben einsteigen, bereits in Teilzeit arbeiten und ihre wöchentliche Arbeitszeit auf mindestens 28 Wochenstunden erhöhen oder bereits mindestens 25 Wochenstunden arbeiten, ihre Arbeitszeit jedoch aufgrund der familiären Sorgeverantwortung reduzieren müssten. Jeder Haushalt kann maximal 20 Gutscheine pro Monat erwerben. Jeder Gutschein hat seit dem 1.02.2018 einen Wert von 12 Euro, nachdem sich im Projektverlauf der ersten Monate gezeigt hatte, dass die ursprüngliche Fördersumme von 8 Euro zu gering war. In den beiden Arbeitsamtsbezirken beläuft sich der Stundensatz für haushaltsnahe Dienstleistungen auf 23 bis 40 Euro, so dass die Eigenbeteiligung für die potenziellen Nutzer:innen der Gutscheine zu hoch war.

Die Gutscheine können nur bei solchen Dienstleistungsunternehmen eingelöst werden, die ihre Angestellten überwiegend sozialversicherungspflichtig beschäftigen, was in Anbetracht der weiten Verbreitung von Minijob-Arrangements in vielen hauswirtschaftlichen Dienstleistungsbetrieben schwierig einzuhalten war. Zudem erweist es sich als eine weitere Herausforderung für das Modellprojekt, dass der förderberechtigte Personenkreis ausschließlich auf Personen im Rahmen des Sozialgesetzbuches (SGB) III beschränkt ist. Zudem wurde im bisherigen Projektverlauf deutlich, dass die mit einer erhöhten Wochenarbeitszeit verbundenen Bedarfe an Kinderbetreuung keineswegs ohne weiteres gedeckt werden konnten. Erstaunlich ist zudem, dass in den beiden Modellregionen mit einer hohen Nachfrage nach Fachkräften die Anpassung des gewünschten Stundenkontingents durch die Arbeitgeberseite mitunter erst nach monatelanger Verzögerung erfolgt ist. Schließlich wurde in der Praxis deutlich, dass eine Mindeststundenanzahl von 25 pro Woche für viele Wiedereinsteigende und Arbeitslose eine große Hürde darstellen. Das hat die Projektverantwortlichen dazu veranlasst, eine Nachjustierung vorzunehmen, indem Einzelfallregelungen bei Wiedereinsteigenden und Erwerbslosen möglich sind, etwa, wenn von 15 Wochenstunden um 5 Stunden auf 20 Wochenstunden aufgestockt wird. Inzwischen nutzen Personen aus den unterschiedlichsten Berufsbranchen (Mint-Berufe, Sozial-, Pflege- und Erziehungsberufe, Verwaltungsberufe) die Gutscheine mit steigender Tendenz.

Auf der Zwischenbilanzveranstaltung am 16.03.2018 in Heilbronn wurden darüber hinaus die Zuverlässigkeit und die Qualität der Dienstleistungsunternehmen als Gelingensfaktoren benannt, aber auch die Schaffung eines ortsnahe Dienstleistungsangebots, um hohe Fahrtkosten zu vermeiden. Positiv wird herausgestellt, dass der nachfragende Privathaushalt die Dienstleistung kauft und nicht selbst als Arbeitgeber fungieren muss. Bei den weiteren Überlegungen zur Entwicklung und Implementierung einer Gutscheinelösung als familienpolitische Maßnahme in Deutschland wäre aufgrund der bisherigen Erfahrungen zu empfehlen, die hauswirtschaftlichen Arbeitsaufgaben der Dienstleisterinnen möglichst abwechslungsreich zuzuschneiden („Job-Enrichment“) und anders als in Belgien, keine Doppelförderung durch zusätzliche Steuervergünstigungen vorzusehen.

6 Ausblick

Die Implementierung eines Gutscheinmodells nach belgischem Vorbild wäre schließlich auch eine geeignete Strategie, um der inzwischen auch in Deutschland zunehmenden Plattformisierung haushaltsnaher Dienstleistungen wirksam entgegenzutreten: Wenngleich Online-Plattformen im Reinigungssektor wie „Helpling“ oder „Book a Tiger“ damit werben, legale Jobs jenseits des Schwarzmarktes zu schaffen, bleibt die Soloselbstständigkeit der Dienstleistenden aus gleichstellungspolitischer und intersektionaler Perspektive hoch problematisch. Nicht nur, dass die zu etwa 80 % migrantischen und ganz überwiegend weiblichen Reinigungskräfte ihre Sozialversicherungsbeiträge für die Renten- und Krankenversicherung selbst übernehmen müssen. Sie tragen außerdem einen hohen und unbezahlten Zeitaufwand für die gesamte Organisation ihrer Erwerbsarbeit – mit Ausnahme einer Haftpflichtversicherung mit Selbstbeteiligung und der Erstellung von Rechnungen, welche die Online-Plattform übernimmt, um 20 % an Vermittlungsgebühren vom Lohn der Reinigungskraft gleich einzubehalten. Hinzu kommt, dass die digitalisierten Arbeitsaufträge fragmentarisiert und meist unter einem hohen Zeitdruck ausgeführt werden, durchaus vergleichbar mit Akkordarbeit, um auf einen einigermaßen auskömmlichen Verdienst zu kommen. Es ist bereits die Rede von einem „digitalen Prekariat“ (IFOK et al., 2014, S. 87). Des Weiteren fällt auf, dass es mit Blick auf die Aufträge eine klare Privilegierung der Kund:innen gibt: Permanente Ratings verheißen Qualität für die Kundschaft und bedeuten bei einer schlechten Bewertung, dass Beschäftigte möglicherweise keine neuen Aufträge erhalten. Schließlich werden zeitintensive Kundendienstvermittlungen für Unternehmen wie Helpling durch eine neue Software überflüssig, welche die direkte Einsicht der Kund:innen in den Kalender der Reinigungskraft ermöglicht und die Platzierung von gewünschten Terminen erlaubt (vgl. Mahrt 2016).

Hier fügt sich eine für die Stakeholder offensichtlich außerordentlich attraktive Geschäftsidee im Zeitalter der Digitalisierung in eine – historisch betrachtet – lange Kette von prekarierten und atypischen Beschäftigungsverhältnissen im Reinigungssektor nahtlos ein. Maßnahmen wie ein Gutscheinsystem nach belgischem Vorbild in Verbindung mit der Zertifizierung von Unternehmen, die haushaltsnahe Dienstleistungsangebote vorhalten, könnten zum einen Druck aufbauen, um die Arbeitsbedingungen für die über Plattformen vermittelten Anbieter:innen zu verbessern. Sie können zum anderen aber auch Transparenz über unterschiedliche Qualitäten des Angebots schaffen und zur Qualitätsverbesserung beitragen. Schließlich sollten unter gleichstellungspolitischer Perspektive auch andere Formen digitalen Unternehmertums systematisch erforscht werden, wie sie zum Beispiel gerade im Zuge einer neuen netzwerkdemokratischen Bewegung in den USA entstehen: eine plattformbasierte Ökonomie geteilter Eignerschaft (vgl. Bartmann 2016, S. 201). Die Rede ist von einem neuen Plattformkooperativismus, der nach neuen Standards und Schutzregeln in der digitalisierten Arbeitswelt sucht.

„Gearbeitet wird an der fairen App, etwa für Pflegedienste oder Haushaltshilfen. Es geht hier um neue digitale Commens, auf denen sich Dienstleister:innen selbst organisieren können [...]. Das sind ausnahmsweise gute Nachrichten aus einem Bezirk der Arbeitswelt, in dem Goldgräberstimmung herrscht, nicht bei den Leuten, die den Putz machen, aber bei denen, die ihn über die App vermitteln.“ (ebd., S. 203)

Literatur

- Bartmann, Christoph (2016): Die Rückkehr der Diener. Das neue Bürgertum und sein Personal. Carl Hanser Verlag München.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Siebter Familienbericht der Bundesregierung. Berlin.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2011a): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Berlin.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2011b): Machbarkeitsstudie „Haushaltsnahe Dienstleistungen für Wiedereinsteigerinnen“. Berlin.
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2017): Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Zweiter Gleichstellungsbericht. Berlin.
- Brolis, Olivier/Nyssens, Marthe (2014): Service à la personne et qualité d'emploi des moins qualifiés: la mission de l'entreprise fait-elle la différence ? Le cas du quasi-marché des titres-services en Belgique, im Erscheinen, www.sanscompromisfeministeprogressiste.wordpress.com/2016/04/16/15289 (Abfrage: 22.03.2018).
- DIHK (= Deutsche Industrie- und Handelskammer) / BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2015): Checkheft familienorientierte Personalpolitik für kleine und mittlere Unternehmen. Berlin.
- Enste, Dominik/Heldman, Christina (2017): Arbeitsplatz Privathaushalt. Minijobs und Schwarzarbeit von Haushaltshilfen. Kurzstudie für die Minijob-Zentrale. Köln.
- IFOK GmbH /IW Köln /IW Consult GmbH (2014): Professionalisierung haushaltsnaher Dienstleistungen durch Entwicklung und Etablierung von Qualitätsstandards. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, Berlin/Köln.
- Lutz, Helma/Palenga-Möllenbeck, Ewa (2015): Care-Arbeit, Gender und Migration: Überlegungen zu einer Theorie der transnationalen Migration im Haushaltsarbeitssektor in Europa. In: Meier-Gräwe, Uta (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags. Organisation und Umverteilung. Wiesbaden, S. 183–200.
- Mahrt, Katharina (2016): "in 60 Sekunden zu Ihrer Putzkraft". Online-Reinigungsplattformen und die logistische Transformation von Prekarisierung. Modulabschlussprüfung 16.3.2016. Humboldt-Universität zu Berlin.

- Meier-Gräwe, Uta (2015): Haushaltsnahe Tätigkeiten kosten viel mehr Zeit als angenommen. In: DIHK/ BMFSFJ, Checkheft Familienorientierte Personalpolitik für kleine und mittlere Unternehmen. Berlin.
- MFKJKS (= Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015): Familienbericht Nordrhein-Westfalen. Familien gestalten Zukunft. Düsseldorf, www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/familienbericht_Langfassung.pdf (Abfrage: 23.03.2018).
- Minijobzentrale (2017): Die unsichtbare Wirtschaftskraft der Minijobber. Private Haushalte gewinnen an ökonomischer Bedeutung. Knappschaft. Bahn am See.
- Sachverständigengruppe „Weltwirtschaft und Sozialethik“ (2015): Wen kümmert die Sorgearbeit? Gerechte Arbeitsplätze im Privathaushalt. Bonn.
- Weinkopf, Claudia (2002): „Es geht auch anders“ – Reguläre Beschäftigung durch Dienstleistungspools“. In: Gather, Claudia (Hrsg.): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Haushaltsarbeit im globalen Wandel. Münster, S. 154–166.

Autorin



Frau Prof.in Dr. sc. Uta Meier-Gräwe, seit 1994 Professorin für Wirtschaftslehre des Privathaushalts und Familienwissenschaft an der Universität Gießen, Mitglied der Sachverständigenkommission für den Ersten und Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Leitung des Kompetenzzentrums „Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen“. Forschungsschwerpunkte: Nachhaltiges Haushalten, Familien-, Geschlechter-, Zeit- und Dienstleistungsforschung.
Uta.Meier-Graewe@haushalt.uni-giessen.de

Berufsfeld Soziale Arbeit und Sozialpädagogik

Soziale Arbeit: Beruf und Wissenschaft

RITA BRACHES-CHYREK

Abstract

Die Herausbildung von Sozialer Arbeit als Beruf und wissenschaftliche Disziplin ist zeitgeschichtlich unmittelbar verknüpft mit spezifischen Formen kollektiven Handelns in und durch soziale Bewegungen sowie mit der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung sozialer Dienste in modernen Wohlfahrtsstaaten. Feministische und bürgerliche Reformprojekte am Ende des 19. Jahrhunderts gaben wichtige Impulse für die Gründung von (Bildungs-)Vereinen und Wohlfahrtseinrichtungen. Ziel war es, durch Professionalisierungsstrategien und Verwissenschaftlichung strukturelle, systematische theoriegeleitete und methodische Rahmungen sozialer Tätigkeiten, Bildungs- und Arbeitspraxen einzuleiten. Die sich daraus ergebende Notwendigkeit der Erschließung von neuen Berufsfeldern sollte gleichzeitig die Teilhabe an Bildung und qualifizierter Erwerbstätigkeit sowie Karrieremöglichkeiten in den Organisationen und Institutionen der Armenpflege, Wohltätigkeit, Wissenschaft und Politik für Frauen ermöglichen. Dabei können die Professionalisierungsstrategien, die sich von Beginn an daran orientierten, wissenschaftliches und praxisbezogenes Wissen zu vermitteln, als grundlegende Motive für die bis heute diskutierte „Statusabsicherung und Exklusivität“ der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit angesehen werden (vgl. Salomon 2008, S. 238; Staub-Bernasconi 2013, S. 21; Braches-Chyrek 2017, S. 27 f.). Der folgende Beitrag zeigt historische und strukturelle Entwicklungen sowie aktuelle Professionsbedarfe von Sozialer Arbeit als Beruf und Wissenschaft auf.

From a historical perspective, the development of social work as a profession and as a scientific discipline is linked directly to specific forms of collective action in and through social movements as well as to the differentiation and institutionalization of social services in modern welfare states. Feminist and bourgeois reform projects at the end of the 19th century provided important impulses for the founding of (educational) associations and welfare institutions. The aim was to initiate methodological frameworks of social activities, educational and work practices on a structural and theoretical level through professionalization strategies and scientification. The resulting need to develop new occupational fields was to also facilitate participation in education, skilled work and career opportunities in the organizations and institutions of poor relief, charity, science and politics for women. The professionalization strategies, which were oriented from the outset on conveying scientific and practice-oriented knowledge, can be regarded as fundamental motives for the status assurance and exclusivity of the profession and the discipline of social work (see Salomon 2008, p. 238; Staub-Bernasconi 2013, p. 21; Braches-Chyrek 2017, p. 27 f.). The following

article presents historical and structural developments as well as the current demand for professions of social work as a profession and a scientific discipline.

Schlagworte

Soziale Arbeit als Beruf und Wissenschaft, Professionalisierungs- und Institutionalierungsstrategien, Wissenskulturen, Care Arbeit

1 Historische und strukturelle Verortungen

Das Programm zur Ausbildung und Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit ist grundsätzlich nicht neu. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts gab es erste Qualifizierungsbestrebungen im Bereich der Frühpädagogik und sozialen Dienstleistungen (wie bspw. die Berufsfelder des Dienstmädchens, Gouvernanten und Diakonissinnen oder auch die Brüderausbildung von Wichern). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden vollzeitschulische Ausbildungsmöglichkeiten im Textilgewerbe, welche die Etablierung von institutionalisierten Ausbildungssystemen mit entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen möglich machten (vgl. Reyer 2015, S. 41; Konrad 2012, S. 45; Franke-Meyer 2011, S. 15 f.; Kruse 2004, S. 30 f.). Es gründeten sich nach und nach Möglichkeiten der Berufsbildung in und außerhalb von Bildungsanstalten für alle Bereiche des Sozialen heraus. Ziel dieser Bildungsbestrebungen war es, neben der Berufsbefähigung und der Entwicklung einer beruflichen Identität auch einen Beitrag zur Emanzipation von Frauen zu leisten (vgl. ebd.). Während anfänglich noch der fürsorgerische Auftrag im Mittelpunkt wohlthätiger Arbeit stand, wurde dieser nach und nach erweitert um pädagogisch-fordernde Zielsetzungen. Der Einsatz der Fürsorgerinnen, Wohlfahrts- und Armenpflegerinnen konzentrierte sich vorrangig auf präventive Interventionen, um soziale Problemlagen abzumildern, wie bspw. Armut, Arbeitsunfähigkeit, Sicherstellung der Versorgung von (verwaisten) Kindern und Jugendlichen.

Neben solchen „ersten Schritten in die Verberuflichung“ ist die Entstehung von Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin zeitgeschichtlich eng verknüpft mit der Geschichte der nationalen (Bund deutscher Frauenvereine) und internationalen Frauenbewegung (International Council of Women) (vgl. Braches-Chyrek 2013, S. 82 f.). Die Gründung des Vereins der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit 1893 in Berlin war wegweisend für die Herausbildung von systematischen Bildungsangeboten (vgl. Kruse 2004, S. 32; Salomon 1997, S. 109). Jedoch weist die Mitwirkung der Frauen in der Armenpflege und sozialen Hilfsarbeit eine lange Tradition auf. Die diakonische und karitative Arbeit in Volksküchen, Vereinen zur Unterstützung bedürftiger Wöchnerinnen und der Vaterländische Frauenverein als einer der Vorläufer-Organisationen des Deutschen Roten Kreuzes waren erste Initiativen und Maßnahmen, die Professionalisierungsstrategien zu einem Grundanliegen sozialer Bewegungen machten (vgl. Braches-Chyrek 2013, S. 75 f.). Durch die Beteiligung von Frauen in der Wohlfahrtsarbeit wurde es möglich, wichtige Impulse

für die Entwicklung der vormalig so benannten eher unprofessionellen „Karitas“ zur professionellen Sozialen Arbeit zu geben, wie die Gründungswellen von Wohlfahrtsschulen durch (Frauen-)Bildungsvereine, Stiftungen und Kuratorien zeigen.

Ab dem Jahr 1899 weiteten sich anfängliche Lehrgänge, Studienreisen, Vortrags- und Ferienkurse zu Jahreskursen über Armen- und Wohlfahrtspflege, Erziehungs- und Volkswirtschaftslehre, Bürgerkunde und Sozialethik aus und führten zur Gründung von Frauenschulen.¹ In Hannover konnte sich 1905 eine erste Soziale Frauenschule in evangelischer Trägerschaft gründen, die jedoch nur einjährige Kurse anbot, nach dem Beispiel der Berliner Jahreskurse der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit. Alice Salomon etablierte in Berlin 1908 die erste nichtkonfessionelle Soziale Frauenschule, weitere 14 Schulen entstanden unter konfessioneller sowie privater Trägerschaft und entwickelten eine überaus fachlich qualifizierte Ausbildung (vgl. Salomon 1997; 2000; 2004). Nach weitreichenden und intensiven Diskussionen sowie der Rezeption europäischer und internationaler Debatten gründete sich eine Fachgesellschaft (1917) (Konferenz der Sozialen Frauenschulen Deutschlands). Gleichzeitig entstanden erste Wohlfahrtsschulen für Männer (1910), die sich zu „Jugendpflegesschulen“ (1919) ausweiteten, wie bspw. in Berlin oder das „Sozialpolitische Seminar. Wohlfahrtsschule und Wirtschaftsschule für Männer“ (1925). Es entstand ein erster Lehrstuhl für soziale Fürsorge und Statistik (1910), der 1912/1914 mit der neu gegründeten Frankfurter Stiftungsuniversität verbunden wurde. Christian Jasper Klumker lehrte dort ab 1920 als ordentlicher Professor für Fürsorgewesen und Sozialpädagogik, richtete in Frankfurt ein Universitäts-Fürsorge-Seminar ein und leitete dieses als Direktor.² Durch die stetig voranschreitende Vernetzung der Sozialen Frauenschulen konnte ab 1920 eine Prüfungsordnung etabliert werden, die die Wohlfahrtsschulen mit ihrer berufsbezogenen Ausrichtung auf der mittleren Ebene des Bildungssystems einordnete. Mit dem Erlass des Ministers für Volkswohlfahrt wurden die Wohlfahrtsschulen 1922 in Preußen als „Höhere Fachschulen“ anerkannt (Kruse 2004, S. 45).

Um den Anschluss der Ausbildung an das akademische Niveau der Universitäten zu ermöglichen, gründete Alice Salomon 1925 eine erste Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit in Berlin. Es konnte ein wissenschaftliches Aufbaustudium für Berufstätige in der Sozialen Arbeit, Krankenpflege, Hauswirtschaft und Lehrkräfte an Berufsschulen implementiert werden. Mit der Einrichtung der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit sollte der Weg zur Akademisierung und Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit eingeleitet werden, um die Etablierung und Ausdifferenzierung der neuen Wissenschaftsdisziplin Soziale Arbeit zu ermöglichen. Dabei verfolgte das Aufbaustudium der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit zwei Ziele: Einerseits sollten Frauen für Leitungspositionen im öffentlichen Dienst ausgebildet werden und andererseits wurden interdisziplinäre

1 Es entstand parallel zu diesen Entwicklungen auch die „Frankfurter Centrale für private Fürsorge“ deren wissenschaftliche Leitung ab 1899 Christian Jasper Klumker übernahm und mit der Gründung an der Frankfurter Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften Armenpflege und Soziale Fürsorge (1901) dort auch lehrte.

2 Seit 1920 konnte sich in diesem Seminar für Fürsorgewesen ein einjähriger Lehrgang für Jugendfürsorge etablieren (vgl. Salomon 1927, S. 184; Sachße 2003, S. 92 f.).

Forschungsprojekte im Schwerpunkt Familienforschung initiiert und durchgeführt, um die Disziplin Soziale Arbeit weiter ausgestalten und formieren zu können (vgl. Salomon 2008, S. 238).

Wie sich hier zeigt, war der Beginn der Verberuflichung Sozialer Arbeit nicht einheitlich geregelt. Zum einen wurden soziale Berufsausbildungen als vollzeitschulische Systeme installiert und zum anderen hochschulische Bildungsangebote initiiert. Das Ausbildungs- und Berufssystem ist bis heute geprägt von zwei Lernorten, der Wissenschaft und Praxis. Durch staatliche, wirtschaftliche, gewerkschaftliche, verbandliche und von Fachgesellschaften geprägte Vorgaben werden die Ausbildungsformen und -inhalte reguliert. Die koordinierte Theorie-Praxis-Ausbildung soll der Fachkräftesicherung und Fachkräftegewinnung dienen. In vielen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit werden hochschulische Bildungswege durch duale Ausbildung ergänzt. Dieses Nebeneinander von disziplinärer Verortung – auch als „unentschiedenes Projekt“ bezeichnet (Staub-Bernasconi 2018, S. 131) – geht einher mit unterschiedlichen Regelungen für Ausbildungsinhalte, Zugangsregelungen und (Weiter-)Qualifizierungen, welche sich am Landes- und Bundesrecht orientieren. Eine bundesweite Anerkennung der Abschlüsse, wie bspw. der staatlichen Anerkennung wird dadurch erschwert und auch der Zugang zu beruflicher Weiterbildung sowie zum zweiten Bildungsweg ist nicht einheitlich geregelt (vgl. Karsten 2013, S. 195). Wie sich an diesem Verlauf der Aus- und Bildungswege zeigt, sind die ungleichen Voraussetzungen für eine Grundqualifizierung in sozialen Dienstleistungsberufen historisch gewachsen und manifestieren eine „geschlechtlich bedingte Exklusion und Ungleichheit in Ausbildung, Beschäftigung sowie Akademisierung“ (Friese 2016, S. 2).

Diese hier beschriebenen ersten Schritte von Professionalisierungs- und Institutionalisierungsstrategien haben dazu geführt, dass immer wieder sehr intensive Debatten über die Wissenschaftlichkeit und damit einhergehend um die hochschulpolitische Einordnung von Sozialer Arbeit geführt wurden. Die Diskrepanz zwischen zunehmender staatlicher und rechtlicher Regulierung sowie Standardisierungen der Ausbildungsinhalte, der Theorie- und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit erschwerte lange Zeit die Herausbildung eines eigenständigen, spezifischen fachwissenschaftlichen Wissens.

In der Zeit des Nationalsozialismus konnten sich die bisher beschriebenen Ambivalenzen in den Ausbildungs- und Bildungssystemen der Sozialen Arbeit durch den Umbau und die Gleichschaltung der gesamten Erziehungs-, Bildungs- und Sozialsysteme weiter verfestigen (vgl. Landwehr, Baron 1983, S. 173; Kruse 2004, S. 50 f.). Viele Wohlfahrtsschulen passten ihre Strukturen und Inhalte der Ausbildung den politischen Vorstellungen an und Berufstätige wirkten im Erziehungs- und Bildungswesen sowie in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit an den NS-Verbrechen mit (vgl. Kuhlmann 2012, S. 87 f.).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde an die Überlegungen der Weimarer Republik angeknüpft, jedoch konnte eine Etablierung der Ausbildung als wissenschaftliche Bildung auf Universitätsniveau erst einmal nicht erreicht werden. Die wieder

neu eröffneten Seminare, Höheren Fachschulen oder auch Akademien orientierten sich an den Ausbildungsbestimmungen der 1920er Jahre und proklamierten für sich die Aufwertung des Fürsorge-Berufs als vordringliche Aufgabe (vgl. Landwehr, Baron 1983, S. 295). Im Rahmen der Bildungsreform wurden ab Ende der 1960er Jahre diese Berufsbildungsmodelle in Fachhochschulen überführt.³ Gleichfalls entstanden an Universitäten ab dem Jahr 1969 Diplomstudiengänge der Erziehungswissenschaft mit Studienschwerpunkten im Bereich der Sozialpädagogik.⁴

Mit der Bologna Reform im Jahr 1999 und dem damit verbundenen Ziel, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der den strukturellen Mängeln in der Hochschulfinanzierung entgegenwirkt und curriculare Reparaturen ermöglicht, konnten umfangreiche Reformen und Ausdifferenzierungen der Studiengänge der Sozialen Arbeit wie auch die Einführung von Qualifikationsrahmen und eines Leistungspunktesystems möglich werden (vgl. Böllert 2007, S. 57; FBTS 2006; Karsten 2017, S. 14). Dies führte zur Etablierung von mehr als 130 Studiengängen mit Bachelor-Abschluss (auch in Form von dualen Studiengängen) und über 100 Master-Studiengängen an Hochschulen und Universitäten wie auch fünf Studiengängen und einem Modellstudiengang (in Neubrandenburg) für die berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik.

In diesem Überblick zeigt sich, dass die Ausbildungs- und Bildungssysteme für Soziale Arbeit schon immer einem starken Reformdruck ausgesetzt waren, den auch die heftigen Debatten um die Theorie- und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit belegen (vgl. Kruse 2010, S. 43 f.; Staub-Bernasconi 2018, S. 130). Gesellschaftliche Veränderungen, nationale und europäische Strukturmaßnahmen im Bildungssystem führten immer wieder dazu, neue Optionen für die Professionalisierung sozialer Dienstleistungen zu entwickeln. Sehr deutlich wird dieser Strukturwandel an den kindheitspädagogischen Studiengängen, die sich seit 2004 an den Hochschulen etablieren konnten. Bildungsreformen haben die fachhochschulische Ausbildung aufgewertet, was u. a. an der Gleichstellung der Abschlüsse und den Bestrebungen, ein eigenständiges Promotionsrecht einzuführen, sichtbar wird. Dadurch nimmt wieder – wie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – die Bedeutung von Forschung und Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit zu (vgl. Staub-Bernasconi 2018, S. 130). Forschungsleistungen werden aufgewertet und als unabdingbar für die Weiterentwicklung der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit angesehen (vgl. ebd.).

