

**Pamela Oberhuemer**

# Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa

Impulse für Deutschland?



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Oberhuemer, Pamela (2014): Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 22. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Lektorat: Kathrin Nord  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Titelfoto: Valerii Zan © Fotolia.com, Joop Hoek © Fotolia.com  
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen).

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-143-8

**Pamela Oberhuemer**

**unter Mitarbeit von Lucia Balduzzi/Arna H. Jónsdóttir/Jytte Juul Jensen/  
Marjatta Kalliala/Maelis Karlsson Lohmander/Wiebke Klages/Arianna Lazzari/  
Ranveig Lorentzen/Eeva-Leena Onnismaa/Sacha Powell/Leena Tahkokallio**

# **Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa**

Impulse für Deutschland?

**Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



# Vorwort

Fragen nach der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung der praktischen Ausbildungsphasen sind immer schon Teil des Diskurses um die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften gewesen. Vor dem Hintergrund der umfassenden Reformen im Ausbildungssystem hat sich das Interesse für den Ausbildungsauftrag der Praxis und die Unterstützung von künftigen pädagogischen Fachkräften in den letzten zehn Jahren noch verstärkt. Der aktuelle Diskurs in Deutschland macht deutlich, dass die Weiterentwicklung des Mentorings am „Lernort Praxis“ auf verschiedenen Systemebenen gedacht werden muss und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Organisationen und Akteure erfordert. Dieser Aspekt ist auch in anderen europäischen Ländern zum Gegenstand politischer Gestaltung und Steuerung geworden. Bisher ist in der deutschen Diskussion darüber wenig bekannt.

Pamela Oberhuemer gibt in der vorliegenden Studie einen Einblick in die Konzepte, Strukturen und Strategien der fachpraktischen Ausbildung in anderen europäischen Ländern und erarbeitet damit eine Grundlage für die Einordnung und Verortung der Konzepte in Deutschland. Darüber hinaus bietet sie Gestaltungsideen und macht wichtige Handlungsbedarfe für Reformen deutlich.

Die Idee zu dieser Studie ist im Rahmen der WiFF-Expertengruppe „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ entstanden und wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin.

München, im Dezember 2014



Prof. Dr. Anke König  
Projektleitung WiFF



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>10</b>
1.1	Ausgangslage und Ziel der Studie	10
1.2	Zur Auswahl der Länder	10
1.3	Leitfragen und methodisches Vorgehen	11
1.4	Gliederung des Berichts	11
	<b>Teil I: Ergebnisanalyse</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Länderübergreifende Analyse mit Bezug zu Deutschland</b>	<b>12</b>
2.1	Fachpraktische Ausbildungskonzepte: Wo liegen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten?	12
2.1.1	Positionierung des Lernorts Praxis in der Ausbildungsgeschichte	12
2.1.2	Verantwortlichkeiten und Kooperationskulturen	13
2.1.3	Konzeption der Praxisphasen	14
2.1.4	Umfang und Struktur der Praxisphasen	15
2.1.5	Dokumentationspraxis und Leistungsbewertung	16
2.2	Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort: Ist Mentoring eine ausgewiesene Aufgabe mit Trägerunterstützung und entsprechenden Ressourcen?	17
2.2.1	Praxiseinrichtung als Ausbildungsort	17
2.2.2	Kompetenzerwartungen – Aufgabenprofil – Rolle des Teams	17
2.2.3	Zeitkontingent und Vergütung	18
2.2.4	Trägerverantwortung	18
2.3	Fachpolitische Rahmenvorgaben, Forschung, Monitoring: Was wird geregelt und evaluiert?	20
2.3.1	Rahmenvorgaben auf nationaler bzw. regionaler Ebene	20
2.3.2	Forschung, Monitoring, Evaluation	20
2.4	Kompetenzerwerb: Ist eine Zusatzqualifikation für die Mentoring-Aufgabe verbindlich?	21
2.4.1	Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsformate	21
2.4.2	Existieren vergleichbare Initiativen wie die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) in Deutschland?	22
<b>3</b>	<b>Fazit und Herausforderungen</b>	<b>23</b>
	<b>Teil II: Länderprofile</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>Dänemark (Jytte Juul Jensen)</b>	<b>26</b>
4.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Dänemark (Ausbildungsperspektive)	26
4.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	26
4.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	27
4.1.3	Neuordnung der <i>pædagog</i> -Ausbildung 2014	28

4.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Dänemark (fachpraktische Perspektive)	29
4.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Dänemark (fachpolitische Perspektive)	29
4.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Dänemark (Qualifizierungsperspektive)	30
<b>5</b>	<b>Finnland (Marjatta Kalliala, Eeva-Leena Onnismaa, Leena Tahkokallio)</b>	<b>31</b>
5.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Finnland (Ausbildungsperspektive)	31
5.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	31
5.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	32
5.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Finnland (fachpraktische Perspektive)	33
5.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Finnland (fachpolitische Perspektive)	34
5.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Finnland (Qualifizierungsperspektive)	34
<b>6</b>	<b>Island (Arna H. Jónsdóttir)</b>	<b>35</b>
6.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Island (Ausbildungsperspektive)	36
6.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	36
6.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	36
6.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Island (fachpraktische Perspektive)	40
6.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Island (fachpolitische Perspektive)	40
6.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Island (Qualifizierungsperspektive)	41
<b>7</b>	<b>Norwegen (Wiebke Klages, Ranveig Lorentzen)</b>	<b>42</b>
7.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Norwegen (Ausbildungsperspektive)	42
7.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	42
7.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	43
7.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Norwegen (fachpraktische Perspektive)	46
7.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Norwegen (fachpolitische Perspektive)	46
7.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Norwegen (Qualifizierungsperspektive)	47
<b>8</b>	<b>Schweden (Maelis Karlsson Lohmander)</b>	<b>48</b>
8.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Schweden (Ausbildungsperspektive)	48



8.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	48
8.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	49
8.1.3	Neues Konzept der fachpraktischen Ausbildung ab 2014–2015	50
8.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Schweden (fachpraktische Perspektive)	51
8.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Schweden (fachpolitische Perspektive)	52
8.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Schweden (Qualifizierungsperspektive)	52
<b>9</b>	<b>Italien (Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari)</b>	<b>53</b>
9.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Italien (Ausbildungsperspektive)	53
9.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung	53
9.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung	54
9.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Italien (fachpraktische Perspektive)	57
9.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Italien (fachpolitische Perspektive)	57
9.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Italien (Qualifizierungsperspektive)	57
<b>10</b>	<b>England (Sacha Powell)</b>	<b>58</b>
10.1	Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in England (Ausbildungsperspektive)	59
10.1.1	Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildungen	59
10.1.2	Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildungen	60
10.2	Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung und Lernort Schule in England (fachpraktische Perspektive)	62
10.3	Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in England (fachpolitische Perspektive)	63
10.4	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in England (Qualifizierungsperspektive)	64
<b>11</b>	<b>Literatur</b>	<b>65</b>
<b>12</b>	<b>Verzeichnis der Schlüsseldaten und Tabellen</b>	<b>68</b>
<b>13</b>	<b>Zu den Autorinnen der Länderprofile</b>	<b>69</b>
<b>14</b>	<b>Danksagung</b>	<b>71</b>
<b>15</b>	<b>Fragenkatalog für die Länderexpertinnen</b>	<b>72</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Ziel der Studie

In Deutschland verstärkt sich das Interesse bei Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildung, der Fachpraxis, der Forschung und der Fachpolitik an den berufspraktischen Phasen der professionellen Bildung frühpädagogischer Fachkräfte – und damit auch an der Mentoring-Aufgabe von Fachkräften frühpädagogischer Kindertageseinrichtungen. Früher wurde dieser Teil der Ausbildung in der fachwissenschaftlichen Literatur wenig beachtet (Ulich/Thiersch 2002; Ebert 1999; Oberhuemer 1993); heute gibt es erstmalig in Deutschland eine diesbezügliche Bundesinitiative (*Bundesprogramm Lernort Praxis*), die Pilotprojekte über drei Jahre in sieben Bundesländern fördert (BMFSFJ 2013).

Das gestiegene Interesse lässt sich an verschiedenen Entwicklungen ablesen: zum einen an den europapolitischen Rahmenvorgaben zur verstärkten Kompetenzorientierung in den beruflichen und hochschulischen Ausbildungen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011), zum anderen in der gegenwärtigen Differenzierung der Professionalisierungsoptionen für das frühpädagogische Arbeitsfeld in Deutschland. Zu Letzterem gehören die Weiterentwicklung der fachschulischen Ausbildungen (Müller-Neuendorf 2013), der Ausbau frühpädagogischer Studiengänge an (Fach-)Hochschulen und Universitäten (Pasternack/Keil 2013) sowie neue Ausbildungsformate für besondere Zielgruppen (von Balluseck 2013). Im Rahmen der frühpädagogischen Studiengänge gilt die Theorie-Praxis-Verflechtung als „zentrales Gestaltungsproblem“ (Pasternack/Keil 2013, S. 60). Auch die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) nahm 2013 bis 2014 die Anleitungsfunktion der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den Blick. Der Fokus lag dabei auf kompetenzorientierter Weiterbildung. Die Ergebnisse der WiFF-Expertengruppe wurden bereits in Form des *Wegweisers Weiterbildung Nr. 8, Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis* publiziert.

Die vorliegende Expertise ist ein kritisch-reflexiver Beitrag zur Diskussion in Deutschland. Sie beschreibt und analysiert die fachpraktischen Ausbildungskon-

zepte und Mentoring-Strategien am *Lernort Kindertageseinrichtung* in sieben europäischen Ländern. Der Autorin sind keine systematischen und ländervergleichenden Recherchen zu dieser Thematik bekannt. Die WiFF-Studie schafft damit eine aktuelle Grundlage, um länderspezifische und länderübergreifende Analysen zu eröffnen. Ein Ziel dabei ist außerdem, die deutschen Diskussionen in einem europäischen-internationalen Rahmen zu verorten.

## 1.2 Zur Auswahl der Länder

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen sieben europäische Länder: Dänemark, England, Finnland, Island, Italien, Norwegen und Schweden. Im Gegensatz zu einer im Jahr 2010 veröffentlichten *WiFF-Studie* zum Thema *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich* (Oberhuemer 2012) geht es diesmal nicht um eine geopolitisch ausgewogene Länderauswahl (etwa nord-, süd-, ost- und westeuropäische Länder), sondern um ein zielgerichtetes Auswahlverfahren (*purposive sampling*).

Die frühkindlichen Bildungs- und Ausbildungssysteme der nordischen Länder bieten viele Anregungen für die fachwissenschaftlichen und -politischen Diskurse in Deutschland, deshalb wurden sie für diese Expertise ausgewählt. Zudem ist in Dänemark und Schweden der berufspraktische Anteil der Ausbildung tendenziell stärker gewichtet als in anderen Ländern – zu diesem Ergebnis kommt eine Studie des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), die 2010 die Professionalisierungssysteme in 27 Ländern der Europäischen Union untersuchte (Oberhuemer/Schreyer 2010). In den beiden Staaten Island und Norwegen (beide nicht zur EU gehörig) wurden in den letzten Jahren – neben einem verstärkten Ausbau des frühkindlichen Sektors – auch Reformen im Ausbildungs- und Personalwesen initiiert. In Italien wurde im Rahmen der Einführung eines neuen Hochschulstudiums für Vor- und Grundschullehrkräfte eine Reihe von Studien über Ausbildungsinhalte und -formate durchgeführt. Diese zeigten, dass gerade Praktika und Workshops eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für die frühpädagogische Arbeit spielen (siehe CORE 2011). Englands frühkindlicher Betreuungssektor hat eine stark privat-gewerbliche Ausrichtung und niedrigere Anforderungen an die

Personalqualifikationen, damit unterscheidet sich England von den anderen sechs Ländern. Gerade diese Unterschiedlichkeit kann systemische Besonderheiten der anderen Länder verdeutlichen. Diese Studie beleuchtet die praxisbezogenen Ausbildungsphasen der hochschulausgebildeten (Niveau 6) Fachkräfte in England.