Mit dem vielfach gewollten und eingeführten starken Forschungsbezug geht jedoch eine grundlegende Veränderung der Studiengänge einher, die den Anwendungsbezug und den klaren Berufsfeldbezug deutlich modifizieren werden. Eine Folge dieser neuen Anforderungen und Modernisierungsoptionen – im Kontext der bislang umgesetzten Strukturvorgaben – ist die Umwandlung und veränderte Ausgestaltung von Praxisanteilen im Studium, den Praktika und dem Anerkennungs-jahr. Je nach Bundesland sind diese sehr unterschiedlichen Regelungen unterworfen

3 Die sozialen Ausbildungen und Berufe in der ehemaligen DDR waren durch eine „hohe Sektoralisierung“ geprägt, d. h. sie waren hochgradig spezialisiert und einzelfunktionsbezogen (Hering, Münchmeier 2010, S. 124).

4 Studienreformkommission Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit 1984.

und an vielen Hochschulen werden sie durch Prüfungsordnungen in eigener Regie bestimmt, was eine Vergleichbarkeit und Transparenz von Studienabschlüssen wie auch die gewünschte Durchlässigkeit der Studiengänge, die uneingeschränkte Mobilität der Studierenden und Hochschulkooperationen deutlich erschwert. Die historisch gewachsenen geschlechtsspezifischen Segmentierungen der Berufsstrukturen in den Sozialen Dienstleistungsberufen konnten jedoch durch diese Entwicklungen nicht verändert werden. Lehrende und Forschende in der Sozialen Arbeit sind zu einem sehr großen Teil Frauen, bei der Studierendenschaft liegt der Anteil der Frauen bei 80 % und in den sozialen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern ebenfalls. Diese strukturelle Verortung von weiblicher Berufstätigkeit in sozialen Dienstleistungsberufen ist hoch problematisch, da prekäre Beschäftigungsformen, wie die sog. „atypischen“ Beschäftigungen, bspw. Teilzeitarbeit, befristete Arbeitsverhältnisse, freiberufliche Tätigkeiten auf Honorarbasis und Mini-Jobs das Risiko der dauerhaften Marginalisierung bergen (Friese 2016, S. 5).

2 Wissenschaft Soziale Arbeit

In der Vielzahl an Studiengängen und Studiengangzielen in der Sozialen Arbeit spiegelt sich der Reformdruck, sich bezüglich der disziplinären und professions-theoretischen Verortung an vermeintlich abfragbaren Kompetenzen orientieren zu müssen wie auch Spezialisierungen zu ermöglichen, sehr stark wider. Diese Entwicklungen lassen vermuten, dass Studiengänge der Sozialen Arbeit oft als sehr verschwommen und wenig praxistauglich wahrgenommen werden, obwohl das Ringen um ein Kerncurriculum für die „Wissenschaft Soziale Arbeit“ in den Bachelor- und Masterstudiengängen bis heute anhält (vgl. Borrmann 2016, S. 83; Staub-Bernasconi 2018, S. 130 f.). Erste Curriculumanalysen ausgewählter Bachelor-Studiengänge Sozialer Arbeit zeigen die langjährigen bildungspolitischen Bemühungen um ein eigenständiges, spezifisch-fachwissenschaftliches Wissen: „Der oft vermutete Wildwuchs und die immer wieder postulierte Beliebigkeit von Studieninhalten mag ggf. in den einzelnen Lehrveranstaltungen vorhanden sein, in den Studienmodellen, den Curricula und den Modulen ist er nicht erkennbar“ (Staub-Bernasconi, S. 96). Jedoch halten die Debatten um den Status von Sozialer Arbeit im Bildungs- und Berufssystem an, nicht zuletzt auch durch die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen, wie bspw. staatlich anerkannte/r Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Bachelor of Arts: Soziale Arbeit bzw. Bachelor of Social Work; Bachelor of Arts: Bildung und Erziehung; Bachelor of Arts: Pädagogik oder Pädagogik der Kindheit und Familienbildung usw.

Diese Divergenzen in den Berufsbezeichnungen haben zum einen Einfluss auf das Berufsinteresse und bergen zum anderen für die Absolvent:innen wie auch für die Anstellungsträger viele Unsicherheiten sowie Spielräume in der Gestaltung von Arbeitsverträgen und -verhältnissen. Zwar ist davon auszugehen, dass erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit, professions- und disziplineigenes Wissen (wie bspw. über historische, theoretische und methodische

Wissensbestände, die institutionellen und organisationalen Rahmungen Sozialer Arbeit) sowie bezugswissenschaftliche Lehrangebote sich fast durchgängig in den Studiengängen etabliert haben (vgl. Borrmann 2016a, S. 16 f.). Jedoch bedienen sich viele Anstellungsträger der vermeintlichen Diffusität und Uneinheitlichkeit der wissenschaftlichen Standards, um die für sie benötigten Eingruppierungen der Absolvent:innen vornehmen zu können (vgl. ders., S. 94). Daraus folgt, dass der Bachelor-Abschluss von vielen Anstellungsträgern dazu be- und genutzt wird, die Qualifizierung der Absolvent:innen herabzuwürdigen und befristete, vielfach gering entlohnte Verträge anzubieten.

Insbesondere die Fachhochschulen deklarieren für ihre berufsqualifizierenden Bachelorstudiengänge – als ein erster Ausbildungsabschluss, wenn auch auf niedrigem Niveau – eine besondere Praxisnähe. Jedoch werden bei einer näheren Betrachtung der Studiengänge erhebliche Unterschiede im Praxisbezug deutlich, die je nach Studienangebot von sechs oder sieben Semestern Studiendauer unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine längere Studiendauer einen stärkeren Praxisbezug ermöglicht und verpflichtende Angebote von fachunspezifischen Lehrinhalten zu einem erweiterten Kompetenzerwerb führen (vgl. ebd.). Mit flexiblen und chancengerechten Lehr-/Lernangeboten soll die Berufsqualifizierung und Beschäftigungsbefähigung der Absolvent:innen garantiert werden. Gleichzeitig wird den Berufsanfänger:innen eine nicht vorhandene „Passgenauigkeit“ der Studienabschlüsse attestiert, welche bei vielen Anstellungsträgern Debatten über einen sog. „Praxisschock“ und einer „Praxisinsuffizienz“ der Bachelorabsolvent:innen auslöst (Schröder 2010, S. 135 f.).

Eine Folge ist, dass die Arbeitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit zunehmend flexibilisiert und zeitlich befristet werden, zum einen um eine Berufseinmündung im Kontext eigener Profilbildung entlang der Organisations- und Institutionsstrukturen zu ermöglichen, wie die Einführung von Traineeprogrammen und berufs begleitenden Weiterbildungen zeigen. Zum anderen befördern diese Entwicklungen die „atypischen“, prekären Beschäftigungsformen mit zeitlich befristeten Verträgen oder projektbasierten Stellen, die mittlerweile zur „Normalität“ in der Berufspraxis der Sozialen Arbeit geworden sind. Viele Absolvent:innen werden zu sog. „Jobnomaden“ oder „Arbeitsmarktdriftern“ und in Randbereiche der „normalen“ Beschäftigungsverhältnisse abgedrängt. Vielfach arbeiten sie unter prekären Bedingungen als Helfer:innen, Assistent:innen oder freiberuflich. Greifbar werden diese Entwicklungen durch die deutliche Abnahme von Vollzeitstellen in den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit.

Die Berufspraxis in der Sozialen Arbeit wird mehr und mehr durch ökonomisches Denken analog zu Verwertungszusammenhängen geprägt, was besonders sichtbar wird an der Etablierung von Leistungsbeschreibungen und Leistungsvereinbarungen, betriebswirtschaftlicher Nutzerorientierung, der Gewinnmaximierung von Wohlfahrtsverbänden bzw. Sozialkonzernen und privaten Anbietern sowie dem Postulat der Marktfähigkeit sozialer Hilfen usw. (vgl. Buestrich, Wohlfahrt 2008, S. 17 f.). Differenzierungen in leistungsstarke und leistungsschwache Absolvent:in-

nen wie auch Anstellungsträger sind ebenso Folgen wie die weitreichende Öffnung von sozialen Tätigkeitsfeldern für andere Berufsgruppen wie bspw. Psycholog:innen in der Beratung, Stadtplaner:innen für Quartiersmanagement, Leitungstätigkeiten für Betriebswirtschaftler:innen oder Verwaltungsfachleute. In vielen Berufsfeldern sind Lern- und Experimentierräume, fachliche Begleitung und Anleitung, Supervision und Fortbildung nicht mehr vorgesehen, obwohl gerade diese Formen von Qualifizierung und Anwendungsbezug hohes Potenzial bieten, nachhaltig Berufsfähigkeit sicherzustellen und auf die An- und Herausforderungen gesellschaftlicher Veränderungen adäquat reagieren zu können.

3 Divergenzen in der Ausbildungs- und Beschäftigungssituation

Der tiefgreifende Wandel in der Entwicklung von Sozialer Arbeit als Berufsfeld konnte hier nur ausschnittsweise nachgezeichnet werden, da unabhängig von den Bildungs- und Hochschulreformen die Ausbildung in sozialen Dienstleistungsberufen durch das höchst ambivalente Spannungsverhältnis von Teilhabe und Exklusion systematisch bestimmt wird (vgl. Frieze 2016, S. 3). Während sich die fachlichen Themenschwerpunkte in der Berufsqualifizierung und Berufsfähigkeit zwangsläufig an den gesellschaftlichen Herausforderungen des demografischen Wandels und neuen sozialen Ungleichheiten orientieren, bestehen nach wie vor „charakteristische Konfliktlinien zwischen (Für)Sorge und Vermarktung“ (dies., S.6). Deutlich werden diese Entwicklungen insbesondere im Kontext der veränderten rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit durch die Unterzeichnung und Umsetzung der UN-Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention sowie der interkulturellen Öffnung. Die Stärkung von Kinderrechten, die rechtliche Verankerung von Teilhabe, Inklusion und Rehabilitation, die Fokussierung von Arbeitszusammenhängen auf den Kinderschutz sowie eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Bildungsdebatten haben unmittelbar Auswirkungen auf die Studienangebote und Tätigkeitsfelder in der Sozialen Arbeit, wie bspw. der Ausbau der frühen Hilfen, Migrationssozialarbeit und Behinderten- und Altenhilfe zeigt.

In den sozialen Berufen ist die Auseinandersetzung mit strukturellen und prozessualen Professionalisierungsfragen wie auch Überlegungen zu individueller und kollektiver Professionalisierung seit den 1960er Jahren Gegenstand theoretischer, professionspolitischer und teilweise auch forschungsmethodologischer Überlegungen (vgl. Dewe, Otto 2012, S.197; Müller 2012, S.955 f.). Dabei werden unterschiedliche Ebenen in den Blick genommen. Zum einen die Strukturebene (Professionsforschung) bei der die Strukturmerkmale sozialer Berufe durch berufsrelevante Forschung (bspw. Status der Professionen, Berufsprofil, Selbstkontrolle durch Berufsverbände) untersucht werden (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S.11). Zum anderen erfolgen Diagnosen über die benötigten Wissensbestände für die spezifische Professionalisierung situationsabhängig und personenbezogen auf der Prozessebene (vgl.

Oevermann 1996, S. 105; Heiner 2004, S. 161; Hammerschmidt, Sagebiel 2010, S. 9 f.; Borrmann 2016a, S. 16 f.) und zum Dritten wird auf der Handlungsebene die konkrete Ausformung sozialer Berufe (Care Arbeit, Verrechtlichung, Akademisierung, Verberuflichung, institutionelle Expansion, Kompetenzprofil) analysiert (vgl. Staub-Bernasconi 2013, S. 111; Brückner 2013, S. 107; Rerrich, Thiessen 2015, S. 24; Braches-Chyrek 2013, S. 279). Die Entwicklung Sozialer Berufe ist durch die qualitativ und quantitativ sehr bedeutsame Steigerung an Personal in fast allen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern in den letzten Jahrzehnten gekennzeichnet (vgl. Frieze 2015, S. 57). Gleichzeitig mit der starken Zunahme an Beschäftigung und der immer wieder erfolgten Erschließung von neuen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern unterliegen die Arbeitsverhältnisse stetigen Veränderungsdynamiken, die unter den Stichworten Flexibilisierung, Deregulierung, Labilisierung, Fragmentierung und Verehrenamtlichung diskutiert werden (vgl. Chassé 2013, S. 11 f.; Dahme 2008, S. 10; Buestrich, Wohlfahrt 2008, S. 17).

Seit den 1980er Jahren werden Debatten um Deprofessionalisierung geführt (in der Folge auch um Deinstitutionalisierung) (vgl. Staub-Bernasconi 2018, S. 483 f.). Thesen vom Ende der Professionalisierung vermischen sich mit Debatten um Pro-, Über-, Durch- und Reprofessionalisierung, externer und interner Deprofessionalisierung, regressiver Entprofessionalisierung sowie Integrationsprofessionalisierung, Scheinprofessionalisierung, akademischer bzw. sekundärer Professionalisierung, professioneller Identität und Semi-Profession (vgl. ebd.; Etzioni 1969, S. 141; Schütze 1992, S. 141 f.). Jedoch verlaufen diese Thematisierungen der zunehmend deregulierten Beschäftigungsverhältnisse in sozialen Berufen und der damit einhergehenden Umcodierung ganzer Handlungsfelder (wie bspw. frühe Hilfen) noch sehr zurückhaltend (vgl. Rerrich, Thiessen 2015, S. 24 f.). Sozialpolitische Regulierungen, professions- und disziplinpolitische Kernpositionen (auch gewerkschaftliche) für auskömmliche und befriedigende Arbeitsverhältnisse (diskutiert unter dem Akronym „gute Arbeit“), nach verantwortbarem beruflichem Handeln stehen im Widerspruch zu betriebswirtschaftlich begründeten Forderungen und Vorgaben der Effizienz, Flexibilität, Mobilität, der Kosten- und Leistungsvorgaben (vgl. Seithe 2012, S. 77 f.). Bestandsaufnahmen zeigen, dass es zwar eine deutliche Zunahme von Erwerbstätigen in sozialen Berufen gibt, deren Vergütung jedoch besonders häufig unter- und außertariflich ist (vgl. ebd.), der Anteil der weiblich sowie der teilzeit- und befristeten Beschäftigten besonders hoch ist und sich bei prekären Beschäftigungsverhältnissen ein deutliches West-Ost-Gefälle offenbart (vgl. Brückner 2013, S. 107 f.; Frieze 2015, S. 57 f.).

Zugleich sind in der Sozialen Arbeit weitreichende Deprofessionalisierungstendenzen zu erkennen, d. h., dass Akademiker:innen zunehmend durch Mitarbeiter:innen mit „anderen“ Qualifikationen verdrängt werden, wie die Nachfrage nach qualifiziertem Assistenzpersonal oder die Besetzung von Tätigkeitsfeldern mit „ehrenamtlichen“ Helfer:innen zeigen. Armut und Elend wird (wieder) verwaltet und die Notversorgungseinrichtungen der Tafeln, Suppenküchen, Kleiderkammern,

Möbellager dienen als wirksame Instrumente der „Regulierung des Sozialen“ (Buestrich, Wohlfahrt 2008, S. 17 f.).

Mit der hier kurz skizzierten dynamischen, äußerst komplexen sowie differnten Mischung von unzureichenden und atypischen Beschäftigungsbedingungen bei gleichzeitiger Zunahme von hohen fachlichen Anforderungen in den sozialen Berufen sind Kernfragen nach der konkreten Ausformung der gesellschaftlich sehr bedeutsamen Beschäftigungs- und Arbeitsfelder und nach der Ausgestaltung von professionellem Handeln (Fachlichkeit, Erfahrung, Wissen, Einsichten und funktionierender Praxis zur Bewältigung von sozialen Problemlagen) verbunden. Des Weiteren weisen die derzeitigen Ergebnisse der Professionalisierungsforschung darauf hin, dass die Erforschung von konkreten Entprofessionalisierungsverläufen sozialer Berufe von essentieller Bedeutung ist, um die Figurierung destabilisierender Prozesse von traditionellen Berufs- bzw. Qualifikationsprofilen, von Arbeitsteilung und Spezialisierung, Selbst- und Fremdsteuerung, Care Arbeit und Verehrenamtlichung wie auch Prekarisierung in den Blick nehmen zu können.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass im politischen wie professionsfachlichen Diskurs die Entprofessionalisierungstendenzen sozialer Berufe bisher nur ansatzweise diskutiert werden (vgl. Anhorn, Bettinger 2012, S. 1 f.; Seithe 2012, S. 105). Ferner zeigt sich im Kontext der Professionalisierungsforschung sozialer Berufe, dass Deregulierungsprozesse ein wesentlicher Faktor für die zunehmende berufliche und existenzielle Unsicherheit sind (vgl. Chassé 2013, S. 11 f.). Die damit einhergehenden Akzentuierungen und Vorstellungen hinsichtlich essentieller Dispositionen für professionelles Handeln (Markt, Konkurrenz, Vertrag) als Formen von Governance werden ebenfalls ansatzweise thematisiert (vgl. ebd.). Gleichzeitig sind aber erhebliche Desiderate an empirischen Erkenntnissen zu verzeichnen, die die Auswirkungen der Entprofessionalisierungsprozesse hinsichtlich struktureller und handlungspraktischer Veränderungen sozialer Berufe wie auch der konkreten Bewältigung des beruflichen Alltags in den Blick nehmen. Auch ist die „Abschottung“ einzelner Professionen, die Standardisierung von Ausbildungs- und Studiengängen, die Normierung und Generalisierung, die Verengung von Handlungsperspektiven auf Exklusionsverwaltung in ihren Dynamiken und Wandel sozialer Berufe noch nicht untersucht.

Die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation in der Sozialen Arbeit hinkt den wachsenden Bedarfen an hohen Qualifikationen und den komplexen gesellschaftlichen Anforderungen hinterher. Dass die hier aufgezeigten Ambivalenzen und Paradoxien der Heterogenität der Berufsfelder, der Berufszugänge wie auch Ausgestaltung von Berufsfähigkeit zur Logik einer professionell orientierten „Experten-Berufsarbeit“ gehören (Schütze 1992, S. 157 f.), ist letztendlich keine neue Erkenntnis. Daher sollte der nach wie vor dringend notwendige flexible und interdisziplinäre Diskurs produktiv als dauerhafte Voraussetzung für die Weiterentwicklung professionellen Handelns genutzt werden.

4 Fazit: Wissenskulturen in der Sozialen Arbeit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Soziale Arbeit als Profession und Disziplin sowohl in quantitativer Hinsicht und mit Blick auf die aktuellen Bedarfe hohe Zuwachsraten zu konstatieren hat (vgl. Hering, Münchmeier 2010, S.129; Friese 2016, S.4). Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der Zahl der Beschäftigten mit akademischem Abschluss, welche kontinuierlich ansteigt. Der demografische Wandel, der eine gestiegene Lebenserwartung in den europäischen Ländern zur Normalität werden lässt, führt zu einer deutlich erhöhten Nachfrage nach sozialen und gesundheitsbezogenen Dienstleistungen. Der Strukturwandel bzw. die Pluralität von Familien, die Veränderung von Geschlechterbeziehungen einschließlich der Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes, globale Migrations- und Fluchtbewegungen erfordern eine Vielzahl von Betreuungs-, Erziehungs-, Bildungs- und Integrationsangeboten und tragen ebenfalls dazu bei, neue Arbeitsfelder und damit einhergehend Berufsperspektiven in der Sozialen Arbeit zu eröffnen.

Jedoch kristallisiert sich auf verschiedenen Ebenen heraus, bspw. auf der Ebene der Konstitution von Arbeits- und Handlungsfeldern, der alltäglichen Intervention oder den organisationalen Rahmungen sozialarbeiterischen Handelns in den einzelnen Institutionen, dass teilweise sehr unterschiedliche Arbeits- und Praxisfelder miteinander verbunden werden müssen, wie Prävention, Beratung, Intervention, Kooperation, Netzwerkarbeit, Gemeinwesenarbeit und Managementaufgaben. Demzufolge sind in den sozialen Arbeitsfeldern vielfach Menschen beschäftigt, deren berufliche Qualifikation sehr häufig durch sehr unterschiedliche Ausbildungs- und Berufsordnungen geprägt ist, wie bspw. in der Familien- und Altenpflege, der Dorfhilfe und der Heilerziehungspflege, Tätigkeitsfelder für Interventionen in besonderen Lebenslagen oder der „klassischen“ Sozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe. Gleichzeitig erscheinen soziale Berufe in gegenwärtigen Diskursen als ein Experimentierfeld für fluide kompetenzorientierte und untergeschichtete Beschäftigungsfelder (vgl. Braches-Chyrek 2017, S.34). Betrieben wird diese Entwicklung durch neu entstehende, oder zumindest verstärkt in das öffentliche Interesse rückende, gesellschaftliche Entwicklungen und Problemfelder (Integration, Inklusion, Kinderschutz, (häusliche) Gewalt, neues Bildungsverständnis, wachsende Förderungs- und Integrationsbedarfe). Die neu entstehenden Arbeitszusammenhänge werden gesellschaftlich als nachvollziehbare und anerkennungswerte Spezialisierung bzw. Alternative zu bestehenden und professionalisierten sozialen Berufen betrachtet. Sie befeuern die Diskussion über eine Entprofessionalisierung der Mehrzahl sozialer Tätigkeiten bei gleichzeitiger Professionalisierung ausgewählter Tätigkeiten.

Literatur

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (2012): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (2012) (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, Karin (2007): Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 18, H. 35, S. 57–62.
- Borrmann, Stefan (2016): Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit an Hochschulen. In: neue praxis 46, H. 1, S. 83–97.
- Borrmann, Stefan (2016a): Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit: Eine Einführung, Weinheim: Beltz/Juventa.
- Braches-Chyrek, Rita (2013): Jane Addams, Mary Richmond und Alice Salomon. Professionalisierung und Disziplinbildung Sozialer Arbeit. Opladen: Budrich.
- Braches-Chyrek, Rita (2017): Aus-Bildung im Bereich Care. Von der Berufsfachschule bis zur Hochschule – Bildungswege und Arbeitsmarktchancen in der Sozialen Arbeit. In: Henschel, Angelika et al. (Hrsg.): Karrierewege eröffnen. Gender- und diversity-reflexive Zugänge für beruflich Qualifizierte der Sozialen Arbeit zur akademischen (Weiter-)Bildung. Münster, Waxmann, S. 27–36.
- Brückner, Margrit (2013): Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. In: die hochschule, journal für wissenschaft und bildung 22, H. 1, S. 107–117.
- Buestrich, Michael/Wohlfahrt, Norbert (2008): Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12–13, S. 17–24.
- Chassé, Karl-August (2013): Deregulierte Soziale Arbeit. In: Widersprüche 33, H. 128, S. 11–32.
- Dahme, Heinz-Jürgen (2008): Krise der öffentlichen Kassen und des Sozialstaates. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12–13, S. 10–16.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, VS Verlag, S. 197–217.
- Etzioni, Amitai (1969): The Semi-Profession and their Organizations. New York: Free Press.
- FBTS (= Fachbereichstag Soziale Arbeit) (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSArb-5.1), www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf (Abfrage: 19.04.17).
- Franke-Meyer, Diana (2011). Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess: ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friese, Marianne (2015): Professionalisierung von Care Work. Innovationen zur personenbezogenen Berufsbildung und Lehramtsausbildung. In: Meier-Gräwe, Uta (Hrsg.): Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung, Wiesbaden: Springer VS, S. 57–86.
- Friese, Marianne (2016): Bedeutung inklusiver Berufsbildung für Care Work, www.bwpat.de/ausgabe30/friese_bwpat30.pdf (Abfrage: 19.04.17).

- Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (Hrsg.) (2010): Professionalisierung im Widerstreit. München: Schriftenreihe Soziale Arbeit.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit: Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2010): Soziale Arbeit nach 1945. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 109–130.
- Karsten, Maria-Eleonora (2013): Professionalisierung weiterentwickeln heißt selbst professionell denken und handeln – Anforderungen an die Ausbildung. In: Wustmann, Cornelia/Giener, Anita/Karber, Anke (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam, S. 195–212.
- Karsten, Maria-Eleonora (2017). Gesellschaftstheoretische und systematische Grundlagen zu Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Wandel. In: Karsten, Maria-Eleonora/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Elementare Sozialpädagogik. Opladen: Budrich, S. 21–30.
- Konrad, Franz-Michael (2012). Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg: Lambertus.
- Kruse, Elke (2004): Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kruse, Elke (2010): Professionalisierung durch Akademisierung? Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. München: AG SPAK, S. 42–58.
- Kuhlmann, Carola (2012): Soziale Arbeit im nationalsozialistischen Herrschaftssystem, In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87–107.
- Landwehr, Rolf/Baron, Rüdiger (Hrsg.) (1983). Geschichte der Sozialarbeit. Weinheim: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arne/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–183.
- Rerrich, Maria S./Barbara Thiessen (2015): Warum sollte Soziale Arbeit sich um die Care-Debatte kümmern? Schwerpunkttheft Care und Soziale Arbeit. In: Sozial Extra 39, H. 1, S. 24–43.
- Reyer, Jürgen (2015). Die Bildungsaufträge des Kindergartens: Geschichte und aktueller Status. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 955–974.
- Studienreformkommission Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit (1984). Ausbildungsbereich Sozialwesen. Band 2. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Sachße, Christoph (2003): Mütterlichkeit als Beruf. Weinheim/Basel: Beltz.

- Salomon, Alice (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin: Carl Heymanns Verlag.
- Salomon, Alice (1997): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. (Band 1: 1896–1908, hrsg. v. A. Feustel). Neuwied: Luchterhand.
- Salomon, Alice (2000): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. (Band 2: 1908–1918, hrsg. v. A. Feustel). Neuwied: Luchterhand.
- Salomon, Alice (2004): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. (Band 3: 1918–1948, hrsg. v. A. Feustel). Neuwied: Luchterhand.
- Salomon, Alice (2008): Lebenserinnerungen. Jugendjahre, Sozialreform, Frauenbewegung, Exil. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schröder, Jana (2010): Was sollen sie können? – Die aktuelle Fachdebatte über Kompetenzen von Fachkräften mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passage 2, H. 1, S. 135–142.
- Seithe, Mechtild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich, S. 132–170.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–45.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Autorin



Braches-Chyrek, Rita, Prof.in, Dr., Professorin für Sozialpädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Generationen-, Geschlechter- und Kindheitsforschung. Mitredakteurin der Zeitschrift Soziale Passagen und der Sozialwissenschaftlichen Literaturrundschau. Mitherausgeberin der Buchreihe *gilde soziale arbeit e. V. wie auch Kindheiten. Gesellschaften*, *Handbuch frühe Kindheit*:
rita.braches@uni-bamberg.de

Didaktische Mehrdimensionalität der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit sozialpädagogischer Didaktikforschung

ANKE KARBER

Abstract

Der Beitrag legt den Fokus auf die Forschungsanforderungen und -potenziale zur Didaktik in der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte aus der Perspektive der beruflichen Bildung mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Aufgrund der hier vorliegenden Mehrdimensionalität von Qualifizierungs- und Praxisdimensionen erfolgen zunächst eine vorläufige Positionsbestimmung sowie ein Überblick zum Forschungsstand, um anschließend die Notwendigkeit der Systematisierung und Beteiligung verschiedener Akteur:innen sozialpädagogischer Didaktikforschung zu diskutieren.

The article focuses on the research requirements und potentials regarding didactics in training of educational professionals from a vocational education perspective. Because of a multi-dimensional approach with qualification on the one hand and practice on the other, a preliminary determination of position will be given to start with. Following this, the necessity of systemization and participation of different actors in social pedagogy didactics research will be discussed.

Stichworte

Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik, Didaktikforschung, Sozialdidaktik, Berufsfelddidaktik, Theorie-Praxis-Verzahnung

1 Ausgangslage: Didaktik in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik

Die Qualifizierungswege im Kontext Sozialer Arbeit sind vielfältig und mitunter widersprüchlich. Gleichzeitig sind berufliche Anforderungen an sozialpädagogische Fachkräfte hoch. Hinsichtlich der Qualifizierung stellen sich daher gleich mehrere Fragen, die von Theoriebezügen und Wissensbeständen, konzeptionellen und methodischen Ansätzen über vielfältige Handlungsfelder und Adressat:innengruppen,

organisatorische Rahmung, sozialpolitische und gesetzliche Themen bis hin zu Reflexions- und Interaktionskompetenzen reichen. Über dieses beliebig erweiterbare Konglomerat besteht allerdings kein Konsens, vielmehr wird „kontrovers diskutiert“ (Küster, Schoneville 2012, S. 1045), welche Fragen an die Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte gestellt werden müssen. Ungeachtet dessen lässt sich feststellen, dass überall dort „wo Sozialpädagogik gelehrt wird, auch didaktische Fragen zum Thema werden“ (Gängler, Wustmann 2004, S. 95). Diese didaktischen Fragen werden derzeit am ehesten im Kontext der sozialpädagogisch-vollzeitschulischen Bildungsgänge – vorneweg der Erzieher:innen-Ausbildung – thematisiert. Aufgrund der geringen Ausformulierung und relativ dünnen Befundlage sozialpädagogischer Didaktikforschung widmet sich der Artikel genau deren Notwendigkeit.

Es erfolgt zunächst eine Positionsbestimmung beginnend mit der Kontextualisierung in sozialpädagogischen vollzeitschulischen Bildungsgängen gefolgt von einer Bestandsaufnahme der Sozialdidaktik im Sinne einer Berufsfelddidaktik sowie deren Einbettung in die Mehrdimensionalität verschiedener Qualifizierungs- und Praxisebenen.

In den sozialpädagogischen Bildungsgängen¹ zeigen sich deutliche Widersprüche zwischen einer ausgeprägten Bedeutungszunahme und Ausweitung dieser Bildungsgänge einerseits und den anhaltenden Forschungsdesideraten zur Gestaltung sozialpädagogischer Ausbildungen und Qualifizierung der Lehrpersonen andererseits. Zum einen erfuhr das Feld personenbezogener sozialer Dienstleistungen mit den dort tätigen sozialpädagogischen Fachkräften in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung. In quantitativer Perspektive zeigt sich dies, neben der Einrichtung frühpädagogischer Studiengänge, in der steigenden Anzahl der (Berufs-)Fachschulen und deren Schüler:innen respektive Studierenden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 68; 2017, S. 123). So ist bspw. die Zahl der Fachschulen für Sozialpädagogik von Schuljahr 2011/12 auf 2014/15 um rund 21% angestiegen (vgl. ebd. 2017, S. 123). Gleichwohl existiert seit jeher eine besondere Breite sozialpädagogischer Bildungsgänge. Neben der prominenten Variante der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Fachschulen/Fachakademien, existieren (länderspezifische) Ausbildungen zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten oder zur Kinderpflegerin/zum Kinderpfleger mit unterschiedlichen Schwerpunkten sowie praxisintegrierte Ausbildungsformen (vgl. Kratz/Stadler 2015, S. 16 und in diesem Band).

Zum anderen steht diesen Entwicklungen diametral gegenüber die geringe Aufmerksamkeit hinsichtlich der Lehrpersonen sozialpädagogischer Bildungsgänge und deren Qualifizierung: Das Lehramt für die beruflichen Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik stellt mit nur fünf universitären Standorten in Deutschland eine überwiegend unberücksichtigte Ausbildung dar (vgl. Friese i. d. Bd.). Lehrpersonen mit einschlägigem Studium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik sind nur knapp zu einem Viertel an Fachschulen für Sozialpädagogik tätig, damit stellen

¹ Sozialpädagogische Bildungsgänge sind verankert in (Berufs-)Fachschulen, Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien, die trotz unterschiedlicher Inhalte und Berufe in Anlehnung an die zugeordnete Fachrichtung zum Berufsfeld Sozialpädagogik gezählt werden können. Die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an der Fachschule Sozialpädagogik zählt zu den bekanntesten Bildungsgängen (vgl. Liebig 2016, S. 3).

sie – nach wie vor – einen eher geringen Teil des Kollegiums in den entsprechenden Ausbildungsinstitutionen (vgl. Kleeberger, Stadler 2011, S.15). Diese Entwicklung problematisiert auch der Aktionsrat Bildung (2012), demzufolge eine „[...] deutliche Erhöhung des Anteils einschlägig berufsqualifizierter Lehrkräfte an Fachschulen ein erster wichtiger Schritt in Richtung einer nachhaltigen Verbesserung der Ausbildungsqualität an Fachschulen“ ist (ebd., S.53). Mit Bezug auf Peter Cloos und Hilmar Hoffmann wird betont, dass Reformen der Ausbildung für Lehrpersonen an Fachschulen bisher nicht im bildungspolitischen Interesse stünden, obwohl die „Professionalität der AusbilderInnen [...] entscheidenden Einfluss auf den Qualifikationsgrad der Auszubildenden“ (Cloos, Hoffmann 2001, S. 51) habe. Auch eine aktuelle Expertise zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen verweist auf die „besorgniserregende Lücke“ (Frommberger, Lange 2018, S. 9) zwischen Bedarf und Angebot an ausgebildeten Lehrkräften für berufsbildende Schulen insgesamt. Noch dramatischer wird diese Feststellung unter Einbezug nationaler und internationaler Studien, in denen das „berufliche Bildungspersonal und dessen Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt der Bemühungen um die Entwicklung von nachhaltig wirksamen Berufsbildungsstrukturen“ (ebd.) hervorgehoben wird.

Mit dieser Fokussierung auf die Qualifizierung der Lehrenden wird auch die Didaktik zentral. Das Fehlen einer ausformulierten, theoriebasierten wie empirisch begründeten Didaktik im Kontext der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik war bereits zu Beginn des Institutionalisierungsprozesses der Lehramtsstudiengänge mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik in den 1980er Jahren festzustellen (vgl. Krüger, Dittrich 1986, S. 326; Habel, Karsten 1986, S. 313). Doch trotz der hohen Relevanz in sozialpädagogischen Bildungsgängen ist das Lehren und Lernen „innerhalb der sozialpädagogischen Fachdiskussion nach wie vor vergleichsweise unterrepräsentiert“ (Sabla, Wahne 2013, S. 212). Als prekär zu bezeichnen ist die Lage deshalb, da der besondere Praxis- und Theoriebezug in sozialpädagogischen Bildungsgängen eine spezifische Didaktik mit entsprechender Forschungs- und Theorieentwicklung erfordert (vgl. Cloos, Hoffmann 2001, S. 92; Gängler, Wustmann 2004, S. 115; Karsten 2003, S. 351; Karber 2014, S. 202 ff.). In Form der „Sozialdidaktik“ (Krüger, Dittrich 1986, S. 325 ff., Karsten 2003, S. 350 ff.) existiert ein solch geforderter didaktischer Zugang, der – trotz seines Entstehungsalters in den 1980er Jahren und trotz weiterer Entwicklungsbedarfe – aktuelle Anschlussmöglichkeiten bietet: sowohl an die Lernfeld- und Handlungsorientierung, u. a. aufgrund der in der Sozialdidaktik formulierten Formats der „Lernsituationen“ (Habel, Karsten 1986, S. 316; Karsten 2003, S. 362) als auch durch die drei Strukturprinzipien „Theorie-Praxis-Verknüpfung“, „integrale Persönlichkeitsentwicklung“ und „doppelte Vermittlungspraxis“ (Krüger, Dittrich 1986, S. 325 ff.; Habel, Karsten 1986, S. 313 ff.; Karsten 2003, S. 351 ff.). Diese Prinzipien sind in dem kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Fachschulen/Fachakademien (KMK 2011, S. 6) aufgegriffen worden.

Der besondere Theorie- und Praxisbezug verweist auf die Mehrdimensionalität in Form der involvierten Ausbildungs- und Praxisdimensionen in der beruflichen

Bildung mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Als Dimensionen bezeichnet werden a) die sozialpädagogische Praxis, b) die vollzeitschulischen Bildungsgänge (Berufs-/Fachschule/Fachakademie) sowie c) die Hochschule. Gleichzeitig stellen diese Dimensionen die unterschiedlichen Lehr-Lern-Orte dar: Hochschule als Ort des Studiums, Berufs-/Fachschule/Fachakademie als Ort beruflicher Bildung, sozialpädagogische Settings als Ort sozialpädagogisch-beruflicher Praxis. Die Mehrdimensionalität sozialpädagogischer Didaktik erlangt eine hohe didaktische Relevanz qua der in jeder Dimension eingelagerten Lern- und Bildungsprozesse. Die hohe Bedeutung dieser Mehrdimensionalität bestätigte sich in der Untersuchung zur Sozialpädagogik und ihrer Didaktik an den fünf Standorten der Lehramtsausbildung mit der Fachrichtung Sozialpädagogik (vgl. Karber 2014, S. 3 ff.). So existieren diese drei Dimensionen nicht lose nebeneinander, sondern sind aufgrund der in allen Dimensionen innewohnenden Lern- und Bildungsprozesse aufeinander zu beziehen und didaktisch aufzugreifen. Denn damit besteht eine „Verdreifachung der Handlungs- und Reflexionsebenen“, die es „einerseits gemeinsam zu denken, und gleichzeitig analytisch [...] zu trennen“ (vgl. Karber 2014, S. 149) gelte. Die Sozialdidaktik greift diese Besonderheit vor einer weiteren Hintergrundfolie auf. „Berufsfeldbezug, Theoriebezug und Vermittlungspraxis machen die Besonderheit dieser beruflichen Fachrichtung aus und strukturieren das didaktische Profil“ (Karsten 2003, S. 327). Formuliert werden diese vor der Hintergrundfolie personenbezogener sozialer Dienstleistungen. Charakteristiken dieser sind u. a. die Beziehungsarbeit, die Interaktionsgebundenheit in Dienstleistungszusammenhängen (Uno-acto-Prinzip) und das Prinzip der Ko-Produktion (vgl. Olk et al. 2003, S. XII), sowie die Tätigkeit in Ungewissheitsstrukturen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 249 f.) und Betonung der Sozialkompetenz als Handlungskompetenz (vgl. Friese 2000, S. 89 ff.; Thiessen, Schweizer 2000, S. 197 ff.). Professionelles Handeln in den personenbezogenen, sozialen Berufen enthält also fortwährend reflexive und ko-konstruierende Elemente, wobei der Prozess der Tätigkeit stets durch das Gegenüber aktiv (mit)gesteuert wird.

Die hier skizzierte Positionsbestimmung und Mehrdimensionalität sozialpädagogischer Didaktik bilden die Hintergrundfolie für die nun vorzustellenden empirischen Befunde und Forschungsdesiderate.

2 Sozialpädagogische Didaktikforschung: Empirische Befunde und Forschungsdesiderate

Wie stellt sich zurzeit der Forschungsstand im Kontext sozialpädagogischer Didaktikforschung dar? Grundsätzlich existiert ein breites Spektrum der Forschungsdesiderate (vgl. Karber 2014, S. 132 ff.). Die von Ursula Rabe-Kleberg (2008, S. 240) vorgenommene Feststellung, dass für die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher kaum Untersuchungen vorliegen, welche Form und Inhalt der Ausbildung, die Lernumgebung in (Berufs-)Fachschulen/Fachakademien oder Qualifikationen und Haltungen der Lehrer:innen erforschen, ist bis heute gültig. Diese Tatsache irritiert, berücksich-

tigt man vor allem die Kluft zwischen Bedeutungszunahme sozialpädagogischer Bildungsgänge und derzeitigen Forschungen. Dieser Befund wird noch deutlicher, erfolgt die Betrachtung im Kontext personenbezogener Dienstleistungsberufe (Gesundheit und Körperpflege, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialpädagogik, Pflege). Dazu beschreibt Marianne Friese (2010, S. 311) die Forschung als defizitär bezüglich der Qualifikations- und Curriculumforschung, fachdidaktischer Erhebungen und der Unterrichtsforschung. Doch wie gestaltet sich – wenn auch wenig ausgeprägt – die Forschungslandschaft der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik? Die Betrachtung folgt den drei didaktisch relevanten Dimensionen (s. Kap. 1), in denen sich ausgewählte Untersuchungen oder zumindest Anknüpfungspunkte zur sozialpädagogischen Didaktikforschung skizzieren lassen. Damit wird ein kursorischer Rundgang vorgenommen, um die sich anschließenden Forschungsforderungen zu untermauern.

Die Dimension *sozialpädagogischer Praxis*, an dieser Stelle aus Überblicksgründen auf Kindertageseinrichtungen begrenzt, lässt auf eine immense Forschungsentwicklung in der Pädagogik der Kindheit verweisen. Hier hat sich eine ganze Forschungslandschaft, vor allem mit Fokus auf Bildung und Entwicklung in der Kindheit etabliert, die qua Forschungsergebnisse ebenso Anschlussmöglichkeiten in Form von Konsequenzen und Anforderungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte formulieren. Exemplarisch sei hier auf die Forderung Regine Schelles (2012, S. 29) verwiesen, dass das Interaktionsverhalten von Erzieher:innen und das Verständnis von Lernen als individuelle Konstruktionsleistung mit Eigenverantwortlichkeit didaktisch gedacht werden muss. Dieses Denken muss in Aus- und Weiterbildung als Bildungserfahrung erlebbar gemacht werden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus liefern zahlreiche Studien Hinweise zu Kompetenzanforderungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissensbeständen und professioneller Haltung, die pädagogische Fachkräfte mitbringen, ergo in Qualifizierungsphasen erlernen sollten. Hier lassen sich exemplarisch Studien benennen, die den Fokus auf pädagogische Fachkräfte, überwiegend Erzieher:innen, und deren Dispositionen legen. So z. B. die Studie von Stefan Faas (2013) zu beruflichen Anforderungen und berufsbezogenem Wissen von Erzieher:innen am Beispiel sprachlicher Entwicklung, die Untersuchung von Claudia Nürnberg und Maria Schmidt (2018) zur Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf oder die Studie von Melanie Kubandt (2016) zur Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung.

Mit den empirischen Erhebungen im Feld der Pädagogik der Kindheit der letzten Jahre konnten wichtige Erkenntnisse zu benötigten Wissensbeständen, Handlungspraktiken und Haltungen erarbeitet werden, die in Aus- und Weiterbildung aufzugreifen und didaktisch aufzubereiten sind. Mit Verweis auf Stefan Faas (2013, S. 271 f.) sollten diese empirischen Erkenntnisse mit Fragen der Qualifizierung, zur Aneignung berufsbezogener Wissensbestände und Anwendung in Praxis in Form beruflicher Anforderungen, abgeglichen werden. Kritisch anzumerken ist jedoch

auch, dass das ganze Spektrum – zumindest – der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen werden sollte, um einem Übergewicht eines einzelnen Handlungsfeldes entgegenzuwirken.

In der weiteren Dimension der *sozialpädagogischen, vollzeitschulischen Bildungsgänge* mit Fokus auf die Lehrenden ist zunächst die historisch zu bezeichnende Untersuchung zur Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher aus den 1970er Jahren im Rahmen des Projekts „Ausbildung für den Elementarbereich“ unter der Leitung von Wolfgang Klafki zu nennen. Dazu wurden Erhebungen der Ausbildungsstätten und Befragungen der Lehrkräfte getätigt, wobei im Mittelpunkt des Interesses die inhaltlichen und methodischen Konzepte der Ausbildung standen (vgl. Derschau 1974, S. 13 ff.). Eine weitere Erhebung der in Fachschulen für Sozialpädagogik tätigen Lehrenden legte Alexandra Degenkolb (2007) zum Professionsverständnis sowie zum beruflichen Handeln der Lehrkräfte im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich vor.

Mit Blick auf die Lernenden ist die bekannte Studie „Wie aus Schülern Erzieher werden“ von Andreas Gruschka (1985) zu benennen. Mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben erfasst Gruschka in der Studie nachträglich „die wesentlichen Einschnitte und Dimensionen des Erwerbs der im Bildungsgang anzubahnenden fachlichen Kompetenz und Identität“ (ebd., S. 17). Außerdem relevant in dieser historischen Zusammenschau ist die Expertise zur tätigkeitsorientierten Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (Beher, Hoffmann, Rauschenbach 1999), die jedoch mit dem Einzug der Lernfeldorientierung sozusagen in Vergessenheit geriet.

In jüngerer Zeit zeigen sich vor allem außeruniversitäre Einrichtungen verantwortlich für empirische Erhebungen wie bspw. das Deutsche Jugendinstitut (DJI), die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (u. a. Beher, Walter 2012; Stadler, Kleeberger 2011) oder das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Exemplarisch zu nennen ist hier die DJI-Fachschulstudie, welche ihr Erkenntnisinteresse auf die Gestaltung und den Umgang mit Fall- und Praxisbeispielen in der Ausbildung von Erzieher:innen legt (vgl. Kratz, Stadler, König o. J.). Mit Fokus auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterial in der Fachschule Sozialpädagogik widmet sich das Projekt LuPE der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für eine alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung (vgl. DJI 2018, o. S.). Ebenso in diesem Kontext zu benennen ist das Projekt „Ausbildung gemeinsam weiterdenken“ (2012–2014) im Rahmen von Sparkling Science, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich), zum didaktischen Prinzip des forschenden Lernens in der Ausbildung. Gemäß einem partizipativen Verständnis forschten Schüler:innen, Lehrende, Wissenschaftlerinnen und pädagogische Fachkräfte gemeinsam an einem neuen didaktischen Verständnis für die Ausbildung und fragten nach neuen innovativen Forschungs- und Lernszenarien, die forschendes Lernen als Leitprinzip und Beobachtung als professionelle Methode in den Mittelpunkt stellen (Karber, Wustmann 2015, S. 49).

Diese jüngeren Projekte lassen sich in die oben benannte Mehrdimensionalität einordnen, da sie sich in unterschiedlicher Weise der Theorie-Praxis-Verknüpfung widmen, und in Forschung wie Entwicklung die Dimensionen von pädagogischer

Praxis und Ausbildung verknüpfen. Insbesondere für die berufliche Bildung im Kontext personenbezogener Dienstleistungen scheinen hier die Bedingungen von Wissen, Können und Tun, erweitert durch die Reflexion, für die Lehrer:innenbildung wie auch für die berufliche Bildung sozialpädagogischer Fachkräfte als besondere didaktische Herausforderung zu gelten.

Für die *hochschulische Dimension* bekannt ist insbesondere die Analyse von Peter Cloos und Hilmar Hoffmann zu Studien- und Prüfungsordnungen zur „die Identifizierung grundlegender Problemstellungen in diesem Ausbildungsbereich“ (Cloos, Hoffmann 2001, S. 53). Neben dieser curricularen Analyse der Studiengänge der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik existieren Erhebungen zu Studierenden wie z. B. Absolvent:innen-Befragungen an den Standorten Bamberg und Dortmund.² Damit stehen weniger hochschuldidaktische Fragen zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der Qualifizierung zukünftiger Lehrer:innen im Fokus.

Aufmerksamkeit erhält die Lehrer:innenbildung derzeit durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Dieses Programm richtet sich auch an das berufliche Lehramt mit Themen wie „Neue Medien, Heterogenität und Inklusion über einen besseren Praxisbezug und die Verzahnung der Phasen der Lehrer_innenbildung bis hin zu professionellen Beratungs- und Coachingangeboten“ (Frommberger, Lange 2018, S. 65). In diesem Kontext ist das (Teil-)Projekt *Heterogenität in sozialpädagogischen Bildungsgängen (an)erkennen* zu nennen, welches eingebettet ist in das Projekt *DoProfiL – Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung*³.

„Die Wahrnehmung der Heterogenität ist eine der zentralen Prämissen für die Ausbildung, denn die Verschiedenheit muss erst mal wahrgenommen und dann in eine theoretische Reflexion des Wahrgenommenen münden“ (Wustmann 2017, S. 219).

Dieses Zitat formuliert einen wichtigen Leitgedanken zu diesem Projekt, denn Zielsetzung ist die Sensibilisierung der Studierenden für einen bewussten und reflektierten Umgang mit Differenz im Unterricht in Form der Auseinandersetzung mit Prozessen der Differenzherstellung, -bearbeitung und -reflexion. Dazu werden im Rahmen eines praxisnahen Seminars Unterstützungsangebote zur Reflexion (Fallarbeit) und Reflexionsanlässe erprobt und (weiter-)entwickelt. Die Erprobung und (Weiter-)Entwicklung erfolgt in Anlehnung an die didaktische Entwicklungsforschung im Rahmen der Projektlaufzeit. Theoretisch Bezug genommen wird dabei auf die „Reflexive Inklusion“ (Budde, Hummrich 2015, S. 165 ff.; Dannenbeck, Dorrance 2009, o. S.). Dabei sind Heterogenität und Inklusion als Begriffe zu verstehen, die auf das „Zusammenspiel von gesellschaftlichen Differenzkategorien, Subjektivität und pädagogischen Praktiken“ (Budde, Hummrich 2015, S. 165) abzielen. Ein solches Verständnis fordert einen Reflexionsmodus, der „eine permanente Reflexion

2 Keine besondere Berücksichtigung finden in dieser Aufzählung die Forschungen zur (allgemeinen) Lehrer:innenbildung wie sie vornehmlich aus (inter-)national vergleichenden Lehrer:innenbildungsforschung vorgenommen werden (vgl. Klieme 2012).

3 DoProfiL wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns“ (Dannenbeck, Dorrance 2009, o. S.) umfasst. Die Wahrnehmung, Deutung und Anerkennung der Lehrenden von Differenz ist Grundlage für einen bewussten und reflektierten Umgang mit Differenz im Unterricht und widersprüchlichen Anforderungen an Schule und Unterricht (vgl. Sturm 2016, S.10). Vor dem Hintergrund der relativ geringen Forschungen zum inklusionsorientierten Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung, insbesondere in sozialpädagogischen Bildungsgängen, wurden Gruppendiskussionen mit dort tätigen Lehrenden zur Annäherung an inklusionsorientierten Unterricht geführt. Die gewonnenen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen fließen in die Weiterentwicklung der Unterstützungsangebote zur Reflexion in der Fallarbeit sowie in der Portfolioarbeit in der Lehrer:innenbildung ein.

Im Gegensatz zu der unterrichtlichen Dimension ist die Forschung in der hochschulischen Dimension hinsichtlich des Lehramtsstudienganges im Fachbereich Sozialpädagogik am schwächsten ausgeprägt. Jedoch stellt sich insbesondere hier die Frage zur Vernetzung mit anderen personenbezogenen Lehramtsstudiengängen (Pflege; Ernährung und Hauswirtschaft) und möglichen Synergien.

Letzter Anlaufpunkt des kursorischen Rundgangs ist die *Fachwissenschaft Sozialpädagogik*, welche als Schnittstelle von Qualifizierung und Entwicklung des sozialpädagogisch professionellen Handelns in den Fokus genommen wird. Forschungen zu Qualifizierung liegen jedoch in nur geringem Maße vor. Es kann exemplarisch auf zwei Studien verwiesen werden: Zum einen auf die Studie von Werner Thole und Ernst Küster-Schapfl (1997), die „Professionalisierungsprozesse in biographischer Perspektive“ (ebd., S. 217) in den Blick nimmt, zum anderen auf die Untersuchung von Kirsten Fuchs-Rechlin (2010), die das „[...] professionelle Selbstverständnis von Pädagog/inn/en und dabei insbesondere im Lebens- und Berufsverlauf“ (Fuchs-Rechlin 2010, S. 207) fokussiert. Besonders anschlussfähig ist hier der bedeutsame Einfluss des Studiums auf die Entwicklung einer professionellen Handlungsorientierung, so dass vermutet werden muss, „dass die Art der Studiengestaltung, insbesondere die Studienorganisation, maßgeblich für die Ausbildung des beruflichen Habitus ist“ (ebd., S. 210). Damit wird eine didaktische Perspektive auf die Qualifizierung betont.

Die hier kursorisch und exemplarisch zusammengetragenen Projekte und Befunde zeigen, dass durchaus mit einigen empirischen Erhebungen Annäherungen an die sozialpädagogische Didaktikforschung geschaffen werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Befundlage durchaus als dünn zu bezeichnen ist.

3 Diskussion: Systematisierung – Akteur:innen

Bereits vor über zehn Jahren formulierten Hans Gängler und Cornelia Wustmann (2004) ein Lehr- und Forschungsprogramm mit folgenden Themen:

„[...] Aufbau eines Konzepts der reflexiven Selbst- und der pädagogischen Fremdwahrnehmung, die Orientierung am Konzept des Lebenslaufs bzw. der Biographie als Medium der Erziehung, den Modi von Interaktion und Kommunikation als Basiskompetenzen pädagogischen Handelns inklusive der Erarbeitung eines Konzepts des pädagogischen Handelns sowie dem Aufbau eines organisationsbezogenen Handlungsrepertoires.“ (Gängler, Wustmann 2010, S. 115)

Mit dem heutigen Stand sozialpädagogischer Didaktikforschung ist man diesem Anspruch gewiss noch fern, jedoch zeigen die empirischen Befunde eine Annäherung an didaktische Fragestellungen. Bisweilen bleibt aber der oben beschriebene Anspruch gültig und muss sich überdies der Frage stellen, ob er sich grundsätzlich einlösen ließe. Mag ein solches Lehrprogramm möglicherweise mit Blick auf die vollzeitschulischen, sozialpädagogischen Bildungsgänge noch denkbar sein, so wird es im breiten Kontext aller sozialpädagogischen Qualifizierungswege – also bis hin zu universitären Studiengängen – größere Bedenken geben.

„Denn gerade bei der Bearbeitung von Qualifizierungsfragen wird nicht nur die Ausbildung selbst, sondern die Soziale Arbeit als Ganzes reflexiv, darin liegt – unabhängig von zeitlich befristeten Reformen und bildungspolitischen Moden – ihre besondere Bedeutung und das ‘Eigentliche’ begründet.“ (Küster, Schoneville 2012, S. 1063)

Mit diesem Zitat wird deutlich, wie herausfordernd, aber zugleich gewichtig die Auseinandersetzung mit didaktischen Themen in der Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte ist, weil es sozusagen in den Kern Sozialer Arbeit vordringt und zur Auseinandersetzung aufruft. Berücksichtigt man den derzeitigen Forschungsstand, dann ließe sich das Forschungsprogramm – zunächst nur mit Blick auf den hier beschriebenen Kontext der beruflichen Bildung Sozialpädagogik – in einer anderen Lesart aufbauen, nämlich mit Blick auf *Forschungsansätze*.

Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung

Eine wissenschaftlich begründete Didaktik bedarf eines forschungsbasierten und theoriebegründeten Ansatzes. In der Konsequenz beinhaltet dieses, einen qualitativen und sinnverstehenden Zugang zur Erforschung von Phänomenen im und von Unterricht sowie von Sichtweisen der Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen. Erste empirische Erhebungen (s. Kap. 2) widmen sich dieser Perspektive, jedoch besteht hier noch immenser Nachholbedarf. Denn aufgrund der Vielzahl von Berufs-/ Fachschulen, Lehrenden und Lernenden sowie der vielfältigen Facetten von sozialpädagogischen Bildungsgängen liegt hier (im Gegensatz zu Allgemeinbildenden Schulen) der Forschungsbereich noch brach. Empirische Ergebnisse, würden jedoch insbesondere zur Unterfütterung der Lehre in der Lehrer:innenbildung benötigt.

Didaktische Entwicklungsforschung

Soll die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nicht Vermutungen und Ideologien unterliegen, sondern deren Weiterentwicklung auf belastbaren Daten vorangetrieben werden, dann läge die Initiierung einer didaktischer Entwicklungsforschung oder design-basierter Forschung nahe. Dabei liegt der Schwerpunkt auf gemeinsam entwickelten und empirisch beforschten didaktischen Designs. Die Besonderheit liegt in der Verknüpfung von Fachdidaktik, Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtspraxis und der Ansatz trägt dazu bei, die Lücke zwischen theoretisch-universitärer und praktisch-unterrichtlicher Perspektive theoriebezogen und datengestützt zu schließen (vgl. Prediger et al. 2012, S. 452).

Partizipative Forschungsansätze

Um einen wechselseitigen Transfer zwischen wissenschaftlicher Theoriediskussion und praxis- bzw. handlungsrelevanter Anwendungsfragen zu ermöglichen, empfehlen sich partizipative Forschungsansätze (vgl. Bergold, Thomas 2012, o. S.). Damit verbindet sich ein Forschungsprozess, der darauf ausgelegt ist, „gemeinsam mit jenen Menschen [...], deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis“ (ebd.) zu erforschen. Davon kann sowohl Wissenschaft als auch Praxis profitieren, da der Forschungsgegenstand mit den Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis vollständiger (re-)konstruiert werden kann und zudem die Mitforschenden einen kritischen Blick auf die eigene Praxis erlangen (können).

Den derzeitigen Stand der vielfältigen Forschung in der Dimension sozialpädagogischer Praxis, insbesondere im Feld der Pädagogik der Kindheit berücksichtigend, wäre eine Metaanalyse der geforderten Wissensbestände, Handlungspraxen und Haltungen von Vorteil, wenigstens jedoch eine Systematisierung bisheriger Empirie. So verweist bereits Stefan Faas mit Blick auf die Entwicklung frühpädagogischer Qualifizierung positiv auf die Veränderungen und Reformen auf hoch- und fachschulischer Ebene, warnt aber auch vor fehlender Systematisierung und fehlender Empirie:

„Ohne eine systematische, empirische Aufklärung des Zusammenhanges zwischen Wissen, Können und Handeln, zwischen Qualifizierungsformen, Ausbildungskonzepten und Wissenserwerb, zwischen Aneignungskontexten, den Bedingungen der Wissensverwendung, der Qualität beruflichen Handelns und kindlichen Entwicklungsprozessen etc. besteht jedoch Anlass zur Sorge, dass diese Bemühungen ins Leere laufen und die damit verbundenen Erwartungen nicht eingelöst werden könne.“ (Faas 2013, S. 273)

Mit den derzeit wahrzunehmenden Entwicklungen sozialpädagogischer Didaktikforschung bzw. deren Zunahme bedarf es in der Zukunft einer umfassenden Bestandsaufnahme sowie einer Systematisierung dieser Forschungsvorhaben.

Ein letzter Ansatzpunkt eines Forschungsprogramms bezieht sich auf deren *Akteur:innen und Vernetzung*. Nach Ursula Rabe-Kleberg (2008, S. 245) sollte die Professionalisierungsfrage nicht nur an die im Feld tätigen Fachkräften, sondern darüber

hinaus an das ganze Feld mit seiner Ausbildungs- und Organisationsstruktur im Sinne eines professionellen Systems gestellt werden. Damit stellt sich auch die Frage, welche Akteur:innen ins Boot zu holen und zu vernetzen sind. Derzeit sind neben den (wenigen) universitären Standorten des Lehramts der beruflichen Bildung Sozialpädagogik insbesondere die außeruniversitären Einrichtungen forschend im Feld tätig. Dieses ist bei der Mehrdimensionalität sozialpädagogischer Didaktikforschung zu begrüßen. Vor der Hintergrundfolie der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen stellt sich aber auch die Frage der Vernetzung mit den weiteren personenbezogenen Dienstleistungsberufen, da auch diese ähnlichen didaktischen Fragestellungen gegenüberstehen, sind sie doch generell gekennzeichnet durch u. a. die „Arbeit am Menschen“ (Frieze 2010, S. 324).

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster: Waxmann, www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=75 (Abfrage: 04.04.2018).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Behr, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 30, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3333 (Abfrage: 04.04.2018).
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (2), 165–175.
- Cloos, Peter/Hoffmann, Hilmar (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramts an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied; Kriftel. S. 51–96.

- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 2. o. S., www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161 (Abfrage: 04.04.2018).
- Degenkolb, Alexandra (2007): Professionsverständnis und berufliches Handeln von Lehrkräften im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in berufsbildenden Vollzeitschulen. Berlin: wvb.
- Derschau, Dittrich von (1974): Die Erzieherausbildung. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform. München: Juventa.
- DJI (=Deutsches Jugendinstitut) (2018): Projekt. LuPE – Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung. Qualifizierung angehender frühpädagogischer Fachkräfte für eine alltagsintegrierte Bildung im MINT-Bereich, www.dji.de/LuPE (Abfrage: 04.04.2018).
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Friese, Marianne (2000): Dienstleistung als Profession – Modernisierungspfade im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovation für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 89–109.
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Herkner, Volkmar/Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 311–328.
- Frommberger, Dietmar/Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, www.boeckler.de/64509.htm?produkt=HBS-006812&chunk=1&jahr (Abfrage: 04.04.2018).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): „Und es bewegt sich doch ...!“ Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gängler, Hans/Wustmann, Cornelia (2004): Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In: Fegebank, Barbara/ Schanz, Heinrich (Hrsg.): Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 95–115.
- Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlicher Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang der Kollegs Schulversuchs NW. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habel, Werner/Karsten, Maria-Eleonora (1986): Zur Profilierung der Sozialpädagogischen Ausbildung: Eine eigenständige Didaktik Sozialen Lernens? In: Rabe-Kleberg, Ursula/Krüger, Helga/Derschau, Dietrich von (Hrsg.): Qualifikation für Erzieherarbeit. Band 3. Beruf oder Privatarbeit: eine falsche Alternative. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 313–323.

- Karber, Anke (2014): Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Karber, Anke/Wustmann, Cornelia (2015): Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In: Egger, Rudolf/Wustmann, Cornelia/Karber, Anke (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften Wiesbaden: Springer Verlag. S. 37–54.
- Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, Anne u. a. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus, S. 350–374.
- Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse der bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Klieme, Eckhard (2012): Internationales large scale assessment in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 58. Heft 4. S. 492–499.
- KMK (=Kultusministerkonferenz) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.
- Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Reihe: WiFF Studien. Band 24. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kratz, Joanna/ Stadler, Katharina/König, Anke (o. J.): Studie zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen. Wiff, www.weiterbildungsinitiative.de/forschung/fachschulstudie (Abfrage: 27.01.2018).
- Krüger, Helga/Dittrich, Jochen (1986). Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In: Rabe-Kleberg, Ursula/Krüger, Helga/Derschau, Dietrich von (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 3. Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 313–323.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Reihe „Studien zu Differenz, Bildung und Kultur“. Opladen: Budrich.
- Küster, Ernst-Uwe/Schoneville, Holger (2012): Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS. S. 1045–1066.
- Liebig, Manuela (2016): Die Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher unter Druck: Entwicklungslinien in der Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, S. 1–20, www.bwpat.de/ausgabe31/liebig*bwpat31.pdf (Abfrage: 12.12.2016).

- Nürnberg, Claudia; Schmidt, Maria (2018): Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession. Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft. Opladen: Budrich.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlagen, Entwürfe und Modelle. München, Unterschleißheim: Luchterhand.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012): LehrLernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: MNU 65, H. 8 S. 452–457.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi"- an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.. 276–302.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 237–249.
- Sabla, Kim-Patrick/Wahne, Tillmann (2013): Lehren und Lernen in der Elementarpädagogik. In: Focali, Ergin/Kimmerle, Christoph/Naumann, Gabriela (Hrsg.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. Berlin: Dohrmann Verlag, S. 208–220.
- Schelle, Regine (2012): Bildung als Zusammenspiel. In: DJI Impulse. Bulletin des Deutschen Jugendinstituts. Kinderbetreuung. Ausbau, Qualität und Herausforderungen der Früherziehung. 02/2012, H. 98. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 27–29.
- Stadler, Katharina/Kleeberger, Fabian (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. Aufl. München: Reinhardt Verlag.
- Thiessen, Barbara/Schweizer, Bettina (2000): Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation. In: Frieze, Marianne (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovation für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 197–209.
- Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Wustmann, Cornelia (2017): Von den lauten und leisen Einwüfen zur Sozialdidaktik In: Karber, Anke/Müller, Jens/Nolte, Kerstin/Schäfer, Peter//Wahne, Tilmann (Hrsg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen – Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 217–228.

Autorin



Dr. phil. Anke Karber, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dortmund, am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP),

Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Didaktikforschung, Forschendes Lernen; Heterogenität und Inklusion. Mail:

anke.karber@tu-dortmund.de

Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung¹

ANKE KÖNIG, JOANNA KRATZ, KATHARINA STADLER

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld Frühe Bildung sowie die Steuerung des Ausbildungssystems differenziert in den Blick. Dabei wird zunächst auf die Bildungsexpansion in der Frühen Bildung eingegangen und die Ausbildungslandschaft anhand von Monitoringdaten aus dem Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017 beschrieben. Daraufaufgehend werden die Ergebnisse einer Befragung von Vertreter:innen der Kultusministerien zu Organisationsformen der Ausbildung an Fachschulen in den einzelnen Bundesländern vorgestellt, um die wachsende Pluralität in diesem Sektor aufzuzeigen. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse im Lichte des sozialen Wandels.

The article focuses on current developments in the field of early childhood education and care as well as the management of the training system. First of all, the expansion in the field of early childhood education will be discussed and the training landscape will be described, based on monitoring data from the Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Subsequently, the results of a survey conducted among representatives of the ministries of education on organizational forms of training in vocational colleges are presented to show the growing plurality in this sector. The article then closes with a discussion of the results against the background of social change.

Schlagworte

Berufliche Bildung, Frühe Bildung, Erzieher:innenausbildung, Steuerung

1 Einführung

Der tertiäre Arbeitsmarkt zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten durch einen enormen Wachstumsschub aus und dies insbesondere im Bereich der personenbezoge-

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf Analysen, die als Erstveröffentlichung in der Zeitschrift "Recht der Jugend und des Bildungswesens" im Jahr 2017 erschienen sind: König, A.; Kratz, J. & Stadler, K. (2017). Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 4, S. 425–437.

nen sozialen Dienstleistungen (vgl. Evans u. Hilbert 2015, S. 384; Baethge u. Baethge-Kinsky 2017, S. 18). Zu seinen Arbeitsfeldern zählt auch die Frühe Bildung – ein Sektor, der sich mit einem überdurchschnittlichen Beschäftigungswachstum von 15 % zwischen 2012 und 2015 als Zukunftsbranche (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 11) erweist und sich damit aus seinem einstigen Nischendasein herausgelöst hat. Mit mehr als 600.000 pädagogischen Fachkräften einschließlich Tagespflegepersonen im Jahr 2016 ist dieser Teilarbeitsmarkt größer als der der Grundschulen (Lehrkräfte: ca. 220.000) und nahezu so groß wie der des gesamten allgemeinen Schulwesens (Lehrkräfte: ca. 700.000). Im Zuge eines solchen Größenwachstums gewinnen auch Fragen der Steuerung der Qualifizierung an Bedeutung, um die Qualität der Frühen Bildung auch in Zukunft sicherzustellen.

Zwischen 2006 und 2016 wurden im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen über 251.000 neue Arbeitsplätze geschaffen – die Zahl der in diesem Bereich tätigen Personen ist um 61 % gestiegen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 21). Weiterhin prägen dabei die staatlich anerkannten Erzieher:innen das Qualifikationsgefüge. Sieben von zehn pädagogischen Fachkräften verdanken ihre Qualifikation den Fachschulen für Sozialpädagogik, nur 13 % verfügen jedoch über eine Berufsfachschulausbildung und nur 5 % haben einen Hochschulabschluss. Seit 2014 stagniert die Professionalisierung in Bezug auf die Akademisierung. Der Sektor gilt trotz starker Expansion weiterhin als klassischer Frauenarbeitsmarkt (> 90 %) mit einer hohen Teilzeitquote von 60 %. Kritisiert wird zu Recht, dass der Sektor durch systemimmanente Besonderheiten in der traditionellen Fürsorgearbeit (Care) verhardt und die Anerkennung als Bildungsberuf noch aussteht (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 190).

Das Qualifikationsverständnis der Fachschulausbildung² für Erzieher:innen orientiert sich an einem breiten Spektrum beruflicher Handlungskompetenzen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. KMK 2011, S. 8), d. h., die Ausbildung ist generalistisch geprägt und gilt bis heute als sogenannte Breitbandausbildung. Diese Ausrichtung an einem breiten und wenig spezifizierten Qualifikationsverständnis erschwert es, die traditionellen Frauenberufe weiter zu professionalisieren (vgl. Krüger 2003a, S. 124). Nach wie vor werden die Handlungsanforderungen, die an die jeweiligen Arbeitsfelder gestellt werden, nur unzureichend reflektiert. Dies zeigt sich beispielsweise in der Öffnung des Fachkräftekatalogs als gezielte Maßnahme zur Fachkräftegewinnung. Sogenannte affine Berufsgruppen können durch berufsbegleitende Weiterbildungen den pädagogischen Fachkräften gleichgestellt werden (vgl. BMFSFJ 2012, S. 14), wie etwa in Baden-Württemberg, wo diese Maßnahmen explizit in das Kindertagesbetreuungsgesetz § 7 aufgenommen wurden: Physiotherapeut:innen, Ergotherapeut:innen, Dorfhelfer:innen etc. werden mit einer berufsbegleitenden Qualifizierung von 25 Tagen oder einem einjährigen Berufspraktikum als Fachkräfte anerkannt. Das Spannungsverhältnis zwischen Deprofessionalisierung und dem Wunsch nach Modernisierung verdeutlicht den bis

2 Die Ausbildung an Fachakademien eingeschlossen.

heute wirksamen Einfluss systemimmanenter Strukturen in diesem Arbeitsfeld und erschwert eine Neuformatierung der Frühen Bildung.

Der hohe Fachkräftebedarf im Arbeitsfeld Frühe Bildung spiegelt sich auch in der Expansion der Fachschulausbildung für Erzieher:innen. Während der letzten zwanzig Jahre hat sich die Zahl der Fachschulen für Sozialpädagogik nahezu verdoppelt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 10). Nach wie vor sind private Träger (52 %) in diesem Ausbildungssystem stark vertreten (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 124). Die Fachschulausbildung ist aus dem Schulberufssystem hervorgegangen, d. h. sie ist nicht an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) gebunden, sondern untersteht der Länderhoheit. Dadurch ergeben sich spezifische Herausforderungen an die Steuerung des Ausbildungssystems. Historisch spielen diese Berufsbildungswege für sogenannte Frauenberufe eine zentrale Rolle (vgl. Mayer 1991, S. 46). Hier dominiert die vollzeitschulische Ausbildung. Diese liegt in der Hand des Ausbildungsträgers, der auch für die Zwischen- und Nachpraktika zuständig ist (vgl. Krüger 2003b, S. 501).

Im Zuge der aktuellen Expansion der Fachschulausbildung ist zu beobachten, dass die einzelnen Bundesländer ihre Ausbildungsformate zunehmend an den Arbeitsmarkt anpassen, um auch weitere Zielgruppen zu gewinnen. Neben den klassischen Vollzeit-Ausbildungsformaten werden daher auch sogenannte berufsbegleitende Teilzeitausbildungen und sogenannte integrierte Ausbildungsformate angeboten, wie die „Praxisintegrierte-Ausbildung“ (PiA) in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen sowie die „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen“ (OptiPrax) in Bayern.

Der vorliegende Beitrag will diese Bewegungen im Arbeitsfeld Frühe Bildung einordnen und die Steuerung des Ausbildungssystems differenziert in den Blick nehmen. Skizziert wird zunächst die Bildungsexpansion in der Frühen Bildung, jenem Arbeitsfeld, in das die Absolvent:innen von Fachschulen für Sozialpädagogik überwiegend einmünden (vgl. König 2018, S. 578). Darauf folgend wird die Ausbildungslandschaft anhand von Monitoringdaten aus dem Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 118 ff.) beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse einer Befragung von Vertreter:innen der Kultusministerien zu den in den einzelnen Bundesländern angebotenen Organisationsformen der Ausbildung exemplarisch vorgestellt, um die wachsende Pluralität in diesem Berufsfeld aufzuzeigen. Zuletzt werden die Ergebnisse im Lichte des sozialen Wandels zu diskutieren sein.

2 Expansion der Frühen Bildung

Der Sektor der Frühen Bildung hat sich seit den 1970er Jahren beständig ausgedehnt. Heute besucht fast jedes Kind ab seinem vierten Lebensjahr eine Kindertageseinrichtung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 59). Die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre, die sich damals insbesondere in den

Bereichen der Allgemeinbildenden Schulen, der Berufsbildung und an den Hochschulen manifestiert hat und für den Bereich der Jugendhilfe vorhergesagt wurde (vgl. Tippelt 1990, S. 28), zeigt sich heute verzögert auch im Feld der Frühen Bildung. Die hohe Inanspruchnahme von Krippen- und Kindergartenplätzen in den letzten Jahren markiert einen sozialen Wandel, der mit der Ablösung von traditionellen Familienbildern und der Erwerbstätigkeit von Frauen einhergeht. Heute spielt die Kindertagesbetreuung eine immer größere Rolle für das Aufwachsen junger Kinder. Befördert wurde diese Entwicklung mit den in den Jahren 1996 und 2013 eingeführten Rechtsansprüchen auf einen Kindergarten- bzw. Betreuungsplatz. Aktuell besuchen bereits 36 % der Einjährigen und 61 % der Zweijährigen eine Kita (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 58), wobei hinsichtlich der Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen für diese Altersgruppe starke regionale und soziale Unterschiede bestehen. Dagegen zählt der Besuch der Kita im Altersbereich der 3- bis 5-Jährigen inzwischen zur Normalbiographie, und zwar weitgehend unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern und sozialen Einflussfaktoren.

Mit diesen Entwicklungen geht auch ein Funktionswandel der Einrichtungen einher. Die Verantwortung für das Aufwachsen junger Kinder gilt heute als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die Kita hat sich damit neben den Familien zu einem zentralen Bildungsort für junge Kinder entwickelt. Dieser soziale Wandel ist geknüpft an hohe Erwartungen in Bezug auf Partizipation und Bildungsteilhabe von Anfang an, um junge Kinder bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung optimal zu unterstützen und auf ihr subjektives Wohlbefinden zu achten. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die unterschiedlichen Ebenen der Frühen Bildung auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu überprüfen und die traditionellen Ausbildungspfade in diesem Arbeitsfeld kritisch zu reflektieren, denn das gewachsene Aufgabenspektrum verlangt auch nach einer Anpassung der Ausbildungsformate und Berufsprofile.

3 Entwicklung der Ausbildungslandschaft

Das zentrale Berufsbild in der Kinder- und Jugendhilfe ist das der Erzieher:innen, das sich allerdings überwiegend im Arbeitsfeld der Frühen Bildung durchgesetzt hat. Im Verlauf der Post-PISA-Debatten formulierten Wissenschaft und Politik erhöhte Ansprüche an die Frühpädagogik und förderten dadurch im letzten Jahrzehnt den Prozess einer Teilakademisierung (vgl. Pasternack 2015, S. 172 f.). Diese Entwicklung hat die Professionalisierungsdiskussion in den letzten Jahren motiviert (vgl. König 2015, S. 283).

Für dieses Arbeitsfeld wird auf allen Ebenen des Bildungssystems (Berufsfach-, Fachschul- und Hochschulsystem) qualifiziert. Die stärkste Ausbildungsdynamik zeigt sich aber im Fachschulbereich, in dem staatlich anerkannte Erzieher:innen ihre Ausbildung absolvieren (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 189).

Die Anzahl der Fachschulen hat sich zwischen 2009 und 2016 von 423 auf 597 erhöht (41 %) (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 300); 80 % ihrer Ab-

solvent:innen münden in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen (Kita) ein. Der Ausbau macht sich insbesondere in den ostdeutschen Ländern bemerkbar. In einem Zeitraum von sieben Jahren wurden hier 100 Schulen zusätzlich gegründet, insbesondere in privater Trägerschaft (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 125). Bundesweit befindet sich knapp die Hälfte der Schulen in öffentlicher Trägerschaft und ein Viertel in konfessioneller Hand. In Bezug auf die weitere Expansion gilt es, den Zuwachs an privaten Bildungsanbietern kritisch zu begleiten.

Die starke Ausweitung der Ausbildungsplätze an den Fachschulen wird noch eindrücklicher, legt man den Fokus auf die Zahl der Schüler:innen im ersten Ausbildungsjahr. 2014/15 haben rund 36.000 eine Ausbildung als Erzieher:in begonnen, 2007/08 waren es noch knapp 21.000. Trotz dieser starken Zunahme bleibt die Schüler:innenschaft relativ homogen bzgl. der Geschlechterverteilung und festigt damit das insbesondere durch Frauen geprägte Berufsfeld. Damit kristallisieren sich drei Strukturfaktoren heraus (vgl. Rauschenbach, im Erscheinen), die die Besonderheit der Ausbildung von Erzieher:innen beschreiben: hohe Geschlechtersegregation, vollzeitschulische Ausbildung und die Beteiligung privater Träger an der Ausbildung. Diese Strukturfaktoren sind zugleich Marker für Stabilität und Stellschrauben, um Veränderungen im Berufsfeld zu bewirken.

4 Organisationsformen in der Ausbildung von Erzieher:innen

Um die Attraktivität der Ausbildung von Erzieher:innen zu erhöhen und neue Zielgruppen für das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung zu erschließen, haben Fachschulen für Sozialpädagogik neue Organisationsformen eingeführt. Neben der klassischen Vollzeit-Ausbildung bieten sie häufig Ausbildungsformate an, bei denen die Schüler:innen von Beginn der Ausbildung an in einer sozialpädagogischen Einrichtung angestellt sind. Mit der Einführung neuer Ausbildungsformate erhält die schulische Ausbildung Flexibilität, um unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen, damit erhöht sich aber auch die Komplexität in der Ausbildungslandschaft.

Um die in den letzten Jahren auf der strukturellen Ebene der Ausbildung stattgefundenen Veränderungen und Pluralisierungsprozesse abbilden zu können, hat die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) im Rahmen ihrer offenen länderübergreifenden Arbeitsgruppe (OLA) Vertreter:innen der Kultusministerien zu den angebotenen Organisationsformen der Ausbildung befragt. Aufgrund der hohen Komplexität und Heterogenität der Ausbildungslandschaft bestand sowohl von Seiten der Forscher:innen als auch der Vertreter:innen der Arbeitsgruppe ein großes Interesse an einem länderübergreifenden Austausch bzgl. der neuen Entwicklung von Ausbildungsformaten. Angesichts der Länderhoheit bei der Steuerung des Schulberufssystems sind solche Austauschprozesse zwingend notwendig. Somit lagen die Ziele der Abfrage darin, die Organisationsformen zu systematisieren, um zu mehr Transparenz der Ausbildungslandschaft beizutragen sowie

zu einer Verständigung über Bezeichnungen und damit auch zu einer besseren Koordination von Abstimmungsprozessen zwischen den Ländern zu gelangen. Die Abfrage ist als zirkulärer Prozess angelegt, innerhalb dessen die Ergebnisse in die weitere Arbeit der Gruppe einfließen. Im Folgenden werden nun vier unterschiedliche Formen der Ausbildung von Erzieher:innen vorgestellt (vgl. Tab. 1), die sich auf der Grundlage der Abfrage bilden lassen.

Tabelle 1: Organisationsformen in der Erzieher:innenausbildung (Quelle: WiFF-Länderabfrage 2016; eigene Recherchen).

Bezeichnung	Beschreibung	Bundesland
Modell 1: Vollzeit-Ausbildung	Reguläre Ausbildungsdauer; keine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; kein Vertrag ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; keine Vergütung ab Ausbildungsbeginn	BB, BE, BW, BY, HB, HE, HH, RP, MV, NI, NW, SH, SL, SN, ST, TH
Modell 2: Praxisintegrierte/ -optimierte ^a Ausbildung	Reguläre Ausbildungsdauer; eine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; Ausbildungs- bzw. Arbeitsvertrag mit durchgehender Ausbildungsvergütung bzw. Entlohnung	BW, BY ^a , HE, NW HB, SH ab 2018
Modell 3: Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung	Reguläre oder längere Ausbildungsdauer; eine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; Arbeitsvertrag mit durchgehender Entlohnung	BB, BE, HB, HE, HH, MV, NI, RP, SH, SL, SN, ST, TH
Modell 4: Teilzeit-Ausbildung ohne Anstellung	Längere Ausbildungsdauer als bei herkömmlicher Vollzeitform; keine Anstellung in einer sozialpäd. Einrichtung ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; kein Vertrag ab Ausbildungsbeginn zwingend erforderlich; keine Entlohnung ab Ausbildungsbeginn	BW, BY, HB, HE, NI, NW, RP, SH
Sonderformen der Ausbildung	Sonstige Modelle; zeitlich begrenzte Programme	z. B.: BB, HE, HH, SH

Die Mehrheit der Schüler:innen absolviert die Ausbildung in Vollzeit (vgl. König et al. 2018). Diese umfasst in der Regel drei Jahre und wird – je nach Bundesland – als additives oder integratives Modell angeboten. Das additive Ausbildungsmodell gliedert sich in eine zweijährige, überwiegend fachtheoretische Ausbildung an der Fachschule und ein anschließendes einjähriges Berufspraktikum. Dieses Modell wird in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt angeboten. Bei dem integrativen Ausbildungsmodell sind die Praxisphasen in die Fachschulausbildung integriert. In Brandenburg, Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen umfasst dieses Ausbildungsmodell drei Jahre. In Mecklenburg-Vorpommern und in Niedersachsen erfolgt die Ausbildung zweijährig. Schüler:innen, die die Ausbildung in Vollzeit absolvieren, benötigen keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Dementsprechend müssen sie auch keinen Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag zu Beginn der Ausbildung nachweisen. Neben der regulären

Vollzeit-Ausbildung bieten einige Bundesländer, z. B. Hamburg und Schleswig-Holstein, eine verkürzte Form der Vollzeit-Ausbildung an. In Hamburg verkürzt sich für Personen mit einer abgeschlossenen sozialpädagogischen Assistenzausbildung und dem Notendurchschnitt von mindestens 3,0 in den Fächern Sozialpädagogisches Handeln, Entwicklung und Bildung, Sprache und Kommunikation sowie in der Sozialpädagogischen Praxis die Fachschulausbildung von drei auf zwei Jahre. Auch in Schleswig-Holstein ist eine Verkürzung der Vollzeit-Ausbildung für Personen mit einer vorangegangenen einschlägigen Erstausbildung, z. B. einer sozialpädagogischen Assistenzausbildung oder einer Kinderpflegeausbildung, möglich. Entsprechend der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über Fachschulen (vgl. KMK 2002, S. 24) werden 600 Stunden der Praxisausbildung der vorangegangenen einschlägigen Erstausbildung auf die Fachschulausbildung angerechnet und führen zu ihrer Verkürzung um maximal ein Jahr.