In diesem Sinne sind die Länder aufgrund ihres potentiellen *Anregungsgehalts* ausgewählt worden – und nicht für ein repräsentatives Bild europäischer Praktiken. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, dass durch die Länderauswahl drei Kern-Professionsprofile in Europa in den Blick genommen werden (Oberhuesmer/Schreyer 2010, S. 498 ff):

- „Frühpädagogische Fachkraft“ (Finnland, Island, Norwegen, Schweden)
- „Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft“ (England, Italien)
- „Sozialpädagogische Fachkraft“ (Dänemark)

### 1.3 Leitfragen und methodisches Vorgehen

Die Autorin gab Expertenberichte aus jedem der sieben Länder in Auftrag. Sie bilden nun die Grundlage dieser Studie. Sie befassen sich exklusiv mit Fragen rund um das Thema *fachpraktische Ausbildung und Mentoring am Lernort Kindertageseinrichtung*. Ende Januar 2014 wurde ein entsprechender Fragenkatalog (siehe Anhang) an die sieben Länder-Expertinnen geschickt. Orientierungsgrundlage des Fragenkatalogs bildeten die in der WiFF-Ausschreibung formulierten Leitfragen: Welche Konzepte der fachpraktischen Ausbildung existieren in anderen europäischen Ländern? Welchen Stellenwert hat die Praxis für die Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte? Welche Anforderungen werden an die auszubildenden/anleitenden Fachkräfte gestellt? Wie werden diese Fachkräfte für ihre Aufgabe qualifiziert? Wie werden die Lernorte (berufsqualifizierende Ausbildungsstätte und Praxis-einrichtungen) miteinander verbunden? Wie wird gewährleistet, dass sich berufliche Handlungskompetenzen entwickeln können und die Verzahnung von Theorie und Praxis gelingt? Existiert eine vergleichbare Professionalisierungs- bzw. Reforminitiative wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) in Deutschland?

Die Länder-Expertinnen verfassten einen etwa 15-seitigen Bericht, der vier landesspezifische Perspektiven auf die fachpraktische Ausbildung und die Mentoring-Praxis verdeutlicht:

- Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung (Ausbildungsperspektive)
- Mentoring-Konzepte und -Strategien (Fachpraxis-Perspektive)
- Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler bzw. regionaler Ebene (fachpolitische Perspektive)
- Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zum Thema *Mentoring und Supervision* (Qualifizierungsperspektive)

Darüber hinaus bilanzierten die Länder-Expertinnen die Stärken und Schwächen der Konzepte fachpraktischer Ausbildung und Mentoring-Praxis in ihrem Land und formulierten Herausforderungen bzw. Entwicklungs- und Handlungsbedarf.

Jedem Länderprofil geht eine Übersicht mit Schlüsseldaten zum System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte voraus, die die Einbettung in einen breiteren Kontext sichert. Diese Übersichten wurden von der Autorin dieser Expertise erstellt und den jeweiligen Kontaktpartnerinnen zur Validierung vorgelegt. Die Autorin erstellte zudem Synopsen der sieben englischsprachigen Länderprofile auf Deutsch.

Auf der Grundlage der Länderprofile werden Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Konzepte verdeutlicht. Diese werden – soweit in der bestehenden Vielfalt der Ansätze möglich – in Bezug zu den fachpraktischen Ausbildungsansätzen in Deutschland gesetzt.

### 1.4 Gliederung des Berichts

Der Bericht gliedert sich in zwei Hauptteile. *Teil I* umfasst eine länderübergreifende *Ergebnisanalyse* der fachpraktischen Ausbildungskonzepte und Umsetzungsstrategien am *Lernort Kindertageseinrichtung* in den sieben Ländern. Anhand von vier Fragenkomplexen werden diese zur Situation in Deutschland in Bezug gesetzt:

- Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten haben die Ausbildungskonzepte?

- Ist Mentoring eine ausgewiesene Aufgabe mit Trägerunterstützung und entsprechenden Ressourcen?
- Wie sehen fachpolitische Rahmenvorgaben sowie Forschung, Monitoring und Evaluation der fachpraktischen Ausbildung aus?
- Wird eine verbindliche Qualifikation für die Mentoring-Aufgabe gefordert? Wie sieht diese aus?

Zur Vertiefung präsentiert *Teil II* die sieben systematisch ausgewerteten *Länderprofile*. Nach der Darstellung der fünf nordischen Länder in alphabetischer Reihenfolge folgen die Länderprofile zu Italien und England.

## Teil I: Ergebnisanalyse

# 2 Länderübergreifende Analyse mit Bezug zu Deutschland

## 2.1 Fachpraktische Ausbildungskonzepte: Wo liegen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten?

### 2.1.1 Positionierung des Lernorts Praxis in der Ausbildungsgeschichte

In den *nordischen Ländern* waren berufspraktische Phasen bereits in den Anfängen der früh- bzw. sozialpädagogischen Ausbildungen ein wesentlicher Bestandteil. Anfangs umfassten sie in *Dänemark, Island, Norwegen* und *Schweden* etwa die Hälfte des Gesamtvolumens der Ausbildung. Dieser Anteil nahm im Zuge der fortschreitenden Professionalisierung und darauf folgenden Akademisierung der frühpädagogischen Ausbildungen kontinuierlich ab. Nur in Dänemark machen auch heute noch integrierte Praktika etwa ein Drittel der Ausbildungszeit aus, wie auch bei den Fachschulausbildungen in Deutschland – wobei in beiden Fällen die Ausbildung nicht ausschließlich auf die Frühpädagogik spezialisiert ist. Trotz dieser allgemeinen Reduzierung gelten die Praxisphasen nach wie vor als zentrales Element der Ausbildung, wobei in Finnland die Gewichtung wesentlich geringer als in den anderen nordischen Ländern ist (siehe 2.1.4).

Ganz anders sah die Situation bis 1996 in *Italien* aus, dort hatten die berufspraktischen Phasen nur wenig Bedeutung. Das änderte sich mit der Eingliederung der Ausbildung in das Hochschulwesen. Eine weitere Veränderung begann 2011: das Konzept der Praxisphasen wurde erweitert und zugleich konsolidiert (siehe 9.1.2).

An der frühpädagogischen Lehrerausbildung in England ist aus geschichtlicher Perspektive ein grundsätzliches Pendeln zwischen arbeitsplatzbasierten und fachschul-/hochschulbasierten Modellen festzustellen. Aktuell erfahren die arbeitsplatzbasierten Modelle eine Stärkung. Der zeitweilige *Lernort Praxis* wird also nahezu zum ausschließlichen *Ausbildungsort Praxis*. Allerdings wird dieses Verständnis von Ausbildung auch fachwissenschaftlich infrage gestellt. Es

wird als „Anleitung zum Bildungstechniker“ gesehen, dem fundierte theoretische Grundlagen fehlen.

Wechselnde Paradigmen und (bildungspolitische) Diskurse haben sich in der Vergangenheit auf das Verständnis der fachpraktischen Ausbildung ausgewirkt (wie im dänischen Länderprofil nachgezeichnet). Das lässt sich zum Beispiel ablesen an der veränderten Terminologie ministerieller Rahmenvorgaben: In *Schweden* wird seit 2001 aus dem traditionellen *Praktikum* die *arbeitsplatzbasierte Ausbildung*; in *Dänemark* heißen die *Praktikumsplätze* seit 2007 *Ausbildungsplätze*. Dies sind eindeutige Signale der Gleichstellung des *Lernorts Praxis* in der fachpraktischen Ausbildung und der offiziellen Anerkennung ihrer Ausbildungsfunktion. In *Deutschland* sind ähnliche Entwicklungen zu beobachten, zumindest in der Fachdiskussion. Zwei Beispiele: (1) In einer neueren Publikation verwendet Sigrid Ebert (2014, S. 75) den Begriff „Ausbildungsort“ für den Lernort Praxis; (2) 2014 einigte sich die zuvor genannte und vielseitig besetzte WiFF-Expertengruppe auf eine Veränderung des geläufigen Begriffs *Praxisanleiterin* und *Praxisanleiter* zugunsten der Bezeichnung *Mentorin* und *Mentor*. Dennoch: Obwohl in den westlichen Bundesländern über viele Jahre u. a. ein Vorpraktikum und ein einjähriges Berufspraktikum Voraussetzung oder konstitutiver Bestandteil der Ausbildung waren, wurden sie kaum konzeptionell in ein integriertes Gesamtmodell eingebunden. Bereits Anfang der 1980er-Jahre wurde ein „seit Jahrzehnten andauernder Prozess der Entkoppelung“ der Fachpraxis von der Berufsausbildung sowie eine zunehmende Verschulung der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher konstatiert (Ebert 2014). Bis heute gibt es keine landesweit sichtbare Aufwertung des Lernorts Praxis (Leu 2014). Auch wenn die Jugendministerkonferenz gegen Ende der 1990er-Jahre die Rolle der Kinder- und Jugendhilfe in den praxisbezogenen Ausbildungsabschnitten hervorhob (JMK 1998) und drei Jahre später den Status dieses Lernorts potentiell verstärkte (JMK 2001), hat sich eine landesweit sichtbare Aufwertung und Gleichstellung bis heute im Kern nicht durchgesetzt.

### 2.1.2 Verantwortlichkeiten und Kooperationskulturen

In den Diskussionen um den Lernort Praxis in Deutschland wird immer wieder angemahnt, dass eine Verzahnung der beiden Lernorte Fachschule/Hochschule und Kindertageseinrichtung nur funktioniert, wenn

auch auf rechtlich-administrativer Ebene die Verantwortlichkeiten verankert und geklärt werden. Im Folgenden wird dargestellt, wie die hier untersuchten europäischen Länder mit der Gewichtung von Zuständigkeiten umgehen.

In *Deutschland* heißt es: die Fachschule/Fachakademie ist „für alle mit der praktischen Ausbildung zusammenhängenden Fragen“ zuständig (KMK 2011, S. 7). Der wechselseitige Bezug der beiden Lernorte erfordert „ein hohes Maß an Kooperationsarbeit“ (ebd., S. 7), wobei die *Ausbildungsstätten* (Hervorhebung durch die Autorin) über transparente Kriterien und Verfahren „zur Auswahl, Bereitstellung und Qualitätssicherung der Praxisstellen“ verfügten (ebd., S. 7). Nach diesem Beschluss liegt also bei den fachschulischen Ausbildungen die Verantwortung für Kooperationsinitiativen eindeutig aufseiten der Fachschulen. Auch die Empfehlungen bezüglich der (vergleichsweise wenigen) Bachelor-Studiengänge gehen tendenziell in diese Richtung. Für den in „Gemeinsame Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit“ empfohlenen Praxisanteil von mindestens 100 Tagen (KMK/JFMK 2010, S. 2) betont die Jugend- und Familienministerkonferenz, dass die Praxistätigkeit in „von der Hochschule anerkannten Einrichtungen unter Anleitung qualifizierter Fachkräfte des Einrichtungsträgers und Begleitung durch die Hochschule erfolgen soll“ (JFMK 2011, S. 52).

Während in *Finnland* (Universität Helsinki) und *Island* die Praxisphasen auch eindeutig von den Ausbildungsstätten gesteuert werden, ist die Verantwortung in anderen Ländern weniger einseitig gewichtet. Praktisch in allen Ländern tragen die Hochschulen die übergreifende Verantwortung für die fachpraktische Ausbildung. Doch die Aufgaben der Praxisstätten werden in Rahmenvereinbarungen zunehmend deutlicher definiert.

*Dänemark* bietet hier ein besonderes Beispiel. Die Ausbildungsverordnung 2014 betrachtet Ausbildungsinstitution und Praxiseinrichtung als zwei sich ergänzende Lernmilieus, die die Kompetenzentwicklung und den Wissenserwerb der Studierenden unterschiedlich fördern. Dies entspricht der von beiden Lernorten geteilten Vision, die für Deutschland gefordert wird (Ebert 2014). In Dänemark gibt es ein verbindliches regionales Koordinierungskomitee (siehe 4.3.), das für die Anzahl der Studierenden zuständig ist, die von den Ausbildungsstätten aufgenommen werden, sowie für die Auswahl der Praxisstellen und eine gerechte Verteilung der Praktikumsplätze. Dies

ist ein Monitoring-Modell, das zugleich die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten auf der kommunal- und fachpolitischen Ebene sichert.

In *Schweden* wurde mit der Ausbildungsverordnung im Jahr 2001 die Etablierung lokaler Koordinierungsteams zwischen Universität, Kommune und Praxisstellen verbindlich geregelt. Seit Neuestem werden diese formalisierten Ausbildungsnetzwerke neu konzipiert. Im Vergleich zum dänischen Koordinierungskomitee sind dies eher fach- und trägerbezogene Netzwerke, die sich mit der konkreten fachpraktischen Ausbildung vor Ort befassen. In Göteborg wird zum Beispiel, im Rahmen einer fünfjährigen, landesweiten Initiative (siehe 8.1.3), ein Team gebildet, das während der vier Praxisphasen zusammenarbeitet in Planung, Durchführung und Evaluierung. Ein Vorteil des Modells ist, dass Praxisstellen und Hochschulen gleichwertig behandelt werden. Auch die Einbindung der Trägerperspektive sowie die Kontinuität des Teams sind von Vorteil, da sie eine Vertiefung von Schlüsselthemen ermöglichen. Ein Nachteil könnte darin bestehen, dass die Studierenden ihre Praxiserfahrungen nur in einer bestimmten Kindertageseinrichtung sammeln können.

Auch *Norwegen* hat die Verantwortlichkeiten zwischen den Lernorten zugunsten des Lernorts Praxis neu geregelt. Früher waren die Fachkräfte, die Mentoring-Aufgaben in den Praxiseinrichtungen übernahmen, im Teilzeitarbeitsverhältnis an der Hochschule angestellt. Heute sind sie Mitglieder des Kindergartenpersonals und haben eine ausgewiesene Stelle für die Begleitung der Studierenden. Statt einer Person sind nun die offiziell anerkannten Praxiskindergärten (*praksisbarnehage*) für die Zusammenarbeit verantwortlich. Außerdem existiert zum Beispiel an der Hochschule in Trondheim (QMUC) eine formalisierte Kommission zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisstellen, bei der auch die Trägerorganisationen vertreten sind.

In *Finnland* und *Island* dagegen definieren anscheinend ausschließlich Hochschulen die partnerschaftlichen Aufgaben, wobei seit 2013 an der finnischen Universität Tampere neue Kooperationskulturen durch ein Partnerschaftsnetzwerk (siehe 5.2) erprobt werden. In *Italien* wird ein anderes Modell bevorzugt: neben einer disziplinübergreifenden Praxiskommission an der Universität gibt es auch designierte Stellen als Koordinations- und Organisationsmentorinnen und -mentoren, die öffentlich ausgeschrieben und

durch beurlaubte Lehrkräfte wahrgenommen werden. In *England* variieren die konkreten Verantwortlichkeiten und Kooperationskulturen – je nachdem, ob das entsprechende Ausbildungsmodell eher hochschulgeleitet oder eher arbeitsplatzbasiert ist – sie sind allerdings durch zentrale Rahmenvorgaben geregelt.

### 2.1.3 Konzeption der Praxisphasen

Einige der analysierten Länder zeigen zudem deutliche Bemühungen um eine curriculare Abstimmung der praktischen und theoretischen Ausbildungsanteile. Sigrid Ebert kritisiert 2014, dass in *Deutschland* ein solches integriertes Gesamtkonzept fehlt. Denn in der Verbesserung der Zusammenarbeit der Lernorte sollte es nicht nur um die Schaffung von Kooperationsstrukturen gehen, „... sondern um eine bildungstheoretisch begründete und berufspädagogisch ausbuchstabierte curriculare Einbindung der Praktika“ (ebd., S. 74.).

Insbesondere in *Italien* (Bologna) wird versucht, ein derartiges Gesamtkonzept im Rahmen der neuen Ausbildung mit Master-Abschluss zu entwickeln. So soll der problemzentrierte Wissenserwerb an der Universität mit der erforschenden Erprobung von Handlungswissen in den Praxiseinrichtungen verbunden werden. Workshops sollen für eine produktive Verzahnung sorgen und als Planungs- und Reflexionsorte dienen. Die Konzeption der fachpraktischen Ausbildung übernehmen die Universitäten disziplinübergreifend und in ständiger Rücksprache mit den Mentorinnen und Mentoren, die für die Organisation und Begleitung der Praktika an Universität und Bildungseinrichtung zuständig sind. Die Praktika bestehen aus zwei zweijährigen Praxiszyklen mit jeweils drei Teilen: (1) vorbereitende und begleitende Aktivitäten; (2) Beobachtungen und Erforschungen in der Praxiseinrichtung und (3) Mitwirkung in der Praxiseinrichtung. Den Studenten wird empfohlen, für jeden Praxiszyklus eine andere Bildungseinrichtung zu wählen. Das Ausbildungskonzept umfasst das Berufsprofil: Vor- und Grundschullehrkraft. So kann es also passieren, dass Studierende, die in den vorschulischen Bildungseinrichtungen arbeiten werden, auch ein verlängertes Praktikum in der Grundschule machen. Was dies konkret für die Ausbildung der Vorschullehrkräfte bezüglich Spezialisierung bedeuten wird, ist zurzeit noch nicht klar.

Die einzelnen Praxisphasen weisen bei allen untersuchten Ländern deutlich kontinuierliche curriculare Ziele auf. Nach einer Orientierungs- und Beobach-

tungsphase folgt die Mitwirkung bei Aufgaben mit einzelnen Kindern oder mit Kleingruppen, danach auch die volle Verantwortung für bestimmte Projekte, u.a. Praxisforschungsprojekte. Unterschiede zwischen den Ländern bestehen darin, inwieweit sich das Ausbildungscurriculum nach dem nationalen Bildungsprogramm orientiert. In *Norwegen und Island* ist diese Orientierung seit einigen Jahren besonders ausgeprägt.

In *Dänemark* dagegen stehen andere, systematisch aufeinander aufbauende und eher systembezogene Zielsetzungen, Kenntnisse und Kompetenzfelder im Vordergrund. Neben grundsätzlichen Orientierungen, die für alle Praktika relevant sind, hat jede der vier Praxisphasen einen ausgewiesenen Schwerpunkt:

- (1) die Personen und der Aufbau von Beziehungen in der Praxisstelle;
- (2) die Kindertageseinrichtung als Organisation;
- (3) die Profession der *pædagog*er und Fragen der Professionalität; und

- (4) Praxisforschung in der Kindertageseinrichtung (siehe 4.1.2).

Auf die Praxisforschung wird im Rahmen des Master-Studiums in *Island* besonders viel Wert gelegt. Sie erstreckt sich über zwei vierwöchige Praktika (siehe 6.1.2).

In *England* müssen sich sowohl die hochschulgeführten als auch die arbeitsplatzbasierten Ausbildungsmodelle an national verbindlichen Standards orientieren, die Grundprinzipien, pädagogische Haltung, Wissen und Kompetenzen je nach anzustrebendem Professionsprofil festlegen. Diese Standards sind Orientierung sowohl für die fachtheoretische als auch für die fachpraktische Ausbildung.

#### 2.1.4 Umfang und Struktur der Praxisphasen

Gemessen an der Gesamtstudienzeit unterscheidet sich der Umfang des Praxisanteils der Hochschulausbildungen in allen untersuchten Ländern erheblich, wie Tabelle 1 verdeutlicht.

**Tabelle 1: Anteil der Praxisphasen in den frühpädagogischen Ausbildungen (Vollzeitmodelle)**

Land	ECTS <sup>1</sup> -Punkte insgesamt	ECTS-Punkte für Praxisphasen	Anteil der Praxisphasen an der Gesamtstudienzeit <sup>2</sup>
<i>Dänemark</i>	210	75	36%
<i>England</i> Hochschulgeführte Ausbildungen	180	36*	20%
<i>Norwegen</i>	180	30**	17%
<i>Island</i>	300	44	15%
<i>Schweden</i>	210	30	14%
<i>Finnland</i>	180	15***	8%
<i>Italien</i>	300	24	8%
<i>Deutschland</i> Hochschulausbildungen Fachschulausbildungen	180 nicht zutreffend	30**** nicht zutreffend	17% etwas mehr als ein Drittel

Quelle: eigene Darstellung

1 European Credit Transfer and Accumulation System/Leistungspunktesystem für Hochschulen

2 Die Prozentzahlen sind auf- bzw. abgerundet.  
\* Geschätzt bei 3-jährigen hochschulgeführten Ausbildungen (120 Tage Praxis)  
\*\* Geschätzt (100 Tage Praxis)  
\*\*\* Durchschnittlich  
\*\*\*\* Mindestempfehlung

Auch in den Ländern, die die Praxisphasen mit ECTS verbindlich ausweisen (Dänemark, Island, Italien), variiert die Bewertung stark. So machen die Praxisphasen in *Dänemark* etwas mehr als ein Drittel der Studienzeit aus, in *Italien* nur etwa 8 Prozent. Die anderen Länder schätzen die durchschnittliche Länge der Praxisphasen<sup>3</sup>. Für die Hochschulstudiengänge im Bereich der Kindertagesbetreuung in *Deutschland* sprechen sich sowohl KMK als auch JFMK für einen Praxisanteil von mindestens 30 ECTS (100 Tagen) aus (KMK/JFMK 2010, S. 2). Eine aktuelle Dokumentation zeigt: Für die staatliche Anerkennung der neuen Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ (die mittlerweile von 13 Bundesländern eingeführt wurde) ist diese Mindestempfehlung meist Voraussetzung für einen fachlich angeleiteten und durch die Hochschule begleiteten Praxisanteil (Stieve u. a. 2014, S. 81).

Auch der Umfang der einzelnen Praxisphasen wird unterschiedlich gestaltet. Mit Ausnahme der arbeitsplatzbasierten Modelle in *England* sind *Dänemark* und *Deutschland* die einzigen Länder mit länger andauernden Praxisphasen (6 Monate und länger<sup>4</sup>) für die Kernfachkräfte: in Deutschland sind das überwiegend Erzieherinnen bzw. Erzieher, in Dänemark die *pædagog* (siehe 4.1.2). Damit geht jedoch einher, dass in diesen zwei Ländern die Praktikantinnen und Praktikanten tendenziell als Ersatzkräfte eingesetzt und nicht ausschließlich als Studierende gesehen werden<sup>5</sup>. Die Hochschulen und Gewerkschaft der

*pædagog* (BUPL) haben sich bereits frühzeitig gegen diese Regelung ausgesprochen (1992, bei der Einführung dieser Vergütungspraxis) – bislang ohne Erfolg.

Als gegensätzliches Modell zu den längeren Praxisphasen in Dänemark und Deutschland fällt das Beispiel *Island* auf: Statt insgesamt drei oder vier Praxisphasen – wie in den meisten anderen Ländern – werden hier vierzehn ein- oder zweiwöchige Praktika über den dreijährigen Bachelor-Studiengang verteilt und vierwöchige Praktika über den zweijährigen Master-Studiengang (vgl. 6.1.2). Dies ist wahrscheinlich dadurch zu erklären, dass sich die Praktika vorwiegend mit einem jeweils anderen Schwerpunkt des nationalen Bildungsprogramms befassen.

### 2.1.5 Dokumentationspraxis und Leistungsbewertung

Grundsätzlich werden die Studierenden angeregt, ihre Praxiserfahrungen auf vielfältige Weise zu dokumentieren – unter anderem durch Beobachtungsleitfäden, Videoaufnahmen, Fotos, Mind-Mapping-Techniken oder theoretische Textanalysen. Darüber hinaus ist ein persönliches Portfolio bzw. Praxisjournal eine gängige Form der Dokumentationspraxis. In *Finnland* werden diese zum Beispiel als kontinuierliche Reflexionsgrundlage eingesetzt (siehe 5.1.2). In *Norwegen* formulieren die Studierenden ihre persönlichen und fachlichen Lernziele *zusammen* mit der Mentoring-Fachkraft in der Praxiseinrichtung und diese gelten dann als verbindliche Vereinbarung, die als Rahmen für die schriftlichen Reflexionen der Auszubildenden gelten. So gewinnen die Studierenden mehr Selbstverantwortung für die Steuerung und die Gestaltung der Praxisphasen.

Die Leistungsbewertung in den hier vorgestellten sieben Ländern wird grundsätzlich von den Ausbildungsstätten konzipiert, aber durchgängig mit Hilfe von eigenständigen Berichten der Mentoring-Fachkräfte durchgeführt. Formative Evaluationsprozesse spielen dabei eine wesentliche Rolle. Bewährte Formen sind zum Beispiel: Praxisstellen-Besuche der verantwortlichen Ausbildungslehrkraft ein- oder zweimal während einer Praxisphase; individuelle Gespräche mit der Studentin/dem Studenten und der Mentorin/dem Mentor sowohl während als auch am Ende der Praxisphase; Rückmeldungen an die Studierenden auf der Grundlage von Beobachtungen und schriftlich eingereichten Dokumenten; moderierte

3 In *Norwegen* werden zum Beispiel aufgrund der Einbettung der Praxisphasen in inhaltliche Schwerpunkte des Ausbildungscurriculums keine ECTS ausdrücklich für die Praxisphasen vergeben, so entsprechen die festgelegten 100 Tage Umfang geschätzten 30 ECTS. Der Anteil in *Island* beträgt 30 von insgesamt 180 ECTS für den Bachelor- und 14 von insgesamt 120 ECTS für den Master-Studiengang. In *Finnland* variiert die Gewichtung zwischen 12 und 20 ECTS bei den einzelnen Hochschulen, wobei 15 ECTS am häufigsten vorkommt.