Ein weiteres Ausbildungsmodell ist die praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung. Diese dauert drei Jahre und wird aktuell in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen angeboten. Kennzeichnend für dieses Ausbildungsmodell ist, dass die Schüler:innen zu Beginn ihrer Ausbildung einen Ausbildungsvertrag (in Nordrhein-Westfalen z. T. auch Arbeitsvertrag) mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung abschließen und während der gesamten Ausbildungszeit eine Vergütung erhalten. Der Abschluss eines Ausbildungsvertrags gewährleistet die Freistellung der Schüler:innen für die Ausbildung und bietet so einen gewissen Schutzraum für die angehenden Erzieher:innen. So dürfen diese auch nicht – anders als bereits ausgebildete Fachkräfte – in vollem Umfang auf den Personalschlüssel angerechnet werden, wobei der Umfang der Anrechnung von Bundesland zu Bundesland variiert. Die Träger in Baden-Württemberg haben z. B. die Möglichkeit, die PiA-Schüler:innen mit bis zu 40 % auf den Personalschlüssel anzurechnen und dadurch einen Teil des Ausbildungsgehalts zu refinanzieren. In Bayern ist eine Anrechnung zwischen 25 und 50 % (je nach Ausbildungsjahr) auf den Personalschlüssel möglich. Die in Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen angebotene praxisintegrierte Ausbildung (PiA) richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen. Sie steht sowohl Personen mit einer pädagogischen Berufsausbildung als auch Interessenten mit einer fachfremden Berufsausbildung oder Fachhochschul- bzw. Hochschulreife offen – vorausgesetzt sie können eine praktische Tätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung im Umfang von mindestens sechs Wochen nachweisen. Auch Menschen, die einen Haushalt mit eigenen Kindern geführt haben oder als Tagespflegeperson tätig waren, wird unter bestimmten Voraussetzungen der Weg in die Ausbildung eröffnet. In Bayern wird zwischen drei unterschiedlichen Varianten der Erzieher:innenausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax) differenziert. Die erste Variante richtet sich an Kinderpfleger:innen. Personen, die über einen mittleren Schulabschluss verfügen, aber keine Ausbildung zur Kinderpfleger:in abgeschlossen haben, können im Anschluss an einen einjährigen Vorkurs ebenfalls die Erzieher:innenausbildung mit optimierten Praxisphasen aufnehmen. Die zweite Variante der OptiPrax-Ausbildung wurde speziell für (Fach-)Abiturient:in-

nen als Zielgruppe konzipiert. Die dritte Variante richtet sich an Personen mit einer fachfremden Berufsausbildung. (Fach-)Abiturient:innen sowie Personen mit einer fachfremden Berufsausbildung müssen zusätzlich eine sechswöchige praktische Tätigkeit in einer sozialpädagogischen Einrichtung nachweisen können, um die Opti-Prax-Ausbildung aufnehmen zu dürfen. Auffällig ist, dass die praxisintegrierte bzw. -optimierte Ausbildung ausschließlich von Bundesländern angeboten wird, die die Vollzeit-Ausbildung in der additiven Form anbieten und – mit Ausnahme von Hessen – bisher über keine Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung verfügen.

Die Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung stellt ein weiteres Ausbildungsmodell dar, das in Brandenburg, Berlin, Bremen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen angeboten wird. Auch bei diesem Modell schließen Schüler:innen zu Beginn ihrer Ausbildung einen Vertrag mit einem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung ab und werden für ihre Tätigkeit durchgehend entlohnt. Im Unterschied zu der praxisintegrierten bzw. -optimierten Ausbildung, in der die Schüler:innen i. d. R. einen Ausbildungsvertrag mit dem Einrichtungsträger abschließen, handelt es sich hier um einen Arbeitsvertrag. Eine WiFF-Studie zeigt, dass die Schüler:innen, die diese Ausbildungsform (Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung) absolvieren, häufig als Fachkräfte und nicht als Auszubildende bzw. Lernende in den Einrichtungen betrachtet werden und teilweise Schwierigkeiten haben, für Praktika in anderen Einrichtungen freigestellt zu werden, da durch den Arbeitsvertrag die Ausbildung eher als „Nebensache“ angesehen wird (Kratz, Stadler 2015, S. 65). Die Dauer der Ausbildung ist je nach Bundesland unterschiedlich. In einigen Ländern entspricht sie der Vollzeit-Ausbildung, in anderen Ländern verlängert sich diese um maximal ein Jahr.

Ein weiteres Ausbildungsmodell, das von vielen Bundesländern angeboten wird, ist die Teilzeit-Ausbildung, bei der zwar die festgelegten Praxiszeiten, jedoch keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung vorausgesetzt wird. Bei diesem Modell ist keine Anstellung in einer sozialpädagogischen Einrichtung ab Ausbildungsbeginn erforderlich. Die Schüler:innen können somit auch einer (fachfremden) beruflichen Tätigkeit nachgehen oder sich z. B. in Elternzeit befinden. Das Modell besteht aktuell in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die Dauer der Ausbildung umfasst – je nach Bundesland – drei bis sechs Jahre.

Einige Bundesländer bieten darüber hinaus bestimmte Sonderformen der Erzieher:innen-Ausbildung an. In Brandenburg gibt es z. B. eine zweijährige tätigkeitsbegleitende Qualifizierung für den Bereich der Kindertagesbetreuung („Profis für die Praxis“). In Hessen und Schleswig-Holstein bspw. wird im Rahmen des ESF³-Bundesmodellprogramms „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ eine dreijährige, berufsbegleitende Ausbildung angeboten.

Neben der Dominanz der klassischen Vollzeitform ist ein Zuwachs an Teilzeit-Ausbildungsmodellen mit Anstellung sowie praxisintegrierten Modellen zu beob-

3 ESF = Europäischer Sozialfonds für Deutschland

achten, die eine Anstellung und somit Vergütung von Ausbildungsbeginn an ermöglichen. Sonstige Modelle sowie Teilzeit-Ausbildungsmodelle ohne erforderliche Anstellung stellen lediglich einen sehr geringen Anteil dar.

Die WiFF-Studie zum Vergleich von Vollzeit- und Teilzeitmodellen mit Anstellung zeigt, dass die Teilzeit-Ausbildung mit Anstellung von den angehenden Erzieher:innen als attraktiv betrachtet wird, da sie eine Vergütung von Ausbildungsbeginn an ermöglicht (vgl. Kratz, Stadler 2015, S. 65). Die Studie zeigt jedoch auch kritische Punkte hinsichtlich der Begleitung der Schüler:innen an den Lernorten Schule und Praxis in diesen Ausbildungsformaten auf. So steht den Schüler:innen in berufsbegleitenden Modellen am Lernort Praxis häufig keine Mentor:in zur Seite (vgl. Kratz, Stadler 2015, S. 65 f.). Des Weiteren ist es Schüler:innen in berufsbegleitender Ausbildung häufig nicht möglich, über die berufliche Tätigkeit hinaus ein Praktikum in einem anderen Arbeitsfeld zu absolvieren, da sie von ihrem Träger hierfür nicht freigestellt werden (vgl. Kratz, Stadler 2015, S. 29). Bei Zunahme des Arbeitsfeldbezugs in den Ausbildungsmodellen, wie der berufsbegleitenden Teilzeitausbildung, lassen sich die Ansprüche einer „Breitbandausbildung“ kaum noch einlösen.

Der skizzierte Trend zu berufsbegleitenden Ausbildungsmodellen mit Vergütung kann daher einerseits als Chance zu mehr Arbeitsplatznähe und vertieften Kompetenzen in einem Arbeitsfeld gesehen werden, es muss jedoch darauf geachtet werden, dass hier der Status der Auszubildenden gewahrt bleibt. Ein Gewinn für die Professionalisierung der Frühen Bildung wird dieses Ausbildungsmodell nur dann sein, wenn es nicht nur auf Erfahrungswissen setzt, sondern Möglichkeiten eröffnet, dieses mit Mentor:innen auch zu reflektieren. Dafür müssen Ressourcen für die Ausbildung auch im Arbeitsfeld geschaffen werden.

5 Steuerung im Ausbildungssystem

Die Zuständigkeit für die Fachschulausbildung für Erzieher:innen liegt bei den einzelnen Ländern. Länderhoheit und Trägerpluralität erschweren jedoch die Steuerungsprozesse. Die Ausbildung ist Teil des Sektors der beruflichen Weiterbildung und damit im Tertiärbereich des Bildungssystems verortet. Dementsprechend wird die Fachschulausbildung ebenso wie der Bachelor-Abschluss auf DQR⁴-Niveau 6 eingestuft. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz haben hier große Bedeutung für länderübergreifende Absprachen. Denn die Berufsqualifikation zum/zur Erzieher:in zählt zu den reglementierten Berufen in Deutschland. Die staatliche Anerkennung wird für die Berufsgruppe seit 1911 vergeben. Eine einheitliche Abschlussprüfung ist hier dennoch nicht vorgesehen (vgl. Janssen 2011, S. 53 f.). Erst in jüngster Zeit lassen sich Bewegungen hin zu zentral organisierten Prüfungen verzeichnen. Aktuell gibt es diese in Bayern, Hamburg und Thüringen, in einigen Bundesländern (z. B. Brandenburg, Baden-Württemberg) sind sie in Planung (vgl. König et al. 2018,

4 DQR = Deutscher Qualifikationsrahmen

S. 33). Diese Entwicklungen dürften mit dem im Jahr 2011 gefassten Beschluss der KMK zusammenhängen, der ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher:innen an Fachschulen/-akademien (vgl. KMK 2011, S. 8) und einen daran orientierten Entwurf eines länderübergreifenden Lehrplans vorgelegt hat (vgl. BAG 2012). Beide Papiere richten sich an dem breiten Spektrum der unterschiedlichen Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe aus. Die jeweiligen Handlungsanforderungen innerhalb dieser Arbeitsfelder werden durch die Handlungsfelder jedoch nur relativ grob umschrieben. Die generalistischen Grundannahmen verweisen zwar auf den Arbeitstypus der Interaktionsarbeit, dieser wird aber nicht tief genug reflektiert. So wird die Besonderheit der Interaktionsarbeit, die ihre Qualität erst in der Wechselseitigkeit entfaltet, unzureichend beschrieben und die Bedeutung von Analysefähigkeit und Problemlösekompetenz gegenüber einem rein deklarativen Wissen vernachlässigt (vgl. Baethge, Baethge-Kinsky 2017, S. 38). Diese mangelnde Spezifik erschwert die Operationalisierbarkeit und wird der Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder sowohl im Hinblick auf Aufgabenbereiche als auch auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams nicht hinreichend gerecht. Unter der Bezeichnung „Staatlich anerkannte/r Erzieherin bzw. Erzieher“ werden damit weiterhin verschiedene Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Qualifikationsprofils gebilligt.

Studien haben in der Vergangenheit auf dieses Dilemma bei der Umsetzung eines breiten Qualifikationsprofils hingewiesen. So sind Unterschiede nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen Fachschulen die Regel (vgl. Janssen 2010, S. 44). Denn aus zeitökonomischen Gründen zwingt der generalistische Ansatz, der sich hier über Arbeitsfelder definiert, zur Schwerpunktsetzung (vgl. Janssen 2010, S. 44). Weitere Befunde zeigen, dass mehr als drei Viertel der Fachschulen primär auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten (vgl. Leygraf 2012, S. 22) und dass 70 % der fachschulisch ausgebildeten Erzieher:innen in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen einmünden (vgl. Fuchs-Rechlin, Züchner 2018, S. 18). Trotz der Expansion der Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und deren Ausdifferenzierung setzen die Fachschulen weiterhin auf ein offenes Curriculum. Dabei zeichnet sich bereits in der Praxis ab, dass Fachschulausbildungen auf unterschiedliche Schwerpunktbereiche bezogen werden. Eine differenzierte Handhabung würde es hier ermöglichen, eine Ausbildung für unterschiedliche Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe anzubieten und damit die einzelnen Qualifikationsprofile zu schärfen.

Mit der zunehmenden Pluralität der Organisationsformen in der Ausbildungslandschaft ist auch eine Öffnung der Zugangsvoraussetzungen verbunden. Erst im letzten Jahrzehnt hat sich die Berufsfachschule für Kinderpflege und Sozialassistenten als „Zubringer“ zur Fachschulausbildung etabliert (Janssen 2011, S. 19) und konnte damit die Kritik der „unechten Fachschule“ abwehren (Rauschenbach 1995, S. 142). Die aktuellen Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft wirken dieser Entwicklung entgegen. Mit der Orientierung an neuen Zielgruppen geht eine Erweiterung der Zugangsvoraussetzungen einher. Diese verfügen häufiger über einen Berufsabschluss in einem anderen als dem sozialpädagogischen Bereich, d. h., diese Ziel-

gruppe mündet in die Fachschule ein, ohne eine sozialpädagogische Berufsfachschule besucht zu haben.

Die neuen Organisationsformen der Ausbildung implizieren auch Konsequenzen auf der didaktischen Ebene. Bisher orientieren sich die Ausbildungsformate, die sich stärker dem Lernort „Praxis“ öffnen (z. B. berufsbegleitende Teilzeit-Ausbildung, praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung), an den gleichen Rahmencurricula wie die klassische Vollzeit-Ausbildung (vgl. König 2016, S. 9). Die Bedeutung des Lernorts Praxis für eine erfolgreiche Ausbildung wird im KMK-Beschluss von 2011 explizit hervorgehoben, dennoch war es keine Selbstverständlichkeit, bei der Umsetzung der Curricula auf Länderebene die oberen Landesjugendbehörden zu beteiligen. Das Zusammenwirken der Lernorte Fachschule und Praxis muss neu durchdacht werden, dies wird insbesondere in Bezug auf die berufsbegleitende Teilzeit-Ausbildung und die praxisintegrierte bzw. praxisoptimierte Ausbildung offensichtlich, die eine Anstellung im Arbeitsfeld von Anfang an vorsehen. Denn diese Ausbildungsformate setzen vor allem auf das Erfahrungslernen und die Unterstützung der Ausbildung seitens der Praxis. Die Verortung der Ausbildung im Schulberufssystem hat hier traditionell zu einer Trennung zwischen Schule und Praxis geführt. Eine Ausbildung für alle Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe ist bei diesen Ausbildungsformaten kaum einlösbar, da die Bezahlung fix an eine Praxisstelle und damit an ein Arbeitsfeld gekoppelt ist. Daher müssen für eine gute Ausbildung gezielt die Ressourcen im Arbeitsfeld (Ausbildung von Mentoren, Freistellung, finanzielle Entlohnung etc.) ausgehandelt und geschaffen werden. Konkret geht es darum, „nachhaltig Rahmenvereinbarungen anzupassen und mit dem Lernort Praxis über die Kooperationsvereinbarungen hinaus an den Ausbildungscurricula zu arbeiten.“ (König 2016, S. 13).

Weitere Herausforderungen bestehen mit Blick auf die Lehrkräfte, die an Fachschulen für Sozialpädagogik unterrichten. Forschungsergebnisse zeigen, dass bundesweit nur knapp 25 % der an den Fachschulen für Sozialpädagogik tätigen Lehrkräfte das Studienfach „Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik“ absolviert haben (vgl. Kleeberger, Stadler 2011, S. 15). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass nur sechs universitäre Standorte (Bamberg, Dortmund, Dresden, Lüneburg, Rostock (in Kooperation mit der HS Neubrandenburg), Tübingen) ein Lehramtsstudium dieser Fachrichtung anbieten (vgl. Gängler 2010, S. 568).

6 Diskussion

Die enorme Expansion der Frühen Bildung und die damit verbundenen hohen Erwartungen an dieses Arbeitsfeld verschärfen die gegenwärtige Steuerungsproblematik im Ausbildungssystem. Dabei treiben der Modernisierungsbedarf in der Ausbildung und der Personalmangel die Dynamik weiter voran. Beide Faktoren verweisen auf systemimmanente Herausforderungen. Als klassische Strukturfaktoren der Fachschulausbildung für Erzieher:innen wurden herausgestellt: die starke Geschlechter-

segregation, die vollzeitschulische Ausbildung und die Beteiligung privater Träger an der Ausbildung. Diese Strukturfaktoren markieren sowohl Wandel als auch Kontinuität. Unter diesem Fokus wird deutlich, dass sich die neuen Ausbildungsmodelle von der klassischen Organisation in vollzeitschulischer Form unterscheiden. Dabei stoßen die sogenannten praxisintegrierten bzw. -optimierten und die beruflichen Teilschulungen auf besondere Herausforderungen. Aufgrund der Orientierung am Schulberufssystem ist das Arbeitsfeld bei der klassischen vollzeitschulischen Ausbildung traditionell kein integrierter Bestandteil der Ausbildungsorganisation. Diese Diskrepanz wird seit Jahrzehnten zu Recht bemängelt (vgl. Ebert 2014, S. 70). Bisher knüpfen die neuen Organisationsformate der Ausbildung an diese systemimmanenten Strukturen an, ohne sie hinreichend zu reflektieren und Veränderungen einzuleiten. Diese Ausbildungsmodelle werden aber in qualitativer Hinsicht erst dann eine Wirkkraft entfalten, wenn strukturelle Voraussetzungen hergestellt werden (u. a. Ausbildung von Mentor:innen, finanzielle und zeitliche Ressourcen im Arbeitsfeld), die das Zusammenwirken der Lernorte Schule und Praxis zur Selbstverständlichkeit machen. Die hohen Erwartungen, die heute auch an das Arbeitsfeld bei der Begleitung von Quereinsteigenden gestellt werden, sind erst dann einzulösen, wenn auch die Strukturen dafür geschaffen werden.

Die Verantwortung, die Politik und Gesellschaft für den Sektor der Frühen Bildung tragen, verlangt nach einer Modernisierung der Ausbildung. Auch die Einordnung der Fachschulausbildung auf DQR-Niveau 6 fordert Konsequenzen. Soziologisch wird das Arbeitsfeld dem Typus der Interaktionsarbeit zugeordnet (vgl. Baethge-Kinsky 2017, S. 34). Fachkräfte entfalten darin die Qualität ihrer Arbeit mit dem Gegenüber. Es besteht die Herausforderung, diese Leistung deutlicher zu konturieren. Dazu sind die Qualitäten nicht nur auf Sozial- und Selbstkompetenzen zu beschränken, sondern es ist hervorzuheben, dass die Reflexion, die für die unmittelbare Interaktionsarbeit eine Notwendigkeit darstellt, auf Wissen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen aufbaut. Nur so können Routinen und Praktiken hinreichend durchdrungen und reflektiert werden. Der Wert der unmittelbaren Interaktion wird in diesem Bereich erst dann anerkannt sein, wenn sich für die pädagogischen Beziehungen eine bereichsspezifische Ethik etabliert, der sich die pädagogischen Fachkräfte verpflichten und so auch einen gemeinsamen Berufsethos stärkt.

Die Ausweitung des gesamten tertiären Sektors stellt die Ausbildung in diesem Bereich vor große Herausforderungen. Länderhoheit und Trägerpluralität führen in der frühen Bildung zu Unübersichtlichkeit und Intransparenz im Ausbildungssystem. Dies erschwert Abstimmungsprozesse und die Steuerung im System. Neben der KMK bedarf es etablierter Orte, um diese Entwicklung auf Länderebene mit den Steuerverantwortlichen zu diskutieren. Das BMBF⁵-Projekt „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) bietet im Rahmen von Stakeholdereinbindungen (Expertengruppen) und Gremienarbeit u. a. mit der „Offene Länderübergreifende Arbeitsgruppe“ (OLA) derzeit solche Freiräume für Kultur- und Sozialministerien an. Auch Monitoringverfahren, wie das Fachkräftebarometer Frühe Bildung (vgl.

5 BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung

Autorengruppe Fachkräftebarometer), leisten einen Beitrag, um Transparenz hinsichtlich Personal, Arbeitsmarkt und Ausbildung in diesem expandierenden Arbeitsfeld herzustellen. Um das Feld in Zukunft qualitativ auszubauen, sind dialogische Aushandlungsebenen zwischen den Ländern und Übersichtswissen über die wachsende Pluralität unerlässlich. Professionalisierungswege sind in diesem Arbeitsfeld durchlässig zu gestalten, um „biographische Sackgassen“ (vgl. Rabe-Kleberg 2000, S. 94), welche Aufstieg und Weiterentwicklung verwehren, zu vermeiden und den Sektor als attraktives Arbeitsfeld für die Zukunft auszurichten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv, S. 49–69.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2017): Entwicklung des Arbeitsmarkts unter geschlechtsspezifischen Aspekten. Göttingen.
- BAG (= Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf Stand 01.07.2012, www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (Abfrage: 09.02.2018).
- BMFSFJ (= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2012): Empfehlungen zur Fachkräftegewinnung in der Kindertagesbetreuung. Berlin.
- Evans, Michaela/Hilbert, Josef, Personenbezogene Dienstleistungen (2015): Gestaltungsherausforderungen einer Zukunftsbranche. In: Hoffmann, Reiner/Bogedan, Claudia (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen. Frankfurt am Main: Campus, S. 380–400.
- Ebert, Sigrid (2014): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. S. 70–77.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Gängler, Hans (2010): Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 567–575.

- Janssen, Rolf (2011): Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitung. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Janssen, Rolf (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2016): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 02.06.2016.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.
- König, Anke (2015): Die Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung des Feldes. In: König, Anke/Leu, Hans-Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 283–290.
- König, Anke (2016): Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online Ausgabe 31, S. 1–17, www.bwpat.de/ausgabe31/koenig_bwpat31.pdf (Abfrage: 20.03.2018).
- König, Anke (2018): Erzieherinnen und Erziehern. In: Gogolin Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: UTB, S. 577–580.
- 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. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Krüger, Helga (2003a): Professionalisierung von Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems. In: Heinz, Kathrin/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche. Opladen: Leske + Budrich, S. 123–144.
- Krüger, Helga (2003b): Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie 13, H. 4, S. 497–510.

- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Mayer, Christine (1991): Entstehung und Stellung des Berufs im Ausbildungssystem. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 40, S. 35–60.
- Pasternack, Peer (2015): Ein Jahrzehnt Teilakademisierung der Frühpädagogik. Die eingelösten und uneingelösten Erwartungen. In: Jugendhilfe H.3, S. 172–176.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2012): Öffentliche Kindererziehung, Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen: Budrich., S. 94–109.
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim: Juventa 1995.
- Rauschenbach, Thomas (2018): Sozialpädagogik. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv.
- Tippelt, Rudolf (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Organisationformen in der Erzieher:innenausbildung	258
--------	--	-----

Autorinnen



König, Anke, Prof.in Dr., Projektleitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut, Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik an der Universität Vechta.
koenig@dji.de



Kratz, Joanna, Pädagogin M. A., Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut im Projekt WiFF. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Erhebungen, Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung.
kratz@dji.de



Stadler, Katharina, Diplom-Soziologin, Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut im Projekt WiFF. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Erhebungen, Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung.
stadler@dji.de

Berufsfachschulausbildung als Einstiegsqualifizierung für die Frühe Bildung?

ANGÉLIQUE GESSLER, KIRSTEN HANSSEN, CLARISSA UHLEIN

Abstract

Die Assistenzberufe der Kinderpflege und Sozialassistenten zählen zum unteren Qualifikationssegment der Sozial- und Erziehungsberufe und sind im Schulberufssystem verortet. Sie haben sich insbesondere in den Kindertageseinrichtungen durchgesetzt. Dort stellen sie die zweitgrößte Gruppe im Qualifikationsgefüge – nach den Erzieher:innen – dar. Anhand der in Deutschland landesrechtlich geregelten Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen wird zunächst ein Vergleich der Zulassungsvoraussetzungen und beruflichen Abschlüsse in den einzelnen Bundesländern durchgeführt und es werden neue Entwicklungen im Ausbildungssystem dargestellt. Untersucht werden die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen Kinderpflege und Sozialassistenten als grundständige Berufsqualifikation sowie die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Ausbildungsformate in die fachschulische Erzieher:innenausbildung als mögliche Bildungskarriere. Mit dem Beitrag soll der Stellenwert dieser Berufsfachschulausbildungen für die Frühe Bildung verdeutlicht werden.

The professions of Childcare Assistant and Social Assistant belong to the lower qualification segment in the social and educational field and are located in the system of vocational schools. Persons with these qualifications play a significant role in early childhood education and care centres (ECEC) (Kindertageseinrichtungen). They comprise the second largest group in the structural composition of the workforce – following the educators (Erzieher:innen). Based on qualification and examination regulations, which in Germany are governed by law, first of all entry requirements and professional awards of the 16 states (Bundesländer) are compared and new developments in the qualification system are presented. Furthermore, differences in terms of the basic qualification requirements for Childcare Assistants and Social Assistants are examined as well as the permeability and connectivity of these qualification formats into the vocational college route of educators as a potential career. The purpose of this article is to clarify the status of these vocational school trainings for the field of early education in Germany.

Schlagworte

Berufsfachschule, Kinderpflege, Sozialassistent, Erzieher:in, Ausbildung

1 Einführung

Im Berufsfeld der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik ist die Kindertagesbetreuung eines der am stärksten wachsenden Arbeitsfelder sowie personell inzwischen der größte Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Für die Kindertagesbetreuung ist empirisch zu zeigen, dass die zweit größte Gruppe der Tätigen (rd. 64.000) einen Abschluss der Kinderpflegeausbildung und rd. 8.500 Tätige einen Sozialassistentenabschluss haben. Tätige mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss zählen zum unteren Qualifikationssegment in den Sozial- und Erziehungsberufen und machen in der Kindertagesbetreuung einen Anteil von 13 % des Qualifikationsgefüges aus. Die größte Gruppe sind Tätige mit einschlägiger Fachschulausbildung (70 %), 5 % weisen einschlägige Hochschulabschlüsse auf (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 29 ff.). Vor den Szenarien eines noch nicht beendeten Ausbaus der Kindertagesbetreuung (vgl. Rauschenbach, Schilling, Meiner-Teubner 2017, S. 24 ff.) und eines weiterhin hohen Fachkräftebedarfs bestehen Bestrebungen, Ausbildungen im Bereich der Frühen Bildung zu öffnen, Ausbildungen zu verkürzen und neue Ausbildungsmodelle zu etablieren, um sie so auch für weitere Personengruppen attraktiv zu machen. Dabei bleibt das Potenzial des unteren Qualifikationssegments „vor allem die berufliche Erstausbildung zur Kinderpflegerin oder Sozialassistentin“ (Förster, Müller 2011, S. 2) weitgehend unbeachtet.