4 In *Dänemark* sind es die zwei integrierten sechsmonatigen und vergüteten Praxisphasen im dritten und sechsten Semester des siebensemestrigen Studiengangs (siehe 4.1.2); in Deutschland ist es beim additiven Modell der fachschulischen Ausbildungen das einjährige Berufspraktikum, das in acht Bundesländern auf die zweijährige Studienzeit an der Fachschule/Fachakademie folgt (Leygraf 2012).

5 Dass in *Deutschland* Praktikantinnen und Praktikanten in Zeiten der Personalknappheit ersatzweise als Fachkräfte eingesetzt werden, hat ein Bericht über die Personalsituation in Hamburg kürzlich festgestellt: Viele Kindertageseinrichtungen – vor allem die Kinderkrippen – behelfen sich mit dieser Personallösung (Viernickel u. a. 2014).



Gruppenreflexionen; sowie Seminare an der Universität im Laufe der fachpraktischen Ausbildungsphase.

In *Schweden* ist vorgeschrieben, dass die Studierenden eine Selbst-Evaluation durchführen. Diese ist neben dem Bericht der Kindertageeinrichtung-Ausbildungslehrkraft und der verantwortlichen Hochschullehrkraft eines der drei verpflichtenden Dokumente, die am Ende der Praxisphasen vorgelegt werden müssen.

In *Norwegen* werden die Auszubildenden nach professionellen Standards beurteilt bezüglich der fachspezifischen, pädagogischen und personalen Qualifikationen sowie der beruflichen Eignung. Die Hochschule in Trondheim (QMUC) erprobt darüber hinaus dialogische Formen der Leistungsbewertung und Reflexion mit den Studierenden. Dafür setzt sie unter anderem Online-Evaluationen ein, die für alle Beteiligten einsehbar sind. In *Dänemark* werden ab 2015 neben einer abschließenden Beurteilung auch zwei interne Prüfungen sowie eine extern validierte Evaluation eingeführt (für die zweite sechsmonatige Praxisphase). Auch in *Italien* sind die Praxisphasen in die Prüfungsordnung integriert und Teil der mündlichen Prüfung im Rahmen der Masterarbeit, um die staatliche Anerkennung als Vor- und Grundschullehrkraft zu erreichen.

## 2.2 Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort: Ist Mentoring eine ausgewiesene Aufgabe mit Trägerunterstützung und entsprechenden Ressourcen?

### 2.2.1 Praxiseinrichtung als Ausbildungsort

In den vergangenen Jahren hat es in den meisten der hier analysierten Länder eine formale Aufwertung der Ausbildungsfunktion der Praxisstellen gegeben. Besonders deutlich ist das in *England* an den arbeitsplatzbasierten Ausbildungsmodellen zu sehen sowie an den bereits erwähnten Änderungen in der Terminologie (siehe 2.1.1).

Seit 2014 wird in *Dänemark* ein schriftlich formuliertes Mentoring-Konzept seitens der Praxisstellen verbindlich vorgeschrieben, dass sich an den jeweiligen persönlichen und fachlichen Lernzielen der Studierenden in den vier Praxisphasen orientiert. In *Deutschland* dagegen verfügen die Praxiseinrichtungen in der

Regel nicht über ein eigenes Ausbildungskonzept, das die einrichtungsspezifische Ausbildungsfunktion im Detail beschreibt<sup>6</sup>. In mindestens sechs Bundesländern ist in den Ausbildungsverordnungen kein „Ausbildungsplan“ des Lernorts Praxis enthalten – und nur in Bayern, Bremen, Hamburg und Thüringen werden Anleitungsgespräche als Aufgabe der Praxisstellen festgeschrieben (Prinz u.a. 2014).

### 2.2.2 Kompetenzerwartungen – Aufgabenprofil – Rolle des Teams

Obwohl Kompetenzerwartungen von den Hochschulen formuliert werden, sind sie kaum in den Ausbildungsverordnungen der hier vorgestellten Länder festgelegt. Sie finden sich eher in Kollektivvereinbarungen wieder, wie zum Beispiel in der Vereinbarung mit den Gewerkschaften in *Norwegen*, die die Mentoring-Funktion der Kita-Leitung und Gruppenleitungen festschreibt. Vonseiten der norwegischen Hochschulen gehören zum erwarteten Aufgabenprofil der Mentorinnen und Mentoren zum Beispiel die tägliche Begleitung, Unterstützung und Herausforderung der Studierenden, professionelle Gesprächsführung, kontinuierliches Feedback sowie eine abschließende Leistungsbewertung. In *Finnland* wird von den befragten Universitäten *Interaktionskompetenz* als Schlüsselkompetenz definiert. Als Kernkomponente werden verstanden: die Schaffung eines offenen und respektvollen Kommunikationsklimas, die nachvollziehbare Begründung eigener pädagogischen Denk- und Handlungsmuster sowie die kritische Reflexion eigener Interaktionen auf allen Ebenen – mit den Kindern, mit anderen Teammitgliedern und mit den Eltern. Das Bild der Mentorin bzw. des Mentors ist einerseits das einer begleitenden und evaluierenden, andererseits das einer lernenden und sich professionell weiterentwickelnden Person. In *England* wird Mentoring idealerweise als dialogisch, unterstützend, kooperativ, reflexionsstärkend und zur Selbstevaluation herausfordernd gesehen, das heißt als entwicklungsunterstützend. Gleichzeitig wird festgestellt, dass durch die evaluierenden und

6 Flämig/Spiekermann (2015): Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsorte. Zu den Möglichkeiten der Qualifizierung von Mentorinnen am „Lernort Praxis“. In: König, Anke/Friedrich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Weinheim/Basel. In Vorbereitung.

aufsichtsorientierten Aufgaben manchmal Interessenkonflikte entstehen können.

In den meisten der hier untersuchten Länder haben die Mentorinnen und Mentoren in den Kindertageseinrichtungen für diese Tätigkeit eine ausgewiesene Stelle. Insbesondere in den Ländern, in denen diese Fachkräfte für die Mentoring-Arbeit bezahlt werden (siehe 2.2.3), hat dies zu einer Konkretisierung der Aufgabenerwartungen geführt. Auch wenn eine designierte Person für das Mentoring der Studierenden offiziell verantwortlich ist, ist es selbstverständlich, dass andere Teammitglieder einbezogen werden, wie insbesondere in den Länderprofilen von Dänemark, Finnland und Schweden deutlich wird. In *Schweden* ist die Team-Aufgabe bereits seit den 1980er-Jahren offiziell anerkannt.

In den meisten Ländern geht es um das Mentoring einer spezifisch auszubildenden Kernfachkraft bzw. Assistentkraft. *Deutschland* bildet hier eine Ausnahme. Hier ist die Situation für die Praxiseinrichtungen durch die fast unüberschaubare Vielfalt der Praktika (Prinz u.a.) vermutlich wesentlich komplexer und vielfältiger. Diese „Praktikant(inn)en-Vielfalt“ wird in den Länderprofilen nicht erwähnt und scheint dort kein herausragendes Problem zu sein. Im Gegenteil: Es wird eher darauf geachtet, dass die Mentoring-Fachkräfte nicht zu viele Studierende im Jahr betreuen müssen – in *Norwegen* darf eine Praxislehrkraft beispielsweise nur zwei Praktikantinnen bzw. Praktikanten pro Jahr betreuen (siehe auch Tab. 2).

### 2.2.3 Zeitkontingent und Vergütung

Die zusätzlichen Zeiten, die Mentorinnen und Mentoren für ihre Aufgabe verwenden müssen, werden in den untersuchten Ländern – ähnlich wie in Deutschland – nur wenig verbindlich geregelt. Aktuell übernehmen Erzieherinnen und Erzieher in *Deutschland* die Mentoring-Aufgaben zusätzlich – in der Regel ohne einen zeitlichen oder finanziellen Ausgleich (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2014, S. 5)

Nur in *Norwegen* werden die Stunden für die Mentoring-Aufgabe in den Praxiseinrichtungen genau festgelegt – selbst in *Dänemark* ist das nicht der Fall, obwohl hier viele Aspekte der Kooperationspraxis geregelt sind. Die Gewerkschaft der *pædagog* (BUPL) empfiehlt zwei Wochen Verfügungszeit im Rahmen der Regelarbeitszeit. Erfahrungsgemäß wird etwa eine

Stunde pro Woche für längere Gespräche mit den Studierenden verbracht. In *Finnland* regeln die einzelnen Universitäten die Zeitkontingente unterschiedlich; sie variieren zwischen zwei und sieben bezahlten Stunden pro Praxisphase. Es wird angenommen, dass die Auszubildenden tatsächlich kontinuierlich und täglich von der Mentorin oder dem Mentor begleitet und unterstützt werden.

*Schwedische* Mentorinnen und Mentoren der Kindertageseinrichtungen und Schulen wünschen sich präzisere Aufgaben und Verantwortlichkeiten, mehr Unterstützung und ein ausgewiesenes Zeitkontingent, das ergab eine Befragung im Auftrag der Universität Göteborg. Ab August 2014 wird deshalb die fachpraktische Ausbildung neu gestaltet.

In *Island* finden wesentliche Mentoring-Aufgaben (wie zum Beispiel gezielte Gespräche mit den Studierenden) außerhalb der Dienstzeit statt. Allerdings werden diese Aufgaben vergütet, was in Deutschland selten vorkommt. In *Italien* werden die Mentorinnen und Mentoren in den vorschulischen Bildungseinrichtungen nicht für ihre anleitenden und begleitenden Aufgaben bezahlt, erhalten aber einen positiven Vermerk beim Schulamt.

Wie bereits deutlich wurde, ist es in der Mehrzahl der hier untersuchten Länder üblich, die Mentorinnen und Mentoren für ihre Tätigkeit zu bezahlen, eine Ausnahme bildet *Italien*. Um einige wesentliche Variationen dieser Vergütungspraxis aufzuzeigen, werden die Regelungen in Dänemark, Norwegen, Schweden und England, die ja für Deutschland besonders wegweisend sein könnten, in Tabelle 2 dargestellt.

### 2.2.4 Trägerverantwortung

Im staatlichen Auftrag prüft die nationale Bildungagentur (Ofsted) in *England* auch die Arbeitsbedingungen für die Mentoring-Arbeit in den Praxisstellen. Durch z.B. Interviews und Gespräche gewinnt das Inspektionsteam Einblick in die Perspektive der Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich ihrer Unterstützung durch den Einrichtungsträger (z.B. durch zeitliche Ressourcen oder Fortbildungsmöglichkeiten) sowie der konkreten Art, wie sie die Studierenden vor Ort begleiten und unterstützen.

**Tabelle 2: Vergütungspraxis für die Mentoring-Funktion: ausgewählte Beispiele**

<b>Dänemark</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kollektiv-Vereinbarungen zwischen den Gewerkschaften und den Kommunen</li> <li>– Die Endsumme variiert etwas von Kommune zu Kommune</li> <li>– Beispiel: im Jahr 2014 erhielten die Mentorinnen und Mentoren der Stadt Aarhus insgesamt 4.112 DKK (551 EUR) für die Begleitung der Studierenden während der sechsmonatigen Praxisphasen und 1.927 DKK (258 EUR) für die 12-wöchige Praxisphase</li> </ul>
<b>Norwegen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kollektiv-Vereinbarung zwischen dem Bildungsministerium und den Gewerkschaften</li> <li>– Maximaler Aufgabenumfang festgelegt: ein oder zwei Studierende für je 16 Wochen pro Studienjahr</li> <li>– Grundvergütung der Mentorinnen und Mentoren: zwischen 10.000 und 17.000 NOK (1.210 und 2.000 EUR) pro Jahr</li> <li>– Bei abgeschlossener Mentoring-Weiterbildung: 2.000 NOK (242 EUR) zusätzlich</li> <li>– Zeit für die Mentoring-Gespräche mit den Studierenden, für Vor- und Nachbereitung, für Konferenzen mit der Hochschule und für die Teilnahme an Kurse wird (bis zu 37,5 Stunden/ Jahr) zusätzlich vergütet</li> <li>– Vorgeschieden sind: <ul style="list-style-type: none"> <li>5 Std./Woche für eine Auszubildende,</li> <li>7,5 Std./Woche für 2 Auszubildende</li> </ul> </li> <li>– Die Kita-Leitung erhält 400 NOK (48,50 EUR) für jede Praktikumswoche, die in der Kindertageseinrichtung verbracht wird.</li> </ul>
<b>Schweden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bereits in den 1980er-Jahren wurde offiziell anerkannt, dass das gesamte Kindertageseinrichtungsteam an Mentoring-Aktivitäten beteiligt ist; dies führte damals zu einer geringen Gehaltserhöhung für alle.</li> <li>– Heute werden nicht die einzelnen Mentorinnen und Mentoren vergütet, sondern der Träger.</li> <li>– Beispiel: die Universität Göteborg bezahlt 17.000 SEK (1.860 EUR) an die Kommune für die 20 Wochen Mentoring-Arbeit während der Praxisphasen.</li> </ul>
<b>England</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bei den hochschulgeführten Ausbildungen erhalten die Praxiseinrichtungen zwischen 200 und 400 GBP (250–500 EUR) pro Studierende sowie weitere 200 bis 400 GBP (250–500 EUR) für die Mentoring- bzw. Supervisionsaufgabe.</li> <li>– Bei den arbeitsplatzbasierten Ausbildungen wird das Honorar für Mentorinnen und Mentoren durch die Studiengebühren gedeckt.</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung

In Dänemark und Norwegen werden bestimmte Trägeraufgaben verbindlich geregelt. In *Dänemark* ist zum Beispiel die Trägerverantwortung bei der Evaluation der Praxisphasen in der Ausbildungsverordnung festgeschrieben. Außerdem wird im dänischen Länderprofil berichtet, dass manche Kommunen gezielt in die Qualität der Kindertageseinrichtungen als Ausbildungseinrichtungen investieren. Dazu gehören ein ausgewiesenes Ausbildungskonzept auf Träger- und Einrichtungsebene; Qualitätsentwicklungszirkeln zum Thema der fachpraktischen Ausbildung; ein Qualifizierungskonzept inklusive Kostenübernahme für die Mentorinnen und Mentoren sowie Informationsveranstaltungen für die Studierenden über kommunalpolitische Strukturen und Aufgaben.

In *Norwegen* wird die Trägerverantwortung im Kindertagesgesetz geregelt und verpflichtet die Träger von Praxiskindergärten zur Mitwirkung bei der Ausbildung der Studierenden.

In *Deutschland* dagegen wird in der fachwissenschaftlichen Literatur mehrfach bemängelt, dass die Ausbildungsfunktion des Lernorts Kindertageseinrichtung generell, aber nicht zuletzt auf Trägerebene, zu wenig strukturell verankert ist, was der vielerorts bekundeten Wertschätzung der Ausbildungsarbeit der Praxisstellen wohl kaum entspricht (Ebert 2014; Leu 2014; Flämig 2011).

## 2.3 Fachpolitische Rahmenvorgaben, Forschung, Monitoring: Was wird geregelt und evaluiert?

### 2.3.1 Rahmenvorgaben auf nationaler bzw. regionaler Ebene

Wie bereits angemerkt, fehlte in *Deutschland* bisher eine klare Regelung der Ausbildungsaufgaben der Kindertageseinrichtungen. Das ist in der Mehrzahl der hier vorgestellten Länder anders. In *Dänemark*, *Norwegen*, *Schweden* und *Italien* existieren Ausbildungsverordnungen auf nationaler Ebene, zum Teil auch Kollektiv-Vereinbarungen. Sie geben den Rahmen vor für die fachpraktische Ausbildung, die Kooperationspraxis zwischen Ausbildungsstätten und Praxisstellen sowie für die Ausbildungsfunktion der Praxisstätten. In *Dänemark* werden die ministeriellen Rahmenvorgaben mit Implementierungsstrategien auf der fachpolitischen und fachlichen Ebene begleitet: zum einen durch ein ständiges Koordinierungskomitee (KKR) auf regionaler Ebene, zum anderen durch offizielle Handreichungen für die fachpraktische Ausbildung, die von den Beteiligten vor Ort als wertvolle Ressourcen geschätzt werden. In *Norwegen* entwickeln die einzelnen Hochschulen auf der Grundlage von nationalen Rahmenvorgaben (NOKUT, siehe 7.2) eigene Strategien der Kooperation mit den Praxiskindergärten und etablieren dafür interne Qualitätssicherungs- und Monitoring-Systeme. Auch in *Schweden* basiert die fachpraktische Ausbildung auf nationalen Rahmenvorgaben, die auf der kommunalen Ebene durch ausgewiesene Koordinierungsstellen implementiert werden. *Italien* regelt den Rahmen für den Lehramtsstudiengang (Master) auch speziell für die fachpraktische Ausbildung durch nationale Verordnungen. Auf regionaler Ebene sind die staatlichen Schulämter dafür verantwortlich, sowohl Praxisstellen als auch die Einbindung der Mentoring-Aufgaben in das pädagogische Programm und den Organisationsablauf der Bildungseinrichtungen und die Qualität der Praxisphasen sicherzustellen.

In *England* regeln die Nationalen Standards für Lehrkräfte (*Teacher QTS* und *Early Years Teacher EYTS*) grundsätzliche Orientierungen für die fachpraktische Ausbildung und Mentoring-Aufgaben. Die konkreten Aufgaben hingegen werden im lokalen Kontext durch Partnerschaftsvereinbarungen ausgehandelt (NCTL 2013, siehe 10.3) Das *National College for Teaching*

and *Leadership* (NCTL) macht klare Vorgaben zu den Erwartungen an die jeweiligen Partner im Kontext der fachpraktischen Ausbildung und des Mentorings. In *Finnland* und *Island* dagegen werden lediglich die allgemeinen Ausbildungsstrukturen der frühpädagogischen Studiengänge auf nationaler Ebene geregelt, nicht aber speziell die fachpraktische Ausbildung. Das heißt in *Finnland* unter anderem, dass weder eine Vorgabe noch eine Empfehlung über die anteilige Gewichtung der Praxisphasen (in ECTS) existiert, was auch die Diskrepanzen zwischen den verschiedenen fachpraktischen Konzepten erklärt (siehe 2.1.4). In *Island* werden relevante Vereinbarungen mit Praxis-einrichtungen, Trägern und Gewerkschaften ausschließlich auf Initiative der Universitäten getroffen. Auch eine Beteiligung der Einrichtungsträger an der Evaluation der Praxisphasen ist in beiden Ländern nicht geregelt.

In *Deutschland* – als föderal organisierter Bundesstaat – werden zwar rahmengebende Ziele und Strategievorschläge durch die Beschlüsse der JFMK vorgegeben; wie diese umgesetzt werden, liegt in der Entscheidung der 16 Bundesländer. Die Implementierung kann sehr unterschiedlich aussehen, wie zum Beispiel von Prinz u.a. (2014) sowie Stieve u.a. (2014) dargestellt.

### 2.3.2 Forschung, Monitoring, Evaluation

In der Mehrzahl der Länder ist das Thema *Mentoring und Kindertageseinrichtung als Ausbildungsort* wenig erforscht. Nur in *Norwegen* und *Schweden* wurden nationale Evaluationen (im Jahr 2010 bzw. 2013) zur fachpraktischen Ausbildung und zur Zusammenarbeit der Hochschulen mit den Praxisstellen durchgeführt – allerdings bezüglich aller Bildungseinrichtungen, d.h. Kindertageseinrichtungen und Schulen. Als Ergebnis dieser Evaluationen fördert zum Beispiel die *schwedische* Regierung eine fünfjährige Initiative, die Innovationen in der fachpraktischen Ausbildung im Rahmen eines Netzwerkkonzepts erproben wird. In *Norwegen* wurden Studien mit praxisorientierten Forschungsthemen gefördert. Diese behandelten unter anderem Fragen der Theorie-Praxis-Verbindung und der Qualitätsentwicklung in der fachpraktischen Ausbildung und Kooperationspraxis.

In *Finnland* befasst sich allerdings ein aktuelles Projekt mit dem Thema *Mentoring und Lernen am Arbeitsplatz* im Sinne von Lernen am Schnittpunkt

unterschiedlicher Handlungssysteme. Die an der fachpraktischen Ausbildung Beteiligten in Kindertageseinrichtungen und Schulen in *Island* (2007 und 2011) wünschen sich mehr Zeit für diese Querschnittsaufgabe. Mentoring-Konzepte und -Strategien im Schulsystem in *England* wurden generell breit erforscht und evaluiert, jedoch mit wenig spezifischem Bezug zur Ausbildung der Fachkräfte, die mit unter Einjährigen bis Sechsjährigen arbeiten.

## 2.4 Kompetenzerwerb: Ist eine Zusatzqualifikation für die Mentoring-Aufgabe verbindlich?

### 2.4.1 Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsformate

In allen Länderprofilen kommt der Wunsch nach einer spezifischen Qualifizierung für die Mentoring-Aufgaben in Kindertageseinrichtungen zum Ausdruck – und zwar sowohl von der Ausbildungsseite wie auch von der Trägerseite. Nur in *Norwegen* und in *England* gibt es bereits diesbezügliche verbindliche Vorgaben. Ab Herbst 2014 wird dies auch für die an der landesweiten Initiative teilnehmenden Fachkräfte in *Schweden* gelten.

In *Norwegen* ist seit 2012 die Teilnahme an einer Weiterbildung zum Thema *Supervision* (15 ECTS) eine verpflichtende Qualifikationsanforderung. In *England* hat das britische Parlament 2012 entschieden, dass Mentorinnen und Mentoren eine spezifische Qualifizierung sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung haben sollten. Allerdings gibt es im nicht-staatlichen Sektor nur wenig diesbezügliche Fort- und Weiterbildungsangebote. Im Rahmen des Pilotprojekts in *Finnland* (Tampere) sind die mitwirkenden frühpädagogischen Fachkräfte im Kooperationsnetzwerk verpflichtet, sich an einer zwölfstündigen Fortbildung zu beteiligen.

In *Schweden* wird es in Zukunft verbindliche Qualifikationsvoraussetzungen auch für die von der Universität angestellten Supervisionslehrkräfte geben: Neben dem regulären Abschluss als frühpädagogische Fachkraft wird ein Master-Abschluss oder ein gleichwertiger wissenschaftlicher Nachweis erforderlich sein, der Abschluss einer erwachsenenpädagogischen Weiterbildung (7,5 ECTS) sowie einer Weiterbildung zum Thema *Supervision und Mentoring* (7,5 ECTS).

Ein leichter Trend in Richtung verbindlicher Qualifizierung für die Mentoring-Aufgaben ist also anzumerken. Ansonsten sind die einzigen festgeschriebenen Voraussetzungen für die Ausübung dieser Tätigkeit die reguläre landesspezifische frühpädagogische Ausbildung sowie einige Jahre Berufserfahrung.

In *Deutschland* wird auf ähnlicher Weise in den fachschulischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen eine Fortbildungsteilnahme empfohlen, als konkrete Forderung werden aber lediglich „eine einschlägige Ausbildung sowie ... eine mindestens zweijährige Berufserfahrung“ vorgegeben (Prinz u.a. 2014, S. 22)<sup>7</sup>. Tabelle 3 stellt einige Beispiele an aktuellen Weiterbildungsangeboten mit dem Schwerpunkt *Mentoring und Supervision* dar.

7 Dabei fühlten sich befragte frühpädagogische Fachkräfte in der Anleitungsfunktion (n=1.308), die eine entsprechende Weiterbildung absolviert hatten, „besser gerüstet“ für ihre Mentoring-Aufgabe (Beher/Walter 2012, S. 60). Allerdings hatten rund 72% – also fast zwei Drittel – der Befragten keine diesbezügliche Weiterbildung absolviert. Nur zwei der 16 Bundesländer haben eine verbindliche Regelung für die Fortbildung der auszubildenden Kindertageseinrichtung-Fachkräfte eingeführt (Rheinland-Pfalz und Sachsen, beide seit 2009).