In dem Beitrag werden die an den Berufsfachschulen bestehenden formalen Qualifizierungswege für die Frühe Bildung anhand einer Analyse der aktuellen länderspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen¹ (APO) dargestellt. Veränderungen der Ausbildungsformate des Berufsfachschulsystems sowie die Anschlussmöglichkeiten und die Durchlässigkeit in die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik² in den Bundesländern werden ergänzt um den Aspekt der Anerkennung der Berufsqualifikationen im Feld der Kindertageseinrichtungen laut Kitagesetzen bzw. Personalverordnungen. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden zusammengeführt und die Bildungs- und Berufswege der Ausbildungsrichtungen Kinderpflege und Sozialassistenten danach bewertet, in welchen Bundesländern sie direkt in den Arbeitsmarkt führen oder in welchen sie strukturell stark auf die Weiterbildung als Erzieher:in zugeschnitten und somit vornehmlich als Einstiegsqualifizierung zu beurteilen sind. Abschließend wird der Stellenwert der Berufsfachschulausbildung in der Frühen Bildung aufgezeigt.

¹ Verwendete Verordnungen siehe unter www.weiterbildungsinitiative.de/verordnungen.

² Fachschulen für Sozialpädagogik umfassen im Folgenden auch Fachakademien für Sozialpädagogik (nur Bayern).

2 Berufsfachschul Ausbildung Kinderpflege und Sozialassistentenz

Die Bildungsgänge Kinderpflege und Sozialassistentenz sind innerhalb des Schulberufssystems an Berufsfachschulen verortet; erworben wird ein Berufsabschluss nach Landesrecht. Im Gegensatz zu den Ausbildungen des dualen Systems sind sie nicht bundeseinheitlich geregelt, sondern liegen in der berufsbildungspolitischen und rechtlichen Verantwortung des jeweiligen Bundeslandes (vgl. Seeber et al. 2017, S. 10). So sind die Bezeichnungen der Schulformen und der erworbenen Abschlüsse sowie die Möglichkeiten der Weiterqualifizierung sehr unterschiedlich geregelt (vgl. Schreiber 2012, S. 11).

Die Kinderpflegeausbildung stellt auf Berufsfachschulebene den klassischen Bildungsgang für eine Tätigkeit im Bereich der Frühen Bildung dar (vgl. Pasternack 2015, S. 232). Die Ausbildung weist auf niedrigerem Niveau eine starke Analogie zu den Inhalten der Erzieher:innenausbildung auf, verfügt aber auch über pflegerische und hauswirtschaftliche Inhalte (vgl. Janssen 2010, S. 65). Im Vergleich dazu sind die Sozialassistentenberufe allgemein auf ein breiteres Arbeitsfeld ausgelegt, welches auch die Pflege und Betreuung von Menschen anderen Alters umfasst, wobei die jeweiligen Ausbildungsinhalte teilweise deutlich divergieren (vgl. Janssen 2010, S. 26 ff.).

Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Anzahl der Berufsfachschulen für Kinderpflege deutschlandweit stark zurückgegangen. Während die Kinderpflegeausbildung im Schuljahr 1994/1995 noch in 15 Bundesländern angeboten wurde (vgl. Rauschenbach, Beher, Knauer 1995, S. 287), existiert diese aktuell nur noch in sieben Bundesländern (BW, BY, NW, SL, ST, TH, MV)³ (Tab. 1). Die Sozialassistentenausbildung wurde dagegen in den letzten Jahren deutlich ausgebaut und ersetzte teilweise die Kinderpflegeausbildung. Inzwischen bieten 13 Bundesländer die Ausbildung zum:r Sozialassistenten:in⁴ an. Nur in Bayern und Baden-Württemberg sowie im Saarland existiert kein entsprechendes Ausbildungsangebot. In vier Bundesländern (MV, NW, ST, TH) bestehen beide Ausbildungsgänge nebeneinander (Tab. 1).

Die Bildungsgänge Kinderpflege und Sozialassistentenz sind in der Regel Vollzeitausbildungen mit einer Dauer von zwei Jahren. Ausnahmen bilden die Ausbildungen zum:r Kinderpfleger:in in Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg, die regulär drei Jahre dauern (inkl. Praxisjahr). In diesen beiden Bundesländern sowie im Saarland wird der Berufsabschluss *staatlich anerkannte:r Kinderpfleger:in* vergeben, in den übrigen Bundesländern lautet der Berufsabschluss *staatlich geprüfte:r Kinderpfleger:in*. Die staatliche Anerkennung ist insbesondere für die Akzeptanz im Arbeitsfeld und die Anrechnung auf den Personalschlüssel relevant. Die Sozialassis-

3 In MV ist die Kinderpflegeausbildung ein auslaufender Bildungsgang, der nur noch an zwei privaten Berufsfachschulen angeboten wird (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 120 ff.).

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

5 Sozialassistentenz bzw. Sozialassistent:in umfasst im Folgenden auch Sozialpädagogische Assistenz bzw. Sozialpädagogische Assistent:in.

tenzausbildung schließt in allen Bundesländern mit dem Titel *staatlich geprüfte:r Sozialassistent:in* bzw. *staatlich geprüfte:r sozialpädagogische:r Assistent:in* ab (HB, HH, NI, SH). Teilweise werden die Ausbildungsgänge bei entsprechend längerer Dauer auch in Teilzeitform angeboten. Außerdem besteht in einigen Bundesländern die Möglichkeit, die Ausbildungsdauer zu verkürzen, d. h. zumeist erst im zweiten Ausbildungsjahr einzusteigen.

Tabelle 1: Modelle der Kinderpflege- und Sozialassistentenbildung (Quelle: APO BFS [= Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer für Berufsfachschulen] [Stand Januar 2018])..

	Kinderpflege	Sozialassistent
Bundesländer	BW, BY, MV, NW, SL, ST, TH	BE, BB, HB, HH, HE, MV, NI, NW, RP, SN, ST, SH, TH
Dauer (in Vollzeit)	2 Jahre, 3 Jahre (MV, BW)	2 Jahre (HH auch 2,5 Jahre)
Abschluss	Staatlich geprüfte/r Kinderpfleger/in; Staatlich anerkannte/r Kinderpfleger/in (BW, MV, SL)	Staatlich geprüfte/r Sozialassistent/in; Staatlich geprüfte/r Sozialpädagogische/r Assistent/in (HH, HB, NI, SH)
Zulassungsvoraussetzung	Hauptschulabschluss + Berufliche Vorbildung (SL)	Mittlerer Abschluss oder (erweiterter) Hauptschulabschluss (BE, BB, NW, auch HH für 2,5 jährigen Bildungsgang)

2.1 Zulassungsvoraussetzungen

Um eine Kinderpflegeausbildung beginnen zu können, wird in allen sieben Bundesländern mindestens der Hauptschulabschluss oder ein gleichwertiger Schulabschluss benötigt (Tab. 1). In zwei Bundesländern (BW, MV) werden darüber hinaus befriedigende Noten in bestimmten Fächern gefordert. Im Saarland muss ein:e Bewerber:in zusätzlich eine mindestens einjährige berufliche Vorbildung im Bereich Hauswirtschaft nachweisen.

Die Zulassung zur Sozialassistentenbildung erfordert dagegen in den meisten Bundesländern einen mittleren oder gleichwertigen Schulabschluss. Nur in vier der 13 Bundesländer mit Sozialassistentenbildung (BE, BB, HH, NW) können Bewerber:innen mit (erweitertem) Hauptschulabschluss zugelassen werden (Tab. 1). Die Ausbildung zum:r Sozialassistenten:in in Hamburg wurde erst 2017 auch für Bewerber:innen mit einem erweiterten ersten Schulabschluss geöffnet, deren Ausbildung dann zweieinhalb anstatt der regulären zwei Jahre dauert. In drei Bundesländern (HB, HE, MV) werden wiederum bestimmte Anforderungen an die Noten des Abschlusszeugnisses gestellt, die jedoch ausgesetzt werden können, falls die Kapazität an Ausbildungsplätzen noch nicht ausgeschöpft ist.

Als zusätzliche Bedingungen für die Aufnahme in die Sozialassistenten- und Kinderpflegeausbildung müssen bei Vorliegen eines ausländischen Bildungszertifikats oder bei nicht deutscher Muttersprache häufig ausreichende Deutschkenntnisse nachgewiesen werden. Zudem wird oft ein ärztliches Zeugnis über die gesundheitli-

che bzw. berufliche Eignung oder ein polizeiliches Führungszeugnis verlangt. Vereinzelt muss auch der Nachweis über einen Platz für die praktische Ausbildung (BW, HH, NI) erbracht oder generell eine bestimmte Altersgrenze zu Ausbildungsbeginn (HE, ST) eingehalten werden.

2.2 Möglichkeit des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses

Mit dem zusätzlichen Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses eröffnen sich für die Absolvent:innen weitere Bildungs- und Berufswege. In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) für Berufsfachschulen (2013) ist festgehalten, dass landesrechtlich geregelte, mindestens zweijährige Bildungsgänge an der Berufsfachschule generell den Erwerb des mittleren Schulabschlusses einschließen, falls im Abschlusszeugnis ein Notendurchschnitt von mindestens 3,0 erreicht wurde und ausreichende Fremdsprachenkenntnisse⁶, entsprechend einem mindestens fünfjährigen Sprachunterricht oder Sprachkenntnisse auf dem Referenzniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, vorliegen. Zudem können die Bildungsgänge unter bestimmten Voraussetzungen, die sich an der KMK-Vereinbarung (2001) über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen orientieren, auch zur Fachhochschulreife führen (vgl. KMK 2013, S. 7).

Dementsprechend kann laut Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in allen sieben Bundesländern mit Kinderpflegeausbildung und in den vier Bundesländern mit Sozialassistentenausbildung, in denen auch Bewerber:innen mit einem (erweiterten) Hauptschulabschluss zugelassen werden (BE⁷, BB, HH, NW), der mittlere Schulabschluss erworben werden. In Sachsen-Anhalt besteht für angehende Kinderpfleger:innen darüber hinaus die Möglichkeit, den erweiterten Realschulabschluss zu erlangen⁸. In Nordrhein-Westfalen kann abweichend von der obigen Regelung, je nach den Schulleistungen und dem Niveau der besuchten Kurse in Mathematik und Englisch, in beiden Ausbildungsgängen der erweiterte Hauptschulabschluss oder der mittlere Schulabschluss, gegebenenfalls inklusive der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, erlangt werden.

In sieben der 10 Bundesländer (HH, HE, NI, RP, ST, SH, TH), in denen die Sozialassistentenausbildung einen mittleren Schulabschluss voraussetzt, kann laut Ausbildungs- und Prüfungsordnungen auch die Fachhochschulreife erworben werden. Grundsätzlich ist in der KMK-Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen festgeschrieben, dass hierfür ein mindestens halbjähriges, einschlägiges Praktikum oder eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit nötig sind. Zudem muss Zusatzunterricht besucht und zusätzliche Prüfungen müssen erfolgreich abgelegt werden (vgl. KMK 2001, S. 2 ff.).

6 Es handelt sich laut den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (APO) meist um Englischkenntnisse.

7 In BE erhalten Schüler:innen mit Hauptschulabschluss mit Bestehen der Abschlussprüfung den erweiterten Hauptschulabschluss.

8 Voraussetzung ist, dass zusätzlich im Fach Deutsch, der Fremdsprache und den beiden Profilfächern oder -feldern der jeweiligen Fachrichtung ein Notendurchschnitt von mindestens 2,7 erzielt wird.

2.3 Neue Ausbildungsmodelle auf Berufsfachschulebene

Aufgrund der Expansion der Kindertagesbetreuung und des daraus resultierenden Fachkräftebedarfs in den letzten Jahren wurden auf Berufsfachschulebene vereinzelt Landesmodellprojekte initiiert, die das Spektrum der Erstausbildungsmöglichkeiten für die Frühe Bildung erweitern. In Sachsen-Anhalt wird seit dem Schuljahr 2015/16 die dreijährige Ausbildung zur *Staatlich geprüften Fachkraft für Kindertageseinrichtungen* angeboten. Zum Schuljahr 2017/18 ist in Mecklenburg-Vorpommern ein vergleichbares Modellprojekt gestartet, das Schüler:innen in drei Jahren (in Vollzeit) zum Abschluss *Staatlich anerkannte:r Erzieher:in für 0- bis 10-jährige* führt.

In beiden Bundesländern müssen Bewerber:innen mindestens einen mittleren oder gleichwertigen Abschluss vorweisen, um zugelassen zu werden. In Mecklenburg-Vorpommern sollten die Leistungen in ausgewählten Fächern zudem nicht schlechter als „befriedigend“ lauten. Daneben sind jeweils zusätzliche Voraussetzungen zu erfüllen, die im Wesentlichen denjenigen der Kinderpflege- und Sozialassistentenausbildung in diesen Bundesländern entsprechen.

Die Besonderheit der neuen berufsfachschulischen Ausbildungsmodelle ist zum einen, dass die Ausbildung – wie bei den praxisintegrierten bzw. -optimierten Ausbildungsgängen zum:r Erzieher:in an Fachschulen – von Beginn an sowohl an der Schule als auch in der Praxiseinrichtung stattfindet. Bereits im Vorfeld schließen die Schüler:innen einen Ausbildungsvertrag mit dem Träger einer Kindertageseinrichtung ab. Während der gesamten Berufsausbildung erhalten die Auszubildenden eine Vergütung (vgl. Minist. ST o. J., Minist. MV 2017), was eine erhöhte Attraktivität der Ausbildung auch für bisher unerschlossene Zielgruppen verspricht. Zum anderen sind beide Ausbildungen wie die Kinderpflege- und Sozialassistentenausbildung zwar vollqualifizierende Erstausbildungen an der Berufsfachschule, die auf dem Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) angesiedelt sind. Laut dem Kinderförderungsgesetz in Mecklenburg-Vorpommern werden die Absolvent:innen jedoch wie auf Fachschulniveau ausgebildete Erzieher:innen als Fachkräfte und nicht als Assistenz- oder Ergänzungskräfte angestellt. Gleiches ist in Sachsen-Anhalt vorgesehen. Dies kann damit begründet werden, dass die Ausbildungen, anders als die sogenannte „Breitbandausbildung“ zur Erzieher:in auf Fachschulniveau, deutlich auf eine Altersgruppe (Kita- und Grundschulkinder) bzw. auf eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen fokussiert sind. Hier wird eine stärkere Spezialisierung der Bildungsgänge erkennbar, wie sie in ähnlicher Weise bereits auf der Hochschulebene mit der Einführung der früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge zu beobachten war (vgl. auch Küster, Schoneville 2012, S. 1055). Ob im Zuge der Ausbildung der Erwerb der Fachhochschulreife möglich ist und wie sich eine potenzielle Fortsetzung der Ausbildung zum:r staatlich anerkannten Erzieher:in an der Fachschule gestaltet, ist nach bisherigem Kenntnisstand noch nicht abschließend geregelt. Dies sind jedoch zwei wichtige Kriterien für die Bewertung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Ausbildungsgänge.

3 Fachschulausbildung zum:r Erzieher:in

Um den Stellenwert der Berufsfachschulausbildungen einschätzen zu können, wird zunächst die Anschlussfähigkeit der berufsfachschulischen Bildungsgänge an die Fachschulausbildung in den jeweiligen Bundesländern betrachtet.

„Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung“ (KMK 2017, S. 2). Die Bildungsgänge bauen auf einer beruflichen Erstausbildung und Berufserfahrung auf und schließen mit einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht ab (vgl. KMK 2017, S. 2). Die Fachschule im Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik ist in der Ausbildungslandschaft nach wie vor die zentrale Ausbildungsstätte in der Frühen Bildung. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung spiegelt sich im Anstieg dieser Fachschulen wider – mehr als die Hälfte der Ausbildungsanfänger:innen im Bereich der Frühen Bildung befinden sich an einer Fachschule für Sozialpädagogik (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 135). Die Ausbildung hat zum Ziel, „Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher:in selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“ (KMK 2017, S. 21).

In allen Bundesländern wird die Fachschulausbildung zum:r Erzieher:in in Vollzeit angeboten. Die Ausbildung dauert in der Regel drei Jahre, mindestens jedoch zwei Jahre (vgl. KMK 2017, S. 24) und untergliedert sich in fachtheoretische und in fachpraktische Anteile. Neben dem Ausbildungsmodell in Vollzeit bestehen länderspezifisch weitere Ausbildungsformen, so die Ausbildung in Teilzeit oder die berufsbegleitende Ausbildung. Eine neuere Organisationsform ist die praxisintegrierte bzw. -optimierte Ausbildung (vgl. König, Kratz, Stadler, i. d. Band).

3.1 Berufliche Zulassungsvoraussetzungen

Die Aufnahmevoraussetzungen zur Erzieher:innenausbildung sind in der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen festgelegt. Zur Ausbildung zugelassen werden Bewerber:innen mit einem mittleren Schulabschluss oder einem als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss sowie einem einschlägigen Berufsabschluss oder einer als gleichwertig anerkannten Qualifizierung (vgl. KMK 2017, S. 24). Darüber hinaus bleibt es den Bundesländern überlassen, in Grenzfällen Ausnahmeregelungen zu treffen. Trotz der Rahmenvereinbarung zeigt sich nach wie vor ein sehr heterogenes Bild im Ländervergleich. So können in 12 Bundesländern⁹ Bewerber:innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (ggf. mit Praxiserfahrung von einigen Wochen bis zu einem Jahr) auch direkt in die Fachschule einmünden. Während die schulischen Zugangsvoraussetzungen noch relativ überschaubar sind, stellen die beruflichen Aufnahmevoraussetzungen ein komplexes Geflecht dar und ermöglichen Personen mit unterschiedlichster „Bildungskarriere und Berufsbiographie“ (Rauschenbach,

9 Eine Zulassung mit Hochschulzugangsberechtigung bzw. mit Fachhochschulreife, fachgebundener/allgemeiner Hochschulreife ist unter bestimmten Bedingungen in BW, BY (OptiPrax), BE, BB, HB, HH, HE (PiA), NI, NW, RP, ST, SH möglich (vgl. König et al. im Erscheinen).

Beher, Knauer 1995, S. 202) einen Zugang zur Erzieher:innenausbildung (vgl. Janssen 2010, S. 19 ff.; König et al. im Erscheinen).

Im Jahr 2000 wurde die einjährige berufliche Vorbildung durch eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwertig anerkannte Qualifizierung ersetzt (vgl. KMK 2000, S. 2). Das berufliche Eingangsniveau wurde damit angehoben. In fast allen Bundesländern wird als berufliche Zugangsvoraussetzung explizit eine abgeschlossene *einschlägige* Berufsausbildung¹⁰ in den jeweiligen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen benannt (Tab. 2). In Hamburg und Rheinland-Pfalz wird dagegen nicht die Formulierung *einschlägig*, sondern eine *abgeschlossene zweijährige Berufsausbildung* in einem anerkannten Ausbildungsberuf verwendet. Acht Bundesländer (BY, BE, HB¹¹, HE, SN, ST, SH, TH) setzen ebenfalls eine zweijährige Dauer der beruflichen Vorbildung fest. Welche Berufe unter einer einschlägigen Berufsausbildung verstanden werden, wird in vier Bundesländern (BY, BE, HE, ST) konkret benannt (Tab. 2). In insgesamt sechs Bundesländern (BW, HE, MV, NI, SL, ST) werden

Tabelle 2: Berufliche Zulassungsvoraussetzung in die Fachschule für Sozialpädagogik – einschlägige Berufsausbildung und spezielle Bildungsgänge nach Bundesländern (Quelle: APO FS [= Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer für Fachschulen für Sozialpädagogik] [Stand Januar 2018]; Darstellung in Anlehnung an Janssen 2010, S. 22)..

Berufliche Zulassungsvoraussetzung	Bundesländer
Abgeschlossene (mind. zweijährige) einschlägige Berufsausbildung	BW, BY, BE, BB, HB, HE, MV, NI, NW, SL, SN, ST, SH, TH
Berufsausbildung in anerkanntem Ausbildungsberuf	HH, RP
Einschlägige Berufe: sozialpädagogische, sozialpflegerische pädagogische, pflegerische familienpflegerische rehabilitative	BY, BE, HE, ST BY, ST BE BY
Explizit staatl. anerkannte/r Kinderpfleger/in	BW, SL, ST (geprüft)
Explizit staatl. geprüfte/r Sozialassistent/in	HE, MV, NI, ST
Spezielle auf Fachschule beruflich vorbereitende Bildungsgänge	BW (Berufskolleg) BY (Sozialpädagogisches Seminar) SL (berufliches Vorpraktikum)

¹⁰ Darunter zusammengefasst: Kinderpflege-Abschluss oder gleichwertige einschlägige berufliche Qualifizierung (BW) und abgeschlossene mindestens zweijährige förderliche nach Bundes- oder Landesrecht anerkannte Berufsausbildung (SN).

¹¹ Das einjährige Vorpraktikum in HB wurde zum Schuljahr 2011/12 abgeschafft und durch eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung ersetzt (vgl. lagE e. V. 2017). Zugang mit einjährigem Praktikum in Verbindung mit einer Hochschulzugangsberechtigung ist möglich.

als berufliche Vorbildung explizit die Berufsabschlüsse als Kinderpfleger:in und/oder als Sozialassistent:in in den Zugangsvoraussetzungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer angeführt. In den anderen Bundesländern werden diese nicht in den Zulassungsvoraussetzungen benannt, es gibt jedoch Empfehlungen, so in Rheinland-Pfalz (vgl. Minist. RP 2011) und Sachsen (vgl. Kita Bildungsserver Sachsen 2017), die Ausbildung zum:r Sozialassistent:in als Vorbildung für die Erzieher:innenausbildung zu wählen.

Neben den einschlägigen Ausbildungen an Berufsfachschulen, werden in drei Bundesländern spezielle schulische Berufsbildungsgänge zur Vorbereitung auf die Fachschule angeboten: in Baden-Württemberg das einjährige Berufskolleg, im Saarland das einjährige berufliche Vorpraktikum begleitet durch die Fachschule (ersatzweise für eine einschlägige Berufsausbildung oder sonstige berufliche Qualifizierung) und in Bayern das zweijährige Sozialpädagogische Seminar mit Abschluss Kinderpflege. Voraussetzung für alle drei Bildungsgänge ist der mittlere Schulabschluss.

3.2 Anrechnungsmöglichkeiten aus der beruflichen Vorbildung

Die Gesamtausbildung zum:r Erzieher:in mit Berücksichtigung der beruflichen Vorbildung dauert mindestens vier Jahre, grundsätzlich jedoch fünf Jahre. Darüber hinaus werden in der KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen Verkürzungsmöglichkeiten in dem Sinne vorgegeben, dass aus einer zweijährigen einschlägigen vollzeitschulischen Vorbildung, wie Kinderpflege und Sozialassistentenz, bis zu 600 Stunden des praktischen Anteils in die Fachrichtung für Sozialpädagogik eingebracht werden können (vgl. KMK 2017, S. 24).

In Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern dauert die Fachschulausbildung regulär zwei Jahre, da diese eng mit der vorlaufenden Ausbildung zur Sozialassistentenz verknüpft ist. Daneben lassen sich weitere Bundesländer identifizieren, die mit einem Abschluss in Kinderpflege und Sozialassistentenz Anrechnungsmöglichkeiten von sechs Monaten bis zu einem Jahr auf die Fachschulausbildung in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in Aussicht stellen.¹² In vier Bundesländern (HH, HE, ST, SH) ist bei direktem Übergang in die Fachschule eine Anrechnung der beruflichen Vorbildung möglich. So können Sozialassistent:innen in Hamburg unter bestimmten Bedingungen im dritten Schulhalbjahr der Fachschule beginnen und in Hessen das Berufspraktikum auf sechs Monate reduzieren. In Sachsen-Anhalt (additive Form) und Schleswig-Holstein kann, wie in Niedersachsen, die berufliche Vorbildung entsprechend der KMK-Verordnung angerechnet werden.

In zwei Bundesländern (BW, BY) wird für die Verkürzung einschlägige Berufserfahrung vorausgesetzt. In Baden-Württemberg können Kinderpfleger:innen mit mindestens zweijähriger einschlägiger Berufstätigkeit und Leistungsnachweisen einen Antrag auf Befreiung vom Berufspraktikum stellen. In Bayern kann das Berufspraktikum auf die Hälfte verkürzt werden mit Abschluss einer (sozial)pädagogischen

¹² In einigen Bundesländern können z. B. auch die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (einschlägig) oder einschlägige Studienleistungen auf die Fachschulausbildung angerechnet werden.

Ausbildung und anschließender mindestens dreijähriger einschlägiger Berufstätigkeit. In drei Bundesländern (NW, RP, TH) kann eine einschlägige Berufstätigkeit bzw. entsprechende Berufserfahrung zu einer Anrechnung auf fachpraktische Anteile der Fachschule führen.

4 Anschlussperspektiven an die Berufsfachschule

Die Darstellung der Ausbildungsmodelle auf Berufsfachschulebene und der Anschlussmöglichkeiten auf Fachschulebene hat die Verschiedenartigkeit und Komplexität der landesrechtlichen Regelungen verdeutlicht. Im Folgenden werden die Ausbildungswege ländergruppenspezifisch systematisiert und es wird der Frage nachgegangen, in welchen Bundesländern die berufsfachschulischen Ausbildungen eher eine grundständige Berufsqualifikation für das Arbeitsfeld der Frühen Bildung darstellen und in welchen es sich eher um eine Einstiegsqualifizierung handelt, die auf eine Weiterqualifizierung an der Fachschule für Sozialpädagogik abzielt bzw. diese erforderlich macht (vgl. Schreiber 2012, S. 52 f.).

Tabelle 3: Übersicht der Berufsfachschulausbildungen nach Bundesländern (Quelle: APO BFS [= Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer für Berufsfachschulen] [Stand Januar 2018], Minist. ST [o. J.], Minist. MV [2017])..

Kinderpflege BW, BY, SL	Kinderpflege und Sozialassistentz NW, TH
Kinderpflege, Sozialassistentz und „neues Modell“ MV, ST	Sozialassistentz BE, BB, HB, HH, HE, NI, RP, SN, SH

Wie die Übersicht der Berufsfachschulausbildungen (Tab. 3) zeigt, setzen alle Bundesländer, die die traditionelle Kinderpflegeausbildung noch anbieten, zusätzlich auf weitere Ausbildungswege. Für Personen, die eine Weiterqualifizierung zum:r Erzieher:in planen, existieren in drei Bundesländern (BW, BY, SL) neben der Kinderpflegeausbildung spezielle, schulische Bildungsgänge zur Vorbereitung auf die Fachschule (Kap. 3.1). Diese vorbereitenden Bildungsgänge vergeben außer in Bayern¹³ weder ein auf dem Arbeitsmarkt verwertbares Berufszertifikat noch einen höheren Bildungsabschluss. Für die Absolvent:innen dürfte es folglich schwierig sein, sich anschließend gegen eine Erzieher:innenausbildung zu entscheiden (vgl. Janssen 2010, S. 24, 30). Die Kinderpflegeausbildungen in diesen Bundesländern (BW, BY, SL) sind hingegen als in den Arbeitsmarkt führend zu bewerten. Dies bestätigt sich darin, dass sowohl in Baden-Württemberg als auch im Saarland ein *staatlich anerkannter* Berufsabschluss verliehen wird, der laut Kitagesetz bzw. entsprechender Personalverordnung dieser Bundesländer die Anstellung als Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung ermöglicht. Des Weiteren wird die Arbeitsmarktausrichtung der

13 Sozialpädagogisches Seminar mit Abschluss als Kinderpfleger:in.

Kinderpflegeausbildungen in Bayern und dem Saarland durch den vergleichsweise hohen Beschäftigtenanteil von Kinderpfleger:innen im Arbeitsfeld der Frühen Bildung von 36 % (BY) bzw. 17 % (SL) deutlich (vgl. WiFF 2018).