**Tabelle 3: Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision: ausgewählte Beispiele**

Land	Angebot	Themenbeispiele
Dänemark	3-tägige Kurse; 2x im Jahr	Verbindliche Rahmenvorgaben; einrichtungsspezifisches Mentoring-Konzept; studentisches Praxis-Portfolio; Konstruktion von Lernzielen; vergütetes/nicht vergütetes Praktikum; Leistungsbewertung und Beurteilungsverfahren
	Diploma-Modul 6–10 Wochen Vollzeit	
Finnland	20 Kontaktstunden und 3 Online-Aufgaben, basierend auf Literaturrecherchen (5 ECTS)	Supervision von Auszubildenden – Theorie der Supervision und curriculare Anforderungen; Rückmeldung als Bestandteil der Supervision; Interaktionen während der Supervision; Auszubildende in der Praxiseinrichtung; Vorbereitung eines Supervisionsplans für jede Praxisphase
Island	3 aufbauende Module à 10 ECTS (berufsbegleitend) (30 ECTS)	Methoden und Ansätze des Mentorings; Mentoring als pädagogisches Werkzeug für professionelle Weiterbildung; <i>Empowerment</i> durch Mentoring in der Lerngemeinschaft.
Schweden	Teilzeitqualifikation (25 Prozent) über ein Semester: ab 2014 verpflichtend im Rahmen der landesweiten Initiative <i>Fachpraktische Ausbildung</i> (7,5 ECTS)	Die Mentoring-Rolle: Gespräche und Konferenzen mit Studierenden organisieren; Prozessbegleitung und Evaluation in Kindertageseinrichtungen, Vorschulklassen und Freizeitzentren; Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien.

Quelle: eigene Darstellung

**2.4.2 Existieren vergleichbare Initiativen wie die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) in Deutschland?**

In keinem der sieben Länder existieren Fort- und Weiterbildungsinitiativen, die Eins-zu-eins mit der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* in Deutschland vergleichbar sind. Während durchaus landesweite Qualifizierungsinitiativen durchgeführt werden, die in der Regel von den Kommunen in Zusammenarbeit mit den Hochschulen umgesetzt werden, sind diese meist mit einem spezifischen Reformprojekt verbunden. Eine solche Regierungsinitiative war der 2009–2011 durchgeführte *Boost for Preschool* in Schweden (Oberhuemer 2012), die landesweit Fort- und Weiterbildungen im Zusammenhang mit der Einführung eines revidierten Bildungsprogramms für den frühpädagogischen Sektor gefördert hat. In England war die letzte mehrjährige Initiative mit substantieller Förderung (2007–2013) auf die Einführung einer spezifischen Qualifikation (*Early Years Professional*) ausgerichtet. In Island befasst sich seit 2011 eine Kommission mit der Weiterbildung des Bildungspersonals in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Ein Expertenpanel arbeitet zurzeit an einer landesweiten Strategie.

Vielleicht ist die aktuelle Weiterbildungsstrategie in Norwegen mit dem Titel *Kindertageseinrichtungen der Zukunft* am ehesten mit *WiFF* zu vergleichen. Sie läuft von 2014–2020 und befasst sich mit der Rekrutierung, Qualifizierung und beruflichen Einarbeitung von frühpädagogischen Fachkräften. Die Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren (siehe auch 2.4.1) ist Teil dieser Strategie, ebenso wie Weiterbildungsangebote für die Assistenz-Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, die im Wesentlichen nicht fachlich relevant qualifiziert sind.

*WiFF* ist wohl in Europa einmalig, sowohl was die Reichweite und langjährige Förderung der Initiative durch den Bund und den Europäischen Sozialfonds betrifft als auch hinsichtlich der personellen Ausstattung mit wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, der kostenlosen Verteilung von Expertisen, Studien und Handreichungen für die Weiterbildung, der assoziierten Forschungsprojekte zu Professionalisierungs- und personalpolitischen Themen (*AWiFF*) sowie im Hinblick auf die vielen Netzwerkgruppen von Expertinnen und Experten, die sich mit Problemzonen in der Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis und der diesbezüglichen Qualitätspolitik in Deutschland befassen.

### 3 Fazit und Herausforderungen

Die Studie gibt einen Einblick in die Konzepte, Strukturen und Strategien der fachpraktischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und der Anleitungspraxis am *Lernort Kindertageseinrichtung* in Dänemark, England, Finnland, Island, Italien, Norwegen und Schweden. Diese werden zu Spezifika der sozial- bzw. kindheitspädagogischen Ausbildungen an Fach- und Hochschulen in Deutschland in Bezug gesetzt.

Allen sieben Ländern gemeinsam ist eine grundsätzliche Neubewertung der praktischen Ausbildungsphasen in den letzten Jahren. Dazu gehört eine deutliche Aufwertung des Lernorts Praxis als Ausbildungsort, die sich zum Teil bereits in ministeriellen Verordnungen niederschlägt. Diese verstärkte Anerkennung der Ausbildungsfunktion der Praxiseinrichtungen geht einher mit klar geregelten Kooperationsstrukturen und einer Aufwertung und Konsolidierung der Rolle der Fachkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren die Studierenden begleiten, unterstützen, herausfordern und bewerten. Gleichzeitig ist eine Tendenz zu vermerken, den Studierenden mehr Eigenverantwortung hinsichtlich der Planung, Dokumentation und Evaluation ihrer Ausbildungszeit in der Praxiseinrichtung zu geben.

Die Tätigkeit als Mentorin bzw. Mentor in einer Kindertageseinrichtung ist in den meisten Ländern als eine ausgewiesene Stelle angelegt und deutlich formalisierter und in den Ausbildungs- und Trägerstrukturen stärker verankert als in Deutschland. Die Mentoring-Funktion wird in allen der hier vorgestellten Länder vergütet, Ausnahme ist Italien. Bis vor Kurzem – wie heute noch in fast allen deutschen Bundesländern – war eine formale Weiterbildung vor der Übernahme dieser Aufgabe nicht verpflichtend. Dies ändert sich nun tendenziell – wie insbesondere die norwegischen und schwedischen Länderprofile sowie Finnland und Schweden zeigen. Mehrfach kommt in den Länderprofilen zum Ausdruck, dass die Mentorinnen und Mentoren die Rolle selbst als professionelle Weiterbildung sehen, als eine Möglichkeit, routinierte Praxis zu hinterfragen und ihre pädago-

gischen Handlungsmuster verständlich begründen zu müssen. Außerdem erfahren sie im Austausch mit den Ausbildungsstätten neuere Entwicklungen in Forschung und Theorie.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind die Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich der Ausgestaltung der fachpraktischen Ausbildung erheblich. Diese beziehen sich zum Beispiel:

- auf die formale Einbettung in nationale Rahmenvorgaben (sehr ausgeprägt in *Dänemark*, nicht vorhanden in *Island*);
- auf die verbindliche oder unverbindliche Trägerverantwortung (verbindlich in *Dänemark* und *Norwegen*, kaum verbindlich in *Deutschland*);
- auf den Umfang der Praxisphasen an der Gesamtstudienzeit (fast 36 Prozent in *Dänemark*, nur etwa 8 Prozent in *Finnland* und *Italien*);
- auf die Orientierung an den nationalen Bildungsprogrammen (sehr ausgeprägt in *Norwegen* und *Island*, weniger ausgeprägt in *Dänemark* und *Finnland*),
- darauf, ob die Vergütung direkt an die Mentorinnen und Mentoren bezahlt wird (*Dänemark*, *Finnland*, *Island*, *Norwegen*) oder an den Einrichtungsträger geht (*England*, *Schweden*).

Die Aufzählung könnte fortgeführt werden, wie die vorhergehende Analyse der Länderprofile zeigt.

In ihren Einschätzungen der aktuellen Lage der fachpraktischen Ausbildung in ihrem Land hoben die Länderprofil-Autorinnen unter anderem folgende Herausforderungen hervor:

- In *Dänemark* hat die Anhebung der Ausbildung auf Bachelor-Niveau sowie die generell gestiegenen Anforderungen an Dokumentation und Bildung auch zu gestiegenen Qualifikationsanforderungen an die Mentoring-Funktion geführt. Mentoring und Supervision haben aktuell einen festen Platz im wissenschaftlichen Diskurs und auf der Weiterbildungsagenda. Trotzdem gibt es keine ausreichende Zahl von gut qualifizierten Mentorinnen und Mentoren. Dies wird einerseits auf mangelnde Investition auf der Träger- und Einrichtungsebene bezüglich der entsprechenden Arbeitsbedingungen zurückgeführt. Andererseits ist auch die Teilnahmebereitschaft für (längerfristige) Weiterbildungen seitens der *pädagogen* gering. Darüber hinaus gibt es wenig Bereitschaft, die Stelle einer

Mentorin bzw. eines Mentors zu übernehmen. In *Finnland* (Helsinki) ist dies anders. Hier sind die Stellen sehr beliebt und die Mentorinnen und Mentoren motiviert, eine entsprechende Fort- oder Weiterbildung zu absolvieren. Allerdings könnte das durchaus mit der sehr unterschiedlichen Länge der Praxisphasen (siehe oben) in den beiden Ländern zusammenhängen.

- In *England* ist Mentoring ein strukturell verankerter Teil der verschiedenen Ausbildungsformate für Fachkräfte auf Niveau 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens. Während aber die etablierte, staatlich anerkannte Lehrerverberufung über einen großen Pool an potenziellen Mentorinnen und Mentoren verfügt, sieht die Situation im nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor ganz anders aus: Hier gibt es nur wenig hochschulausbildete Fachkräfte, die diese Rolle übernehmen könnten. Es existieren immer noch gravierende Ungleichheiten zwischen dem Qualifikationsstatus und den Arbeitsbedingungen der Fachkräfte im frühpädagogischen Feld, auch wenn die Ausbildungen, inklusive des fachpraktischen Teils, sich an (von manchen als reduktionistisch gesehenen) Nationalen Standards orientieren. Dies stellt eine Herausforderung für die Qualitätssicherung im Gesamtfeld der Frühpädagogik dar. Ob die fast ausschließlich arbeitsplatzbasierten Ausbildungsformate eine vergleichbare pädagogische Prozessqualität wie die hochschulbasierten Ausbildungen hervorbringen, wird eine laufende Evaluation der verschiedenen Ausbildungsmodelle vielleicht klären.
- In *Finnland* werden eher systemische Probleme für die Sicherstellung von fachlich qualifizierten Praxisphasen für die Studierenden gesehen. Diese sind unter anderem die landesweit hohe Variabilität in der Qualität der Kindertageseinrichtungen sowie ein Verständnis in vielen Personalteams, dass „alle alles machen“. Dieses Verständnis behindert tendenziell die Bildung einer klaren Aufgabenkontur der Mentoring-Fachkräfte.
- In *Island* wird der Mangel an Evaluationsstudien über das aktuelle System der fachpraktischen Ausbildung als Problem für einen evidenzbasierten Umgang mit Herausforderungen gesehen. Darüber hinaus gibt es keinen vereinbarten Rahmen über die Rolle des Mentorings – weder in der

Ausbildung noch in der Berufseingliederungsphase. Während die Universität Island durchaus ein ausgewiesenes fachpraktisches Konzept vorlegt, wird gegenwärtig – vor allem im Rahmen der ökonomisch angespannten Lage – nicht in diesen Teil der Ausbildung investiert. Auch fehlt eine hinreichende strukturelle Verankerung der fachpraktischen Ausbildung.

- In *Italien* wird – wie auch in Island – das aktuelle ökonomische Klima als Hindernis für eine gelingende Umsetzung des gut geregelten Systems der fachpraktischen Ausbildung beklagt. Herausforderungen für die Zukunft können aber noch nicht eindeutig formuliert werden, weil der neue Master-Studiengang sich noch in der Entwicklung befindet. In *Norwegen* wird ebenfalls die vielerorts angespannte Finanzlage als Hindernis in der Umsetzung einer „geteilten Vision“ gesehen. Trotz des beispielhaft kohärenten Systems der fachpraktischen Ausbildung führen ökonomische Zwänge zu erheblichen Unterschieden zwischen den Hochschulen hinsichtlich der Entwicklung von tragbaren Kooperationsstrukturen, denn diese sind zeit- und personalintensiv und deshalb teuer. So müssen die Koordinierungsteams immer wieder neue Wege einer machbaren Kooperationspraxis suchen.
- In *Schweden* wird die teilweise empfundene Kluft zwischen den zwei gleichwertigen Ausbildungsorten und das Dilemma der Studierenden, nicht immer das umsetzen zu können, was sie in ihrer Ausbildung lernen, durch die Pilot-Initiative der Regierung mit ihren neuen Modellen der Kooperationspraxis aufgegriffen. In Göteborg verspricht das gewählte Netzwerkmodell viele Vorteile im Sinne eines konstanten Arbeitsteams unter Beteiligung von Studierenden, Hochschul-Supervisionsfachkräften, Kindertageseinrichtung-Mentorinnen und -Mentoren und Trägervertretung. Ein möglicher Nachteil dabei könnte sein, dass die Studierenden über die vier Praxisphasen hinweg nur in einer Praxiseinrichtung in einer spezifischen Kommune Erfahrungen sammeln – ihnen entgeht damit ein näheres Kennenlernen der Vielfalt der Kindertageseinrichtungen in verschiedenen Stadtteilen. Für die Situation in Deutschland könnte es aufschlussreich sein, diesen innovativen Ansatz weiterzuerfolgen.