Thüringen und Nordrhein-Westfalen bieten neben der Kinderpflegeausbildung auch die Ausbildung zum:r Sozialassistenten:in an. Während in Nordrhein-Westfalen Personen mit beiden Berufsabschlüssen laut Kitagesetz bzw. Personalverordnung als Ergänzungskräfte im Arbeitsfeld Kita akzeptiert werden und zumindest Kinderpfleger:innen hier zu 10 % beschäftigt sind (vgl. WiFF 2018), erkennt Thüringen weder Kinderpfleger:innen noch Sozialassistent:innen als regulär Beschäftigte in der Kita an. Dementsprechend sind beide Berufsgruppen hier kaum im Arbeitsmarkt der Frühen Bildung vertreten (vgl. WiFF 2018). In beiden Bundesländern können Berufsfachschulabsolvent:innen grundsätzlich direkt an die Fachschule für Sozialpädagogik überwechseln, falls sie nach der Ausbildung einen mittleren Schulabschluss besitzen, jedoch dann ohne Verkürzungsmöglichkeit der Fachschulausbildung.

Die Bundesländer Sachsen-Anhalt sowie Mecklenburg-Vorpommern stellen neben der Kinderpflege- und Sozialassistenten-ausbildung mit den neuen Modellprojekten sogar noch einen *dritten Ausbildungsweg* an der Berufsfachschule bereit. Diese praxisintegrierten Ausbildungsmodelle weisen einen starken Arbeitsmarktbezug auf und qualifizieren direkt für eine Tätigkeit in der Frühen Bildung. Dies geht aus den vergebenen Berufsabschlüssen, der Spezialisierung der Ausbildung auf den frühkindlichen Bereich und dem deutlichen Praxisbezug in der Ausbildungsorganisation hervor. Da die Durchlässigkeit in die Erzieher:innenausbildung an den Fachschulen sowie die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife im Zuge der Ausbildungen bisher nicht geregelt sind, steht den Absolvent:innen in erster Linie der Weg in den Arbeitsmarkt der Frühen Bildung offen. Die klassischen Berufsfachschulausbildungen Kinderpflege und Sozialassistenten sind in diesen Bundesländern dagegen eher als Einstiegsqualifizierung in die Frühe Bildung zu bewerten, da in Sachsen-Anhalt für beide Berufsgruppen Anrechnungsmöglichkeiten auf die Erzieher:innenausbildung bestehen und in Mecklenburg-Vorpommern¹⁴ die Erzieher:innenausbildung auf die Sozialassistenten-ausbildung aufbaut (Kap. 3.2).

Die übrigen neun Bundesländer setzen inzwischen einzig auf die Sozialassistenten-ausbildung. In Berlin und Brandenburg erfordert die Aufnahme in die Ausbildung (wie in NW) nur den (erweiterten) Hauptschulabschluss. Allerdings berechtigt der Berufsabschluss ausschließlich in Verbindung mit dem mittleren Schulabschluss zur Weiterqualifizierung als Erzieher:in, die in den beiden Bundesländern der vorrangige Weg in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen ist, da Sozialassistent:innen laut Kitagesetzen bzw. Personalverordnungen abgesehen von Sonderregelungen nicht als Fach- oder Ergänzungskräfte anerkannt werden¹⁵. Für diese Berufsgruppen werden in den jeweiligen Verordnungen der Fachschule aber keine

¹⁴ Die Kinderpflegeausbildung läuft derzeit aus.

¹⁵ Die Senatsverwaltung Berlin (2017) benennt seit Kurzem auch Beschäftigungsmöglichkeiten für „Quereinsteiger:innen“ wie Kinderpfleger:innen mit mindestens 5-jähriger einschlägiger Berufserfahrung, Sozialassistent:innen in Vorbereitung auf die berufs begleitende Ausbildung (max. zwei Jahre) sowie Personen in berufs begleitender Ausbildung.

Anrechnungsmöglichkeiten benannt. Dasselbe gilt für die Bundesländer Bremen, Rheinland-Pfalz und Sachsen, wo Sozialassistent:innen jedoch gemäß der jeweiligen Personalverordnung in der Kita den Status einer Ergänzungskraft¹⁶ haben und die Sozialassistenzausbildung z. T. ausdrücklich als gute berufliche Vorbildung (RP, SN) für die Erzieher:innenausbildung proklamiert wird (Kap. 3.1). In Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein können ausgebildete Sozialassistent:innen die anschließende Erzieher:innenausbildung sogar verkürzen (Kap. 3.2). In Niedersachsen ist die Sozialassistenzausbildung – wie in Mecklenburg-Vorpommern – der reguläre Weg in die nur zweijährige Fachschulausbildung und eng auf sie zugeschnitten (vgl. auch Janssen 2010, S. 30). Daher ist die Sozialassistenzausbildung hier als Einstiegsqualifizierung und Zubringer zu den Fachschulen einzuordnen.

Wie die Analyse gezeigt hat, sind die Kinderpflegeausbildungen in den westlichen Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Saarland sowie die neuen, praxisintegrierten Modelle in den östlichen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt für einen direkten Einstieg in das Arbeitsfeld der Frühen Bildung konzipiert. Die Sozialassistenzausbildungen in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen sind hingegen deutlich auf eine Weiterqualifizierung zur Erzieher:in ausgerichtet, was in etwas geringerem Maße auch in Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein gilt. In einigen Bundesländern sind die Ausbildungen zwar strukturell nicht auf eine Weiterqualifizierung ausgerichtet, sichern aber nur über diesen Weg eine dauerhafte Beschäftigung im Arbeitsfeld der Frühen Bildung (BE, BB, TH). Die Berufsfachschulausbildung ist in diesen Fällen als Einstiegsqualifizierung zu sehen, der weitere Qualifizierungsschritte folgen müssten oder sollten.

Berufsausbildungen, die nur auf eine Einmündung in den Arbeitsmarkt zielen und keine Weiterqualifizierungsmöglichkeiten eröffnen, widersprechen dem Konzept des lebenslangen Lernens und können zu „biografischen Sackgassen“ werden (vgl. auch Rabe-Kleberg 2012, S. 94). Berufsfachschulausbildungen als Einstiegsqualifizierung in die Frühe Bildung erleichtern zwar die Übergänge in die Erzieher:innenausbildung und ermöglichen eine Verkürzung der Gesamtbildungsdauer zur Erzieher:in – gerade in den Bundesländern, in denen die Berufsfachschul- und Fachschulausbildung eng miteinander verschränkt sind. Finden diese Berufsfachschulabschlüsse jedoch keine Akzeptanz im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, bleibt den Absolvent:innen, die sich gegen eine Weiterqualifizierung entscheiden oder die Zugangsvoraussetzungen für die Fachschule nicht erfüllen, der Weg dorthin versperrt.

16 In RP werden Sozialassistent:innen als „Mitarbeiter in der Gruppe“ aufgeführt.

5 Der Stellenwert der Berufsfachschulausbildung

Der Stellenwert der Berufsfachschule im Gesamtausbildungssystem für die Frühe Bildung lässt sich zum aktuellen Zeitpunkt als ambivalent beurteilen. Während die Kinderpflegeausbildung weiterhin eine unterhalb der Fachschule angesiedelte, klassische Ausbildung der Frühen Bildung darstellt, die vor allem in den westlichen Bundesländern für das Arbeitsfeld qualifiziert, hat sich die Sozialassistentenausbildung in vielen Bundesländern als reine Einstiegsqualifizierung für die Erzieher:innenausbildung an Fachschulen etabliert. Mit den neuen Ausbildungsgängen in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern zeichnet sich eine Art „Konkurrenzausbildung“ zur Erzieher:innenausbildung auf berufsfachschulischer Ebene ab. Eine Ausbildung auf berufsfachschulischem Niveau eröffnet, wie gezeigt wurde, nicht in allen Bundesländern die gleiche Chance der beruflichen Weiterentwicklung zu einer vollqualifizierten Fachkraft. Die traditionelle Ausbildung der Kinderpflege und die neuen Ausbildungsmodelle führen zu einer Verstetigung der sogenannten Assistenzkräfte im System der Kindertagesbetreuung. Das Berufsfachschulsystem ist somit einerseits abgeschottete Ausbildungsinstanz unterhalb der Fachschule, was sich gerade in den neuen Ausbildungsmodellen manifestiert, andererseits aber auch Ausgangspunkt für Weiterqualifizierung und Professionalisierung.

Auf Berufsfachschul- und Fachschulebene lassen sich neben der hohen Beständigkeit des Ausbildungssystems Neuerungen erkennen, die zu verkürzten Ausbildungszeiten und zu praxisintegrierten, vergüteten Ausbildungsformen sowie zu einer stärkeren Spezialisierung der Bildungsgänge führen. Diese Trends tragen zu einer weiteren Ausdifferenzierung des Ausbildungsgefüges bei, die eine Orientierung und die Steuerung im System der Kindertagesbetreuung hinsichtlich der Professionalisierung der Tätigen schwierig machen. Höhere Durchlässigkeit, klarer geregelte berufsbiografische Optionen sowie länderübergreifende Regelungen der Förderung zur Weiterqualifizierung sind anzustreben, um einem zunehmenden Professionalisierungsanspruch des Feldes langfristig zu entsprechen und die Qualifizierungsebene der berufsfachschulischen Ausbildung nicht zu einer beruflichen Sackgasse zu machen, sondern das Fachkräftepotenzial dieser Ausbildungsformate in Zeiten eines hohen Fachkräftebedarfs entsprechend auszuschöpfen.

Literatur

- APO BFS (= Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer für Berufsfachschulen) (Stand Januar 2018), www.weiterbildungsinitiative.de/verordnungen (Abfrage: 19.06.2018).
- APO FS (= Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer für Fachschulen für Sozialpädagogik) (Stand Januar 2018), www.weiterbildungsinitiative.de/verordnungen (Abfrage: 19.06.2018).

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Förster, Antje/Müller, Freia (2011): Sozialassistentin – Eine Zwischenstation in der Ausbildungsbiografie im Arbeitsfeld Kindheitspädagogik? In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 17, S. 1–13, www.bwpat.de/ht2011/ft17/foerster_mueller_ft17-ht2011.pdf (Abfrage: 19.06.2018).
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kita Bildungsserver Sachsen (2017): Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, www.kita-bildungsserver.de (Abfrage: 07.11.2017).
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein Clarissa (im Erscheinen): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik (Arbeitstitel). WiFF-Studie Nr. 31. München: Deutsches Jugendinstitut.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2001): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i. d. F. vom 09.03.2001.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2013): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 19.05.2017.
- Küster, Ernst-Uwe/Schoneville, Holger (2012): Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1045–1065.
- lagE e. V. (= Landesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen Niedersachsen/Bremen e. V.) (2017): Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, www.erzieher-in-bremen.de/wege-in-den-beruf.html (Abfrage: 07.11.2017).
- Minist. ST (= Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration Sachsen-Anhalt) (Hrsg.) (o. J.): Staatlich geprüfte Fachkraft für Kindertageseinrichtungen. Landesmodellprojekt für eine neue Ausbildung im Land Sachsen-Anhalt. Flyer, www.ms.sachsen-anhalt.de/themen/familie/dialog-kita/landesmodellprojekt/ (Abfrage: 19.06.2018).
- Minist. RP (= Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz) (Hrsg.) (2011): Fachschule für Sozialwesen, Aus- und Weiterbildung in sozialpädagogischen Berufen, www.berufsbildendeschule.bildung-rp.de/materialien/broschueren.html (Abfrage: 07.11.2017).
- Minist. MV (= Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern) (2017): Neue Ausbildung: „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in für 0-

- bis 10-Jährige“, www.regierung-mv.de/Landesregierung/sm/Familie/Kindertagesf%C3%B6rderung/Kita-Ausbildung-Fachkraft-Kindertageseinrichtungen/ (Abfrage: 04.11.2017).
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2012): Öffentliche Kindererziehung: Kindergrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 3. Auflage. Opladen, Leske + Budrich, S. 94–109.
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Reihe: 2. Auflage 1996. Weinheim; München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias/Meiner-Teubner, Christiane (2017): Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Schreiber, Norbert (2012): Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen. Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen- Zehn Antworten. Wiff-Studien 18, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Seeber, Susan/Baethge, Martin/Baas, Meike/Richter, Maria/Busse, Robin/Michaelis, Christian (2017): Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. Bielefeld: wbv.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2017): Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder, www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/aufsicht/kita/aufsicht-fachinfo/fachkraefte-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder.pdf (Abfrage: 19.06.2018).
- WiFF (= Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (2018): Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Kita-Personal. Tab. 1.15: Pädagogisches und leitendes Personal nach ausgewählten Berufs- und Hochschulabschlüssen und Ländern 2017 (Anzahl; in %), www.fachkraeftebarometer.de/laenderdaten/kita-personal/ (Abfrage: 28.02.2018).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Modelle der Kinderpflege- und Sozialassistentenausbildung	272
Tab. 2	Berufliche Zulassungsvoraussetzung in die Fachschule für Sozialpädagogik – einschlägige Berufsausbildung und spezielle Bildungsgänge nach Bundesländern	276
Tab. 3	Übersicht der Berufsfachschulausbildungen nach Bundesländern	278

Autorinnen



Gessler, Angélique: Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, Frühe Bildung:
gessler@dji.de



Hanssen, Kirsten, Dr.: Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Jugendforschung, Soziale Berufe:
hanssen@dji.de



Uihlein, Clarissa: Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI), Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung und Mentor:innen am Lernort Praxis:
uihlein@dji.de

Flucht und Traumapädagogik in der Kita. Konzeption und Evaluation berufsbegleitender Weiterbildung des pädagogischen Personals

MARIANNE FRIESE, CLEMENS HAFNER, SIMON C. VOLLMER

Abstract

Eine der zentralen Herausforderungen an den Erzieher:innenberuf besteht darin, auf ein sich ständig wandelndes Aufgabenfeld professionell zu reagieren. Dabei wird (wissenschaftlich) reflektiertes Handeln zu einer der Kernkompetenzen, die sich Erzieher:innen berufsbegleitend und oft ohne Anleitung selbstständig erarbeiten müssen. Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung sollen hierbei unterstützen und auf spezifische thematische Bedarfe eingehen, die aufgrund fehlender curricularer Verankerung in der Ausbildung und neuer Qualifikationsanforderungen entstehen. Im folgenden Beitrag werden zwei Fortbildungsmaßnahmen zum Thema Flucht und Traumapädagogik sowie Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation dargestellt.

A central challenge for the profession of kindergarten teachers consists in the adequate and professional adaption to changing job tasks. Therefore, the science-based reflection of professional actions is one of the main competences which must be developed by kindergarten teachers; in many cases this happens on the job and without any instruction. Further education measures are meant to support the competence development and focus on specific needs which arise due to a lack of a holistic curriculum and due to changing skill requirements. This article presents two further education measures covering migration and trauma pedagogy together with results of a scientific evaluation on these trainings.

Schlagworte

Frühkindliche Bildung, Traumapädagogik, Fort- und Weiterbildung von Erzieher:innen, Professionalisierung, Evaluation

1 Ausgangslage

Kaum ein anderes Berufsfeld hat in den vergangenen fünfzehn Jahren eine derart rasante Entwicklung durchlebt, wie das der frühkindlichen Bildung (vgl. Rauschenbach 2013, S. 15 f.; König, Kraatz, Stadler i. d. Band). Liegen Gründe in den wachsenden Fachkräftebedarfen und Professionserfordernissen auf allen Ebenen der beruf-

lichen und akademischen Ausbildung, gelten diese Anforderungen in besonderer Weise für Kindertageseinrichtungen, u. a. im Zuge des durch Rechtsanspruch beschleunigten Ausbaus der Tagesbetreuung und der Qualitätsverbesserungen beim Personalschlüssel. Vor dem Hintergrund, dass der Bedarf an frühpädagogischem Fachpersonal das Angebot weit übersteigt und auch zukünftig aufgrund fehlender Ausbildungskapazitäten weder die qualitativen noch quantitativen Anforderungen erfüllt werden können (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, 180 ff.), erhält die Qualifizierung durch Fort- und Weiterbildung einen erhöhten Stellenwert (vgl. Müller, Faas, Schmidt-Hertha 2016, S. 10; WiFF 2018, o. S.).

Der Ausbau von Angeboten der Fort- und Weiterbildung kann zum einen dazu dienen, den hohen Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen durch Quer- und Wiedereinstiege zu flankieren, wobei die hohen Qualifizierungsanforderungen an frühpädagogisches Personal auf allen Qualifikationsstufen zu berücksichtigen sind. Fort- und Weiterbildung ist zum anderen dringend geboten aufgrund der generalistischen „Breitbandausbildung“ von Erzieher:innen an Fachschulen, die keine zureichende Spezialisierung für die Bewältigung der komplexen und sich ständig wandelnden Aufgaben aufgrund des gesellschaftlichen und familialen Wandels sowie veränderter bildungspolitischer Vorgaben vorsieht. Diese Problemlagen verstärken sich aktuell im Zuge der Migrations- und Fluchtbewegungen. Nach einer vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) bundesweit durchgeführten Befragung von über 3.600 Kindertageseinrichtungen betreuten zu Beginn des Jahres 2016 36 % der Einrichtungen Flüchtlingskinder (vgl. Baisch et al. 2016, S. 14 f.). Weder diese Zielgruppe noch die damit verbundenen Herausforderungen an das pädagogische Personal sind bislang ausreichend auf der bildungspolitischen sowie (berufs)pädagogischen Handlungsebene beachtet worden (vgl. Riedel, Lüders 2016, S. 138 ff.).

Diese Desiderate der Fort- und Weiterbildung wurden von der Arbeiterwohlfahrt Hessen e. V. (AWO) aufgenommen und in zwei Fortbildungsreihen bearbeitet. Die erste Fortbildungsreihe befasste sich mit dem Thema *Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita*, während die zweite Fortbildung spezifisch auf *Traumapädagogik in der Kita* fokussierte. Die Fortbildungen wurden von der Justus-Liebig-Universität Gießen wissenschaftlich evaluiert (vgl. Friese, Herrmann, Vollmer 2017; Friese, Herrmann, Hafner, Vollmer 2018 sowie detaillierte Evaluationsberichte online¹). Im Folgenden werden zunächst Begründungen und Konzepte zum Thema Flucht und Trauma in der Fortbildung sowie anschließend ausgewählte Ergebnisse der Evaluation dargestellt.

1 Evaluationsbericht „Traumapädagogik in der Kita“: www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/dateien/evaluation%20AWO
Evaluationsbericht „Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita“: www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/dateien/evaluationsberichtfluechtlingskinder

2 Flucht und Trauma als Thema von Fort- und Weiterbildung

Im Zeitraum von Januar bis September 2017 registrierte das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) insgesamt 151.057 Asylersanträge, unter denen fast die Hälfte (45,6 %) von minderjährigen Kindern und Jugendlichen gestellt wurde (vgl. BAMF 2017, o. S.). Den größten Teil davon machten Kinder unter vier Jahren aus (23,1 %). Diese Situation stellt Einrichtungen und pädagogische Fachkräfte vor neue Aufgaben, auf die sie weder in ihrer Ausbildung noch in ihrem bisherigen beruflichen Wirken vorbereitet wurden. Um passende und systematische Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu generieren, sind vielfältige Fragen zu beantworten, u. a. nach dem institutionellen Wissen der Kindertageseinrichtungen über die Situation der Flüchtlinge und über ihre spezifischen kulturellen Hintergründe sowie nach dem Umgang mit Flüchtlingskindern und ihren Familien im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische Fachkräfte suchen nach Antworten auf diese Fragen, um professionelle Handlungskompetenzen zu erlangen und sich zu wichtigen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Fragen positionieren zu können.

Enorme Herausforderungen entstehen insbesondere durch die pädagogische Betreuung der Kinder, die unter posttraumatischen Belastungsstörungen nach traumatischen Fluchterfahrungen leiden. Flüchtlingskinder sind bereits in frühen Lebensphasen extremen Belastungen ausgesetzt. Dadurch steigt das Risiko, dass nicht nur ihre körperliche und physische, sondern besonders auch ihre seelische und psychische Gesundheit Schäden erleidet (vgl. Müller 2016, S. 6 f.). Auf diese leidvollen Erfahrungen reagieren traumatisierte Kinder mit unterschiedlichen Strategien, die sie in erheblichem Maße in einer selbstbestimmten Lebensführung beeinträchtigen.

Professionelles Handeln in der Traumapädagogik erfordert, dass die Zusammenhänge zwischen den Gewalterfahrungen und dem beeinträchtigenden Verhalten erkannt und die Kinder dabei begleitet und unterstützt werden, neue Verhaltensmuster auf dem Boden nachträglicher positiver Beziehungserfahrungen zu entwickeln. Aus dem pädagogischen Alltag ist gleichwohl bekannt, dass posttraumatische Symptome und Persönlichkeitsveränderungen oftmals vom pädagogischen Personal unerkannt bleiben und anderen Entstehungsbedingungen zugeordnet werden (vgl. Besser 2011, S. 51). Diese Problematik tritt insbesondere in der frühkindlichen Bildung hervor, da die Traumapädagogik kein Bestandteil der regulären Ausbildung von Erzieher:innen ist. Stellte diese Tatsache bereits in der Vergangenheit ein ernstzunehmendes Problem für die pädagogische Professionalität beim Umgang mit traumatisierten Kindern dar, so verschärft sich die Problematik durch die aktuell zunehmenden Zahlen von traumatisierten Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen.

Neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern spielt die Kooperation mit den Eltern eine wichtige Rolle, z. B. bei der Eingewöhnungsphase. Eltern, die ihrer-

seits selbst Fluchterfahrungen und traumatische Erlebnisse durchlitten haben, fällt diese Unterstützungsleistung schwer bzw. ist ihnen unmöglich. Nicht zuletzt an dieser Stelle wird dem pädagogischen Personal ein weitreichendes Reflexionsvermögen und Wissen über mögliche familiäre Hintergründe abverlangt, wofür jedoch nicht adäquat ausgebildet wird (vgl. Faas 2018, S. 114). Vor dem Hintergrund, dass der professionelle frühpädagogische Umgang mit Flüchtlingskindern und Trauma zu einem zentralen Bestandteil des Anforderungsprofils von Erzieher:innen geworden ist, erhalten bedarfsgerechte, berufsbegleitende Angebote der Fort- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert.

3 Fortbildungsreihen zu den Themen „Flucht und Trauma“ und wissenschaftliche Evaluation

Dieser Fortbildungs- und Professionalisierungsbedarf zum Themenspektrum Flucht und Traumapädagogik wurde in den Fortbildungsreihen *Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita* sowie *Traumapädagogik in der Kita* von der AWO aufgegriffen und von der JLU Gießen wissenschaftlich evaluiert. Primäres Ziel der Fortbildungsreihen war es, durch die Förderung von theoretisch reflektiertem, praxisrelevantem Handlungswissen die Professionalität pädagogischen Handelns in bislang vernachlässigten Ausbildungsbereichen zu verbessern. Dementsprechend sollte sich der Erfolg der Fortbildungsreihe neben der Wissenserweiterung an der Praxistauglichkeit und an der berufspraktischen Relevanz der Inhalte messen lassen, d. h. an der Frage, ob die Teilnehmenden die Inhalte auf ihren beruflichen Alltag übertragen können. Die Überprüfung dieser Ziele war Bestandteil der wissenschaftlichen Evaluation. Die Evaluation zielte darauf, die subjektiven Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmenden mittels skalenbasierter Fragebögen und Freitextantworten zu erheben. Des Weiteren wurden Fragen zu organisatorischen und didaktisch-methodischen Ansätzen, zur Seminarleitung, zum Arbeitsklima sowie zum Lernerfolg und Praxisbezug bewertet.

3.1 Fortbildungsreihe „Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita“

Die Fortbildungsreihe richtete sich an ausgebildete pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit dem Ziel, Wissensstände und Handlungskompetenz sowie Erfahrungsaustausch zum Thema „Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita“ zu fördern. Die Fortbildungsreihe wurde über einen Zeitraum von 6 Monaten durchgeführt, wobei sechs Themenblöcke in drei zweitägigen Veranstaltungen zu unterschiedlichen Themen erarbeitet wurden. Es nahmen 18 Erzieherinnen teil (ausschließlich Frauen), von denen sich zwölf an der Evaluation beteiligten. Die Themenblöcke wurden als inhaltlich eigenständige Einheiten konzipiert, sodass für die Teilnehmerinnen die Anschlussfähigkeit gegeben war, auch wenn sie eine Veranstaltung nicht besuchen konnten. Neben den Modulen *einen eigenen Standpunkt finden* und Wissen zu *verschiedenen Ländern und verschiedenen Kulturen* erlangen, wurden

auch *methodische Fragen zum pädagogischen Handeln* sowie zum *Umgang mit Trauma von Kindern und deren Eltern in der Kita* thematisiert. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

Orientierungswissen und eigener Standpunkt

Ein zentrales Anliegen der Teilnehmerinnen war die Orientierung und eigene Positionierung zum Thema Flucht im Kontext der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen. Einige Teilnehmerinnen fühlten sich durch fehlende Informationen verunsichert und suchten in der Fortbildungsreihe Sicherheit bei der persönlichen Stellungnahme. Sie nahmen unter anderem an der Fortbildungsreihe teil, weil sie „zum Thema Flüchtlingskinder und –familien umfassendere Informationen benötige[n], da [sie] keinerlei Vorerfahrungen hatte[n]“. Vor diesem Hintergrund wurde das Modul *einen eigenen Standpunkt finden* von den Teilnehmerinnen als besonders hilfreich in Bezug auf ihre professionelle Handlungssicherheit und persönliche Meinungsbildung wahrgenommen.

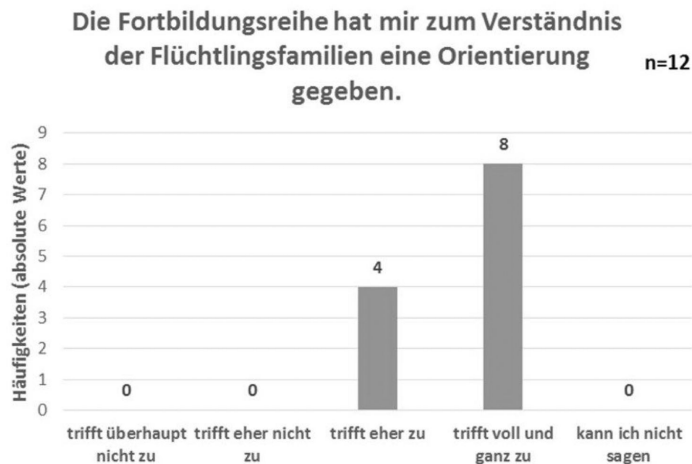


Abbildung 1: Orientierungsfunktion.