Abschließend werden aus der Vielfalt drei Beispiele hervorgehoben, die potenziell impulsgebend für die Weiterentwicklung der fachpraktischen Ausbildungslandschaft in Deutschland sein könnten:

- Das kohärente und transparente System der arbeitsplatzbasierten Ausbildung in *Dänemark* ist in nationale Rahmenvorgaben eingebettet, die explizite Ziele, Trägerverantwortlichkeiten und spezifizierte Kooperations- und Mentoring-Strategien festlegen; zudem garantieren regionale Koordinierungskomitees mit Vertreterinnen bzw. Vertretern der Verwaltungsregion, der Ausbildungsstätten, der Kommune (Träger) und der Gewerkschaften ein qualitätssicherndes Verfahren des Monitorings und der fachpolitischen Zusammenarbeit.
- Das ebenso kohärent konzeptualisierte und organisierte System in *Norwegen* ist durch nationale Vorgaben, Regularien und Vereinbarungen abgesichert, die nicht nur den verbindlichen Umfang der Praxisphasen festlegen, sondern auch den Rahmen der Kooperationspraxis, die Anzahl der Mentoring-Stunden in den Praxiseinrichtungen und die vergleichsweise sehr großzügige Vergütungspraxis.
- Das ganzheitliche Konzept der hochschul- und arbeitsplatzbasierten Ausbildung in *Italien* verbindet den theoretisch fundierten und problemorientierten Wissenserwerb an der Universität mit der Erforschung und Erprobung des Handlungswissens in den Bildungseinrichtungen durch regelmäßige Workshops für die Studierenden, die Orte der Reflexion über die „Begegnung zweier Welten“ bieten. Außerdem ermöglichen starke Kooperationskulturen auf der regional-kommunalen Ebene einerseits den Universitäten Raum für praxisorientierte Forschung, andererseits den Praxiseinrichtungen Raum für die Mitwirkung an wissenschaftlichen Untersuchungen und damit für die professionelle Weiterbildung. Zusammen bilden diese einen Kontext für die produktive Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis, die die Qualität der beiden Lernorte potenziell stärken kann.

Bislang gab es keine systematisch-vergleichenden Studien über die fachpraktische Ausbildung und Mentoring-Praxis am *Lernort Kindertageseinrichtung* in verschiedenen europäischen Ländern. Dabei

eröffnet die Eingliederung in eine internationale Perspektive Chancen für weitergehende und kritisch-reflektierende Analysen und Diskussionen über diese in Deutschland bislang eher vernachlässigte Facette der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

## Teil II: Länderprofile

### 4 Dänemark (Jytte Juul Jensen)

#### Schlüsseldaten Dänemark

##### System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

- Schuleintritt mit 6 Jahren
- Rechtsanspruch auf einen beitragspflichtigen Kindertageseinrichtungsplatz (Vollzeit) ab 6 Monate
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 0–5 Jahre des Ministeriums für Kinder, Geschlechtergerechtigkeit, Integration und Soziales (2011–2013 des Bildungsministeriums)
- Alterseinheitliche und altersgetrennte Kindertageseinrichtungen: 0–5 Jahre, 0–2 Jahre, 3–6 Jahre
- Kindertageseinrichtung-Träger vorwiegend kommunal (81 %) – 16 % privat-gemeinnützig, 3 % privat-gewerblich (2012)
- Anteil der Kinder unter 3 Jahren in formalen Settings: 68 % (2012)
- Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt: 97 % (2012)

##### Frühpädagogisches Personal

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: pædagog („Pädagogin/Pädagoge“)
- Qualifikationsanforderung: Bachelor/Sozialpädagogik (offiziell: Bachelor, Social Education)
- Ausgebildet für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent): 3½ Jahre
- Unterstützt von Ergänzungskräften (*pædagog-medhjælpere*) ohne Qualifikationsanforderungen aber mit flexiblen Qualifizierungschancen – u.a. durch eine berufsbegleitende Ausbildung
- Anteil des Personals im Kindertageseinrichtung-Sektor mit Hochschulabschluss: 58 % (2012)

##### Neu: Ausbildungsverordnung 2014

- Auflösung der bisherigen Generalisten-Ausbildung und – nach einem gemeinsamen Studienjahr – Einführung von Spezialisierungen in (1) Frühpädagogik; (2) Hort- und Freizeitpädagogik; und (3) Sozial- und Förderpädagogik.

Quelle: eigene Darstellung

#### Vorbemerkung

Der Expertenbericht aus Dänemark basiert auf geltenden Ausbildungsverordnungen, Literatur- bzw. Dokumentenrecherchen sowie auf vier Interviews: (1) mit einer erfahrenen Mentorin in einer Kindertageseinrichtung; (2) mit einer erfahrenen Hochschullehrkraft, die Supervisionskurse für Mentorinnen und Mentoren durchführt; (3) mit einer Hochschullehrkraft, die ein Diploma-Modul zum Thema Supervision unterrichtet und auch erfahrene Praktikumsbegleiterin ist; und (4) mit einem leitenden Mitarbeiter der nationalen Gewerkschaftsorganisation der pædagoger, BUPL. Darüber hinaus ist die Autorin des Expertenberichts selbst seit vielen Jahren Hochschullehrerin in der Ausbildung und seit 2007 für die Supervision von Studierenden am Lernort Praxis verantwortlich.

#### 4.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Dänemark (Ausbildungsperspektive)

##### 4.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung

Längere Praxisphasen waren immer ein zentraler Bestandteil der drei zunächst spezialisierten und separaten sozialpädagogischen Ausbildungen in Dänemark, die 1992 in eine einheitliche Generalisten-Ausbildung zusammengeführt wurden. Blickt man auf die etwa 135-jährige Geschichte dieser Ausbildungen zurück, werden verschiedene Paradigmen und Diskurse deutlich, die das Verständnis der fachpraktischen Ausbildung beeinflusst haben (Højberg 2007). Bis etwa Ende der 1950er-Jahre wurden die Praxisphasen, die die Hälfte der Ausbildung ausmachten, als Möglichkeit des Erlernens praktischer Fertigkeiten gesehen (Lehrling-Paradigma). Mit der Anhebung der Ausbildung auf die Ebene der mittleren Hochschulbildung wurden die Praxisanteile, die jetzt ein Drittel der Ausbildungszeit ausmachten, als Lernfelder für die Erprobung theoretischen Wissens verstanden („scholastisches Paradigma“). Nach der Einführung der einheitlichen Ausbildung 1992 wurde die Praxiseinrichtung verstärkt als Lernort gesehen. *Handlungswissen* und *Reflexion* waren Schlüsselkonzepte und der Lerndiskurs trug zur stärkeren Professionalisierung der *pædagog*-Ausbildung bei. Seit der formalen Anhebung auf Bachelor-Niveau (2001) gilt die Praxisstelle als Ort

der Wissensgewinnung und -konstruktion (Akademisierungsdiskurs). In der Ausbildungsverordnung von 2007 sind beide Diskurse zu erkennen. Zum ersten Mal werden die Praktikumsplätze als „Ausbildungsplätze“ (*praktikuddannelse*) beschrieben. Die Praxisstelle wird gleichzeitig als pädagogischer Lern- und Handlungsraum und ethnographischer Forschungsraum betrachtet (Højberg 2007). Heute erstreckt sich der Praxisanteil der Ausbildung in Dänemark über 15 Monate. Beginnend im Studienjahr 2014–2015 werden die Praxisphasen mit 75 ECTS gewichtet.

#### 4.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung

Das Bachelor-Studienprogramm für die *pædagog*-Ausbildung – inklusive des fachpraktischen Anteils – wird durch Verordnungen des Dänischen Bildungsminis-

teriums geregelt. Ab dem Studienjahr 2014–2015 gilt eine neue Verordnung, die die bisherige von 2007 ersetzt. Sie regelt die ganze Ausbildung grundlegend neu, wobei die Praxisphasen ihren bisherigen Anteil (etwas mehr als ein Drittel) an der Gesamtstudienzeit beibehalten.

Grundsätzlich werden Ausbildungsinstitution und Praxiseinrichtung als zwei sich ergänzende Lernmilieus verstanden, die auf jeweils eigene Weise die Kompetenzentwicklung und Wissensaneignung der Studierenden fördern. Die Praktika wurden bisher in drei Phasen organisiert, mit der Verordnung 2014 kommt eine vierte Phase hinzu. In Tabelle 4 werden die strukturellen Regelungen der Praktika in den Verordnungen von 2007 und 2014 miteinander verglichen und die Unterschiede deutlich.

**Tabelle 4: Strukturelle Regelung der Praxisphasen durch das dänische Bildungsministerium: 2007 und 2014 im Vergleich**

Strukturelle Regelung der Praxisphasen laut Verordnung 2007	Strukturelle Regelung der Praxisphasen laut Verordnung 2014
<p><i>Erste Praxisphase</i> 47 Arbeitstage à 6 Stunden im ersten Studienjahr (Stipendium) 5 Studientage an der Hochschule 14 ECTS</p>	<p><i>Erste Praxisphase</i> 32 Arbeitstage à 6 Stunden im ersten Studienjahr (Stipendium) 3 Studientage an der Hochschule 10 ECTS</p>
<p><i>Zweite Praxisphase</i> 6 Monate im dritten Semester (Gehalt) 10 Studientage an der Hochschule 30 ECTS</p>	<p><i>Zweite Praxisphase</i> 6 Monate im dritten Semester (Gehalt) 10 Studientage an der Hochschule 30 ECTS</p>
<p><i>Dritte Praxisphase</i> 6 Monate im sechsten Semester (Gehalt) 10 Studientage an der Hochschule 30 ECTS</p>	<p><i>Dritte Praxisphase</i> 6 Monate im sechsten Semester (Gehalt) 10 Studientage an der Hochschule 30 ECTS</p>
	<p><i>Vierte Praxisphase</i> 16 Arbeitstage à 6 Stunden (Stipendium) im siebten Semester 5 ECTS</p>
<b>Gesamt 74 ECTS</b>	<b>Gesamt 75 ECTS</b>

Quelle: eigene Darstellung

Die Praxisphasen sind systematisch aufeinander aufgebaut. Für jede Phase werden die Zielsetzungen sowie Kenntnisse und Kompetenzfelder in der Verordnung explizit formuliert. Diese orientieren sich jeweils an einem spezifischen Fokus:

- in der ersten Praxisphase liegt dieser auf der Beziehungsgestaltung in der Kindertageseinrichtung – mit den Kindern, den Fach- und Assistenzkräften sowie der Leitung;
- in der zweiten liegt der Schwerpunkt auf der Kindertageseinrichtung als Institution; und
- in der dritten Phase auf dem professionellen Selbstverständnis und Fragen der Professionalität.

Ziele für die *erste Praxisphase* sind zum Beispiel: Partizipation in der alltäglichen Arbeit der Kindertageseinrichtung; Aufbau von Arbeitsbeziehungen; Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Prozesse; Reflexion erworbener Erfahrungen; kritisches Nachdenken über ethische Aspekte der pädagogischen Arbeit; Reflexion über die eigene Beziehungsfähigkeit und soziale Kompetenz.

Drei Kenntnis- und Kompetenzfelder werden als relevant für *alle Praxisphasen* gesehen: (1) der pädagogische und gesellschaftliche Auftrag von Kindertageseinrichtungen; (2) die Bedeutung des kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes für die pädagogische Praxis; (3) Lebensqualität, Wohlbefinden und Lernbedürfnisse der Kinder und Familien.

Außerdem werden Dokumentationserwartungen an die Studierenden in der Verordnung formuliert: z. B. ein Praxisportfolio anlegen; sich konkrete Ziele setzen für die Praxisphase, denen sowohl von der Hochschule als auch von der Praxisstelle zugestimmt wird; Erfahrungen und Reflexionen über die pädagogische Arbeit sowie über den Mentoring-Prozess kontinuierlich festhalten; das Portfolio als zurückblickende Reflexionsgrundlage am Ende der Praxisphase einsetzen.

Während der zwei vom Arbeitgeber vergüteten Praktika arbeiten die Studierenden 32,5 Stunden statt der regulären wöchentlichen Arbeitszeit von 37 Stunden, damit sie Zeit für Planung und Reflexion haben. Allerdings haben sich sowohl die Hochschulen als auch die BUPL, die Gewerkschaft der *pædagog*, seit der Einführung der vergüteten Praktika im Jahr 1992 gegen diese Regelung ausgesprochen, die eine Doppelrolle als Auszubildende und Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter festlegt. Sie plädieren stattdessen für den Erhalt eines

Stipendiums, damit die Studierenden während ihrer Ausbildungszeit in der Praxiseinrichtung wirklich ausreichend Zeit für Reflexion, experimentelles Arbeiten sowie Mentoring und Supervision haben.