Der Abbau von (Berührungs-)Ängsten wurde als wichtiger Schritt wahrgenommen, um die neuen Herausforderungen im pädagogischen Alltag zu bewältigen. Die Äußerung einer Teilnehmerin „Einen eigenen Standpunkt zu finden ist nicht einfach, da die eigene Stellungnahme durch öffentliche Meinung und Angst geprägt ist“ spiegelt die Unsicherheit im Arbeitsalltag der Erzieherinnen wider, die durch politische Meinungsbildung und Anforderungen an Professionalität geprägt ist. Diese Unsicherheit konnte durch die Fortbildungsreihe gemindert werden. Wo zuvor nur eine gehemmte Stellungnahme möglich war, traten die Teilnehmerinnen nun selbstsicher in der eigenen Meinungsbildung auf. Eine Teilnehmerin formuliert dies wie folgt: „Die eigene Haltung zu finden, ist das Wichtigste – gerade wo es im Moment [...] aufgrund von politischen Veränderungen gesellschaftlich nötig ist.“

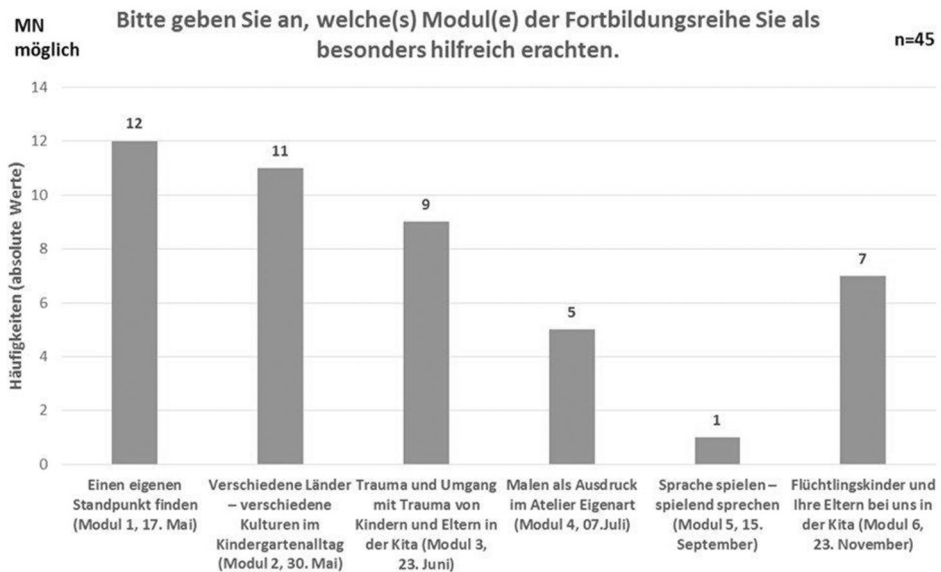


Abbildung 2: Auswahl von besonders hilfreichen Modulen – Mehrfachnennungen möglich.

Kompetenzerwerb und Theorie-Praxis-Transfer

Die Befunde der Evaluation zeigen vielfältige Aspekte zu professionellem Kompetenzerwerb und persönlicher Weiterentwicklung. Die Teilnehmerinnen erwarben ein vertieftes Verständnis für die Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Familien sowie für professionelles Handeln in der Kindertageseinrichtung. Als besonders bereichernd wurde „der Erfahrungs- und Wissensaustausch mit Fortbildenden und Kollegen [und] die Gelegenheit, losgelöst aus dem Kitaalltag eine Perspektive einnehmen zu können“ angesehen. Als Mehrwert wurde auch der Wissenserwerb zu verschiedenen Ländern und Kulturen eingeschätzt. Eine Teilnehmerin formulierte als positive Erfahrung, „den Umgang mit anderen Kulturen als Bereicherung zu sehen und dies an andere Kolleginnen, Eltern, Träger und Kinder weiterzugeben“. Mit dieser Wahrnehmung ist ein wichtiger Schritt getan, Heterogenität nicht länger als Problem, sondern als Chance für den pädagogischen Alltag wahrzunehmen und entsprechend pädagogisch zu gestalten.

Die Evaluation hat zudem gezeigt, dass sich die in den Fortbildungsmodulen vermittelten Inhalte sehr gut in den beruflichen Alltag des pädagogischen Personals transferieren lassen. Die Fortbildungsreihe erfüllt somit zentrale Qualitätsanforderungen hinsichtlich der Erlangung beruflicher Handlungskompetenz: die Teilnehmerinnen erhielten fundiertes Orientierungs- und Hintergrundwissen, das zu professionellem Handeln sowie zur persönlichen Positionierung befähigt und zudem ein praxisnahes Handlungswerkzeug für die Umsetzung im pädagogischen Alltag bereitstellt.

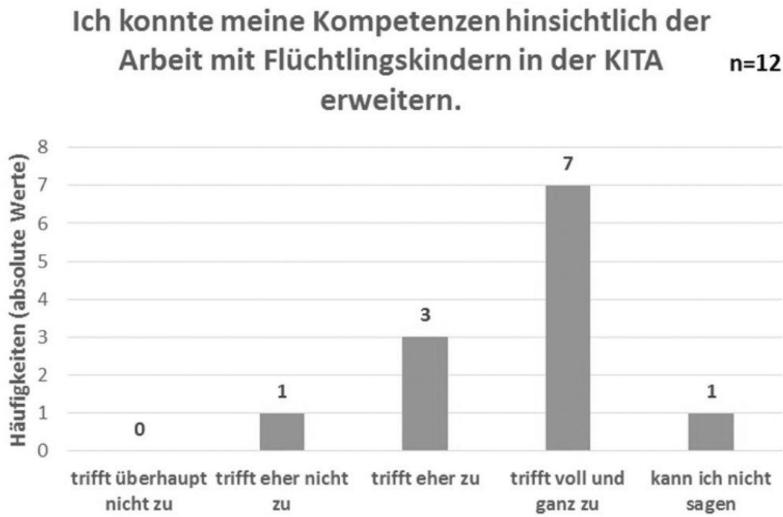


Abbildung 3: Kompetenzerweiterung.

Musisch-gestaltende Ausbildung und Sprache

Die Module 4 und 5 (Malen als Ausdruck im Atelier Eigenart; Sprache spielen – spielend sprechen) wurden von den Teilnehmenden als weniger bedeutend bewertet. Dieses Ergebnis erklärt sich vor dem Hintergrund der bereits an Fachschulen erfolgten Erzieher:innenausbildung, in der die musisch-gestaltende Ausbildung ein curricularer Bestandteil ist. Diese Einschätzung lässt den Schluss zu, dass musische Inhalte (Sprache, gestaltendes Spiel) als weniger dringlich in Bezug auf das Ziel der Fortbildungsreihe zur Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihren Familien in Kindertageseinrichtungen sind. Die Bewertung der Teilnehmerinnen zum Sprach-Modul entspricht den Ergebnissen einer Befragung des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2016. In der Befragung von Kindertageseinrichtungen, die Kinder aus Flüchtlingsfamilien betreuen, wurde deutlich, dass für die eigentliche Betreuung der Kinder keine besondere Sprachförderung notwendig ist. Sprachliche Barrieren bestehen vor allem bei der Interaktion zwischen den Eltern der Kinder und den Erzieher:innen. Vor dem Hintergrund der (traumatischen) Fluchterfahrungen zögern viele Eltern, ihre Kinder in die Obhut der Kindertagesbetreuung zu geben. Die betreuenden Kitas sind oftmals auf die Unterstützung durch ehrenamtliche Helfer:innen oder Eltern anderer Kinder als Sprachmittler:innen angewiesen, um bestehende Ängste und Hemmschwellen der Flüchtlingsfamilien abzubauen (vgl. Baisch et al. 2016, S. 20 f.). Der Befund verdeutlicht, dass sich Fortbildung künftig auch mit der Professionalisierung der Netzwerkarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern als (ehrenamtliche) Sprachmittler:innen beschäftigen sollte.

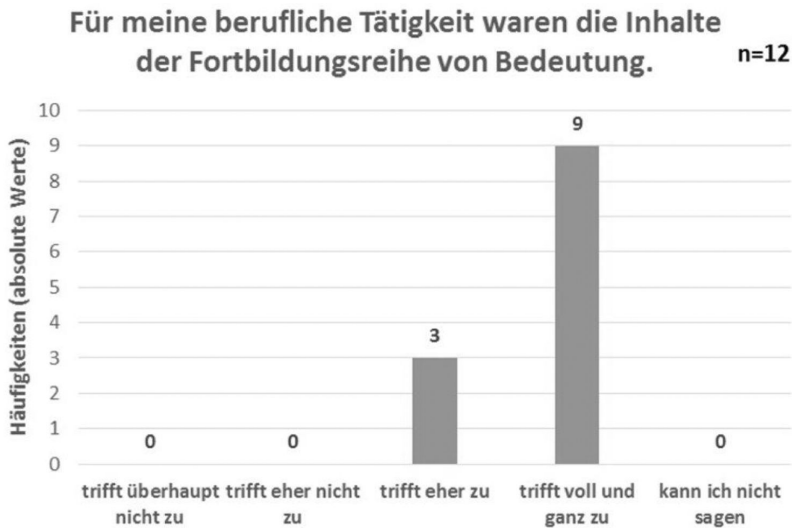


Abbildung 4: Berufliche Relevanz.

4 Weitere Fortbildungsbedarfe

In der Evaluation wurde der große Bedarf an Fortbildung zu den spezifischen Themen im Kontext von Flucht deutlich. Mehrfach wurde geäußert, dass sich die Teilnehmerinnen gezielt vorbereiten wollen, um den neuen Herausforderungen professionell begegnen zu können. Auch wurde der Wunsch formuliert, diese Fortbildungsmaßnahme für ganze Kita-Belegschaften anzubieten, sodass sich die Mitarbeiter:innen auch gegenseitig unterstützen können.

Ein besonders hoher Bedarf an Fortbildung stellte sich zu Fragen der Traumapädagogik heraus, wie das folgende Zitat verdeutlicht: „Es bestehen viele Verunsicherungen auch bei Erzieherinnen [...] Das Modul *Trauma und Umgang mit Trauma bei Kindern und Eltern in der Kita* hat mir viel Unsicherheiten genommen. [...] Das stärkt und schafft Transparenz im Umgang mit den Kindern und den Eltern.“ Dieser Bedarf zum professionellen Handeln im Bereich Traumapädagogik wurde in der folgenden Fortbildungsreihe aufgenommen.

4.1 Fortbildungsreihe „Traumapädagogik in der frühkindlichen Bildung“

Die zweite Fortbildungsreihe fokussierte die Vertiefung des Themas *Traumapädagogik in der frühkindlichen Bildung*. Das Konzept beinhaltete sechs Themenblöcke zu den Themen *Selbstfürsorge*, *Ressourcenorientierung*, *Unterstützungssysteme*, *Gefühlsregulation*, *Partizipation* sowie einer *Einführung in die Traumapädagogik*. An der Fortbildung nahmen 18 Erzieher:innen (davon eine männliche Person) teil, die sich gänzlich an der Evaluation beteiligten. In der Organisationsstruktur wurde der in der ersten Fortbildung deutlich gewordene Optimierungsbedarf zur zeitlichen Bünde-

lung von Moduleinheiten berücksichtigt. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation dargestellt.

Organisation und Struktur

In der zweiten Fortbildungsreihe der AWO wurden Anregungen und Kritikpunkte aus der Evaluation der vorangehenden Maßnahme aufgegriffen und umgesetzt. Berücksichtigt wurde der Befund, dass die Fortbildungseinheiten im Zwei-Tage-Format den arbeitszeitlichen Anforderungen und Zwängen der Teilnehmenden entgegenkommen und somit die berufsbegleitende Weiterbildung erst möglich wird. Bei der Wahl der Räumlichkeiten und der Verpflegung wurde daran angeknüpft, dass sich die ansprechende Atmosphäre des Tagungsraumes sowie die umfangreiche Versorgung über den gesamten Zeitraum der Fortbildungstage hinweg positiv auf die Aufnahmefähigkeit der Teilnehmenden auswirkten. Des Weiteren wurden die methodischen Ansätze zur Schaffung eines positiven Arbeitsklimas und Einsatz von interaktiver Seminargestaltung aufgegriffen und fortgeführt. Diese Aspekte wurden von den Teilnehmerinnen der ersten Fortbildungsreihe als wesentlich für den Erfolg der Fortbildung eingestuft.

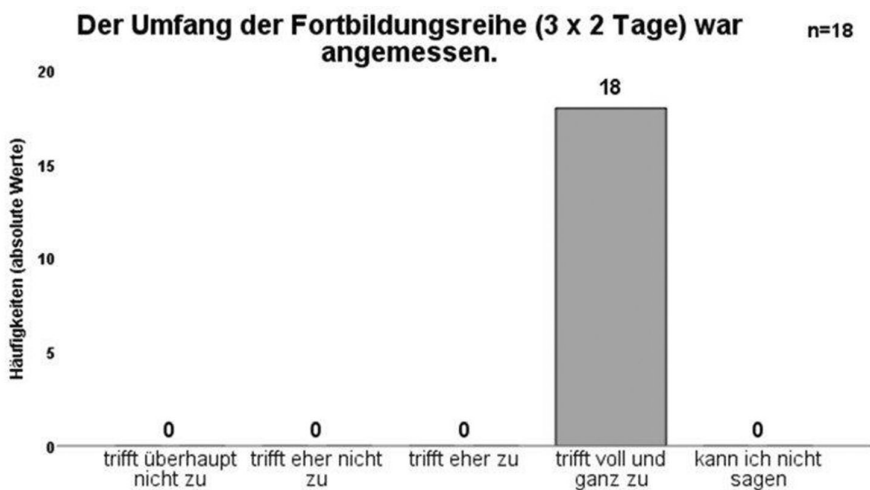


Abbildung 5: Umfang der Fortbildungsreihe.

Selbstfürsorge in der Traumapädagogik

Erzieher:innen werden während ihrer Ausbildung nicht mit der Thematik der Traumapädagogik konfrontiert. Begegnen ihnen in der späteren Berufspraxis traumatisierte Kinder, können sie nicht auf ein fundiertes Handlungswissen zurückgreifen und nur unzureichend auf die oftmals komplexen Situationen reagieren. Diese Defizite führen zu Überforderung und Ohnmachtserfahrungen beim pädagogischen Personal. Begegnet werden kann dieser Problematik u. a. durch die Förderung von

Selbstfürsorge, die zur Hilfe anderer befähigt. Aus den Evaluationsergebnissen geht hervor, dass dem Thema Selbstfürsorge ein hoher Stellenwert beigemessen wurde. Beispielhaft verdeutlichte dieses die folgende Aussage einer Teilnehmerin: „Es war gut, dass das Thema ‚Selbstfürsorge‘ in den Fokus gerückt wurde, da dies im Alltag meist auf der Strecke bleibt und vergessen wird.“

Dieser geringe Stellenwert von Selbstfürsorge im Alltag von Erzieher:innen verhindert die eigene Stärkung als Voraussetzung für professionelles traumapädagogisches Handeln. Die Erkenntnis einer Teilnehmerin „Wenn es mir selbst gut geht, kann ich gute Arbeit leisten. Daran denke ich nun öfter“, zeigt die Bedeutung der intensiven Auseinandersetzung mit der Selbstfürsorge. Stellt die Befähigung zur Selbstfürsorge und Resilienz im Hinblick auf den ständigen Wandel der beruflichen Herausforderungen an pädagogische Fachkräfte eine zentrale berufliche Handlungskompetenz dar, ist dieser Aspekt in Konzepten der Weiterbildung und Professionalisierung von Erzieher:innen zu berücksichtigen.

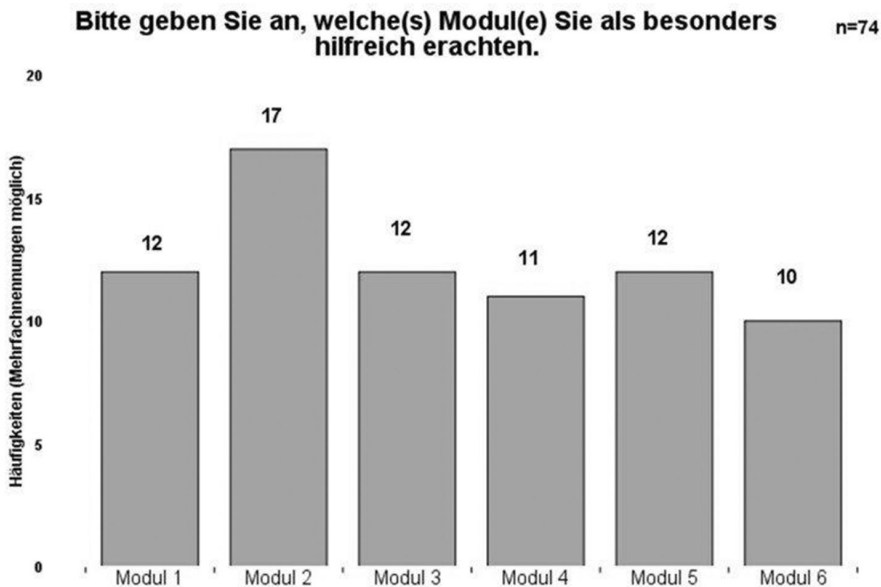


Abbildung 6: Auswahl von besonders hilfreichen Modulen – Mehrfachnennungen möglich².

Grundlagenwissen und Praxistransfer

Primäres Ziel der Fortbildungsreihe war es, durch die Vermittlung von reflektiertem, praxisrelevantem Handlungswissen die Professionalität pädagogischen Handelns in bislang vernachlässigten Ausbildungsbereichen zu verbessern. Dieses Ziel wurde

² Modul 1: Einführung in die Traumapädagogik, Modul 2: Selbstfürsorge als Voraussetzung und Unterstützung, Modul 3: Stabilisierung und Ressourcenorientierung – Naturerfahrung/Ausdrucksspiel, Modul 4: Unterstützung im Hier und Jetzt nach traumatischen Erfahrungen, Modul 5: Gefühlsregulation und Umgang mit Stress, Modul 6: Partizipation als Basis/Unterstützungssysteme

aus Sicht der Teilnehmenden erreicht, da sowohl die Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen zu verschiedenen Themen als auch praxistaugliches Handlungswissen der Traumapädagogik gefördert wurde. Die Teilnehmenden bescheinigten die berufspraktische Relevanz der Inhalte wie auch ihre Befähigung, diese im Umgang mit traumatisierten Kindern im Berufsalltag umsetzen zu können. Darüber hinaus wurden weitere Fortbildungsbedarfe zur Unterstützung des pädagogischen Alltags benannt. Dazu gehört neben Handlungskompetenzen zur gelingenden Integration von Kindern mit traumatischen Erlebnissen auch praxisnah anwendbare Diagnosekompetenz als Beratungsgrundlage für die Eltern. Diese Perspektiven könnten in zukünftige Fortbildungskonzepte einfließen, indem beispielsweise eine modulare Differenzierung zwischen der Vermittlung von Grundlagenwissen, Zusatzwissen und Praxiswissen vorgenommen wird.

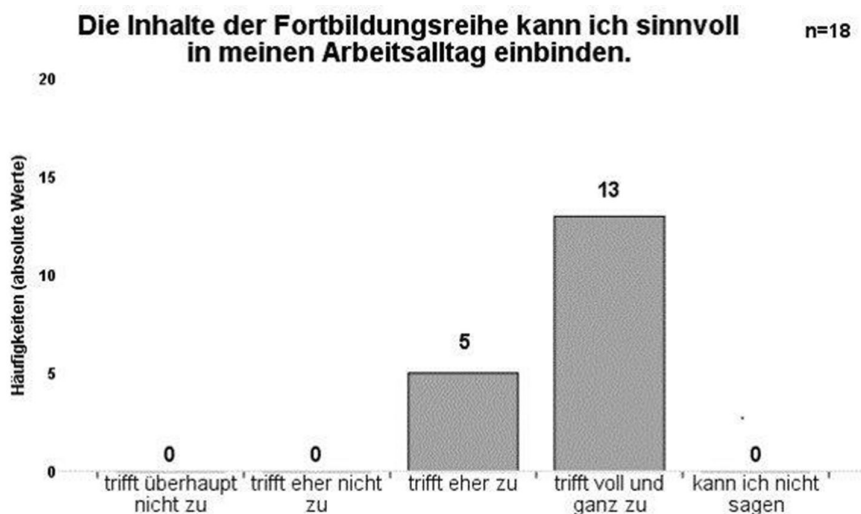


Abbildung 7: Einbindung in den Arbeitsalltag.

5 Ausblick auf zukünftige Weiterbildungsangebote

Die Evaluation der beiden Fortbildungsreihen zeigt beispielhaft, wie die Entwicklung und Konzeption erfolgreicher und bedarfsgerechter Weiterbildungsangebote auf lokaler Ebene erfolgen kann. Die evaluierten Fortbildungsreihen erfüllten ihr Ziel, theoretisches Wissen sowie praxisrelevante Inhalte für das pädagogische Handeln von Fachkräften zu vermitteln. Es zeigt sich, dass nicht nur ein allgemeiner Weiterbildungsbedarf zur Realisierung der Professionalisierungsabsichten festgestellt werden kann. Vielmehr ist es notwendig, diesen so konkret wie möglich zu identifizieren und gezielt zu bearbeiten. Am Beispiel der beiden evaluierten Fortbildungsreihen

wird deutlich, dass zum einen sich ständig wandelnde gesellschaftliche Veränderungen einen unmittelbaren Effekt auf konkrete Fortbildungsbedarfe im Bereich der Frühpädagogik haben und zum anderen fehlende curriculare Bezüge, wie beispielsweise der pädagogische Umgang mit Flucht und Trauma, in der traditionellen Erzieher:innenausbildung an Fachschulen durch Fortbildung aufzunehmen sind. Die Evaluationsergebnisse haben erwiesen, dass diese Herausforderungen an die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte angemessen bewältigt werden können. Von zentraler Bedeutung ist hierbei, dass nicht nur die berufliche und professionelle Handlungskompetenz der Teilnehmenden erweitert werden, sondern besonders auch deren Persönlichkeit und sozial-politisches Selbstbewusstsein gestärkt werden konnte. Somit stärken die Fortbildungsreihen die Anforderungen an Lebenslanges Lernen und ganzheitliche Bildung.

Da die Fortbildungsreihen über öffentliche Gelder finanziert wurden, entstanden weder den Teilnehmenden noch den entsendenden Einrichtungen zusätzliche Kosten. Die Teilnehmenden wurden für die Teilnahme an der Fortbildungsreihe von ihren Arbeitgebern zwar freigestellt, konnten jedoch keinen Anspruch auf die Teilnahme an den Fortbildungsreihen geltend machen, da diese nicht als zertifizierte Weiterbildungsmaßnahmen anerkannt sind. Es ist daher zu empfehlen, die modellhaft durchgeführten und positiv evaluierten Fortbildungen für die berufsbegleitende Weiterbildung zur Professionalisierung und Stärkung beruflicher Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Flucht und Traumata anzuerkennen und konzeptionell weiterzuentwickeln.

Berufsbegleitende Weiterbildung erhält vor dem Hintergrund der fehlenden Ausbildungskapazitäten und der sich ständig wandelnden Kompetenz- und Professionsanforderungen einen erhöhten Stellenwert. Zur Weiterentwicklung des Systems der Kinderbetreuung und zur Erhöhung der Anreize für Weiterbildung erscheint es sinnvoll, dem frühpädagogischen Personal die Möglichkeit zu eröffnen, über ein systematisches und zertifiziertes Weiterbildungsprogramm einen höheren Fachkräftestatus zu erreichen, ohne ein Hochschulstudium aufnehmen zu müssen (vgl. Aktionsrat Bildung 2012, S. 55). Auf diesem Weg können berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen neben und außerhalb der Akademisierung zu einer Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte beitragen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2016): Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. München: Deutsches Jugendinstitut.
- BAMF (= Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016): Aktuelle Zahlen zu Asyl 03/2016, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-maerz-2016.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 06.11.2017).
- Besser, Lutz (2011): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Ereignisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: Bausum et al. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 39–56.
- Faas, Stefan (2018). Kinder und Familien mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen – Sozialpädagogische Praxis und Reflexion im Kontext von Wissen, Nichtwissen und Handlungsdruck. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit, S. 111–124. Wiesbaden: Springer VS.
- Friese, Marianne/Hermann, Mechthild/Vollmer, Simon C. (2017): Flüchtlingskinder und ihre Familien in der Kita. Fortbildung des pädagogischen Personals und wissenschaftliche Evaluation. In: *berufsbildung, Didaktik inklusiver Berufsbildung*, 71, H. 166, S. 38–41, www.zeitschrift-berufsbildung.de/archiv/didaktik-inklusive-berufsbildung (Abfrage: 06.06.2018).
- Friese, Marianne/Hafner, Clemens/Hermann, Mechthild/Vollmer, Simon C. (2018): Traumapädagogik in der frühkindlichen Bildung. Professionalisierung durch Fortbildung und wissenschaftliche Evaluation. In: *berufsbildung, Transfer Wissenschaft-Praxis*, 72, H. 170, S. 31–34, www.zeitschrift-berufsbildung.de/archiv/transfer-wissenschaft-praxis (Abfrage: 06.06.2018).
- König, Anke/Rudolf Leu, Hans/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der WIFF-Förderlinie, Weinheim und Basel.
- Müller, Margaretha/Faas, Stefan/Schmidt-Hertha, Bernhard (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Müller, Veronika (2016): Allein auf der Flucht – Trauma und Folgen bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und Evaluation einer Kurzzeitintervention. Konstanz: KOPS.
- Riedel, Birgit/Lüders, Kilian (2016): Flüchtlingskinder in der Kita – Zugänge gestalten, Kooperationen stützen! In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)*, 61, H. 4, S. 138–142.
- WiFF (= Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte) (2018): Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele/beirat/ (Abfrage: 15.04.2018).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Orientierungsfunktion	289
Abb. 2	Auswahl von besonders hilfreichen Modulen	290
Abb. 3	Kompetenzerweiterung	291
Abb. 4	Berufliche Relevanz	292
Abb. 5	Umfang der Fortbildungsreihe	293
Abb. 6	Auswahl von besonders hilfreichen Modulen	294
Abb. 7	Einbindung in den Arbeitsalltag	295

Autorin und Autoren



Marianne Frieze, Prof.in Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaften, Berufspädagogik/Arbeitslehre

Arbeitsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Bildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Lehramtsausbildung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.

Mail: marianne.frieze@erziehung.uni-giessen.de



Clemens Hafner, studentischer Mitarbeiter, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaften, Berufspädagogik/Arbeitslehre

Mail: clemens.hafner@lehramt.uni-giessen.de



Simon C. Vollmer, studentischer Mitarbeiter, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaften, Berufspädagogik/Arbeitslehre

Mail: simon.c.vollmer@lehramt.uni-giessen.de

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

➤ wbv.de/bai



Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studententexte (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Bremen).

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Der vorliegende Sammelband greift diese Herausforderungen auf und diskutiert Innovationen im Segment personenbezogener Dienstleistungsberufe. Die Beiträge behandeln historische, strukturelle und aktuelle Entwicklungen in den Berufsfeldern und beruflichen Fachrichtungen. Dabei wurden konzeptionelle, didaktisch-curriculare sowie professionswirksame Dimensionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der akademischen (Lehramts-)Ausbildung für berufliche Fachrichtungen des Care Sektors beleuchtet.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Marianne Frieze

ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Sie leitet die BA/MA-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB)“ (Berufliches Lehramt) sowie das Studienfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen.