#### 4.1.3 Neuordnung der *pædagog*-Ausbildung 2014

Die ministerielle Verordnung 2014 leitet im Studienjahr 2014–2015 eine grundsätzliche Veränderung der bisherigen Generalisten-Ausbildung für den *pædagog*-Beruf ein. Der markanteste Unterschied ist die Einführung einer beruflichen Spezialisierung. Die Studierenden lernen ein Jahr gemeinsam, anschließend studieren sie zweieinhalb Jahre im spezifischen Arbeitsfeld, in dem sie nach ihrem Abschluss tätig sein wollen: frühpädagogische Kindertageseinrichtungen für Kinder von 0 bis unter 6 Jahren *oder* schulergänzende und Freizeit-Angebote für Kinder von 6–18 Jahren *oder* im Bereich der sozial- und förderpädagogischen Arbeit für Kinder und junge Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf sowie für Personen mit Behinderungen oder sozialen Problemen. Diese Neuregelung erinnert zum Teil an die drei Ausbildungsgänge, die vor der Vereinheitlichung von 1992 (siehe 4.1.1) üblich waren.

Hinsichtlich der praktischen Ausbildungsanteile bleibt zukünftig einiges gleich oder sehr ähnlich (vgl. Tab. 4): das betrifft den Anteil an der Gesamtstudienzeit, die ECTS-Bewertung sowie die zwei sechsmonatigen Praxisphasen, die vergütet werden. Neu sind die verringerte Gewichtung der ersten Praxisphase (10 ECTS statt 14) sowie eine vierte, unbezahlte Praxisphase von 16 Arbeitstagen (5 ECTS) im siebten Semester. Diese befasst sich mit einer empirischen Datensammlung in der Praxiseinrichtung, die als Grundlage für die Bachelor-Arbeit dient und in diesem Rahmen theoretisch analysiert wird. Das Ziel ist es, neues Wissen mit Praxisbezug zu erlangen. Diese Praxisphase verbindet also bildungstheoretische Grundlagen mit einem forschenden, beruflichen Habitus.

Neu ist auch eine Änderung des Beurteilungsverfahrens während der ersten drei Praxisphasen. Bisher wurden die Studentinnen und Studenten als „geeignet“ oder „nicht geeignet“ eingestuft. Ab dem Studienjahr 2014–2015 werden Prüfungen stattfinden. Für die ersten zwei Praktika sind dies interne Prüfungen durch die zuständige Mentoring-Fachkraft und die verantwortliche Hochschullehrkraft. Für das dritte Praktikum wird auch ein externer Begutachter in das Prüfungsverfahren einbezogen. Die Herausforderung

für die Hochschulen bezieht sich hier auf die Entwicklung neuer und angemessener Prüfungsverfahren.

## 4.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Dänemark (fachpraktische Perspektive)

In Dänemark werden die Praxisstellen durch ein regionales Koordinierungskomitee (KKR) ausgewählt (siehe auch 4.3). Sie arbeiten nach klar formulierten Aufgaben und Verantwortungen. Nach der Ausbildungsverordnung 2014 muss die Praxiseinrichtung neben einer allgemeinen Einrichtungskonzeption auch ein Anleitungs- bzw. Mentoring-Konzept für die vier Praxisphasen vorweisen. Das Mentoring-Konzept orientiert sich an den jeweiligen Lernzielen der Studierenden in jeder Phase.

Diese Rahmenvorgaben unterstreichen die offizielle Ausbildungsfunktion der Praxiseinrichtung. Eine Verfügungszeit für Mentoring und Supervision regelt die Verordnung aber nicht. BUPL empfiehlt zwei Wochenstunden innerhalb der Regelarbeitszeit. Die dänische Länderexpertin schätzt, dass die meisten Einrichtungen wöchentlich eine Stunde für Supervisionsgespräche einplanen.

Die Mentorinnen und Mentoren sind qualifizierte *pædagoger*. Es werden keine spezifischen Kompetenzen für diese Aufgabe in der Ausbildungsverordnung vorgegeben. Die Mentorin bzw. der Mentor ist verantwortlich für:

- die Begleitung und Supervision der Auszubildenden bei der Zielerreichung;
- die Koordinierung eines gemeinsamen Gesprächs mit der Supervisionslehrkraft der Hochschule und den Studierenden vor dem letzten Drittel der jeweiligen Praxisphase;
- die Fertigstellung eines schriftlichen Statements, wie nach ihrer oder seiner Einschätzung die vereinbarten Lernziele in der verbleibenden Zeit in der Praxisstelle erreicht werden können;
- die Zusendung einer schriftlichen Empfehlung an die Hochschule hinsichtlich ihrer bzw. seiner Einschätzung der studentischen Lernschritte während der jeweiligen Praxisphase.

Die abschließende Leistungsbeurteilung liegt bei der Hochschule.

Obwohl eine ausgewiesene Fachkraft die Aufgabe als Mentorin bzw. Mentor übernimmt, wird auch das Kindertageseinrichtung-Team in den Anleitungsprozess einbezogen. Nach Genehmigung der anzustrebenden Lernziele durch die Ausbildungs- und Praxisseite erhalten alle Team-Mitglieder diese Ziele, damit sie die Studierenden individuell unterstützen können. Die übergreifende Verantwortung für die Qualität der Mentoring-Prozesse liegt aber bei der Einrichtungsleitung. Diese muss auch prüfen, ob sich die Mentoring-Strategien an den im Praxis-Portfolio der Studenten formulierten Zielen orientieren.

Die Mentoring-Fachkräfte werden nach kollektiven Vereinbarungen zwischen den Gewerkschaften und den Kommunen für ihre Anleitungsarbeit bezahlt. Die Höhe des Honorars variiert etwas von Kommune zu Kommune: Im Jahr 2014 erhielten zum Beispiel die Mentorinnen und Mentoren in der Kommune Aarhus insgesamt 4.112 DDK (551 EUR) für die Begleitung der Studierenden während der sechsmonatigen Praktika und 1.927 DDK (258 EUR) für die 12-wöchige Praxisphase.

Nach einer im Jahr 2007 veröffentlichten Untersuchung von Sara Vafai-Blom übernehmen die Praxiseinrichtungen ihre Mentoring-Aufgaben bzw. Ausbildungsfunktionen gerne. Sie geben folgende Gründe dafür an: die Studierenden hinterfragen alltägliche Routinen, die Fachkräfte müssen begründen, was sie tun und warum sie es tun; sie übernehmen gerne Verantwortung für die fachpraktische Ausbildung ihrer künftigen Kolleginnen und Kollegen; außerdem erfahren sie, was in den Hochschulen thematisch und theoretisch aktuell ist. Die Mentoring-Aufgabe sehen sie also als Teil der eigenen professionellen Entwicklung.

## 4.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Dänemark (fachpolitische Perspektive)

Es wurde bereits deutlich, dass die fachpraktische Ausbildung in Dänemark durch die Verordnungen des Bildungsministeriums zentral und detailliert geregelt wird. Dies betrifft sowohl die Aufgaben der Hochschule und der Studierenden als auch der Mentorinnen und Mentoren. Mit der Verordnung von 2014 erhalten die Kindertageseinrichtungen mehr Verantwortung für die Ausbildung, ihre Ausbildungsfunktion wird also weiter gestärkt.

Auf regionaler Ebene sind die 98 Kommunen und fünf Verwaltungsregionen verantwortlich für die Sicherstellung von Praktikumsplätzen. In jeder der fünf Regionen regelt ein Koordinierungskomitee (KKR) das Kontingent der aufzunehmenden Auszubildenden – und damit indirekt auch die Anzahl der Praktikumsplätze. Das Bildungsministerium entscheidet nach Empfehlungen des KKR, wie viele Studierende in jede der berufsqualifizierenden Hochschulen aufgenommen werden. Innerhalb des KKR verhandelt ein *Forum für Praktikumsplätze* über eine gerechte Verteilung dieser Plätze. Mitglieder des KKR sind Vertreterinnen bzw. Vertreter der Verwaltungsregion, der Kommunen, der Hochschulen und Gewerkschaften. Durch diese Form des Monitorings bleibt die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Trägern der Kindertageseinrichtungen kontinuierlich auf der kommunalpolitischen Agenda.

Manche Träger (Kommunen) investieren gezielt in die Qualität der Praktikumsplätze (Vafai-Blom 2007). Dafür ergreifen sie folgende Maßnahmen: sie haben ein ausgewiesenes, trägerspezifisches Konzept für die Praxisphasen; sie laden alle Beteiligte (Einrichtungsleitung, Mentorinnen und Mentoren, Hochschulen und Kommunen) zu regelmäßigen Sitzungen ein, um Optimierungsstrategien zu diskutieren; sie haben ein Konzept (inkl. Kostenübernahme) für die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren; sie initiieren ein Treffen im Rathaus am Anfang der jeweiligen Praxisphase, zu dem sie die Studierenden einladen, um sie über die kommunalen Strukturen aufzuklären und in die aktuelle Kommunalpolitik einzuführen. Außerdem wird die Rolle der Träger in der Evaluation hinsichtlich der Arbeitsplatz Erfahrungen der Studierenden in der Ausbildungsverordnung ausgewiesen.

Auf Initiative des Bildungsministeriums wurde bezüglich der Verordnung aus dem Jahr 2007 ein Handbuch erarbeitet, das breite fachliche Aufmerksamkeit erhielt (*Praktik i pædagoguddannelsen – uddannelse, opgaver og ansvar*, 84 Seiten). Es ist davon auszugehen, dass eine ähnliche Ressource für die Umsetzung der Ausbildungsverordnung 2014 bereitgestellt wird.

#### 4.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Dänemark (Qualifizierungsperspektive)

Mentorinnen und Mentoren in Kindertageseinrichtungen ist es in Dänemark freigestellt, ob sie eine Qualifizierung zum Thema *Mentoring und Supervision* absolvieren. Ausbildung und Träger befürworten generell eine entsprechende Weiterbildung.

Das dänische Länderprofil zeigt, dass ein ausreichendes Angebot an, meist dreitägigen, Kursen zum Thema *Mentoring und Supervision* existiert. Diese werden zweimal im Jahr von den Hochschulen für jeweils 25 Teilnehmende angeboten. Es wird aber keine Statistik darüber geführt, wie viele Mentorinnen und Mentoren tatsächlich solche Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen. Nur sehr wenige *pædagoger* melden sich für das längere Diploma-Modul zum Thema *Supervision* an, das 6–10 Wochen Vollzeitanzwesenheit erfordert. Der interviewte BUPL-Vertreter plädiert für die Beibehaltung der dreitägigen Kurse, weil sie von möglichst vielen Fachkräften besucht werden können – wichtig nicht zuletzt, da durch Personalwechsel immer wieder neue Mentorinnen und Mentoren weitergebildet werden müssen. Die Kurse werden trägerübergreifend anerkannt. Der interviewte BUPL-Vertreter schlug vor, dass sich Hochschule und Träger die Verantwortung durch eine Neuregelung der Kosten teilen, indem beitragsfreie Kurse durch die Hochschule angeboten und Ersatzfachkräfte während der Fortbildungszeit durch den Träger bezahlt werden.

Typische Kursinhalte sind z.B.: Rahmenvorgaben und -vereinbarungen; die erforderliche einrichtungsspezifische Konzeption hinsichtlich Mentoring und Supervision; das studentische Praxis-Portfolio; die Entwicklung von Lernzielen; der Unterschied zwischen dem vergüteten Praktikum und einem Regelarbeitsvertrag; Verfahren der Leistungsbewertung.

Eine Initiative in der Größenordnung der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* existiert in Dänemark nicht. Allerdings gibt es regelmäßige Initiativen vonseiten der Regierung und den Kommunen zur Verbesserung der Weiterbildung der Fachkräfte in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen.

## 5 Finnland (Marjatta Kalliala, Eeva-Leena Onnismaa, Leena Tahkokallio)

### Schlüsseldaten Finnland

#### System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

- Schuleintritt mit 7 Jahren
- Rechtsanspruch auf einen kostenpflichtigen Kindertageseinrichtungsplatz für 0- bis 5-Jährige
- Recht auf einen beitragsfreien Platz für 25 Stunden/Woche für 6-Jährige in der Vorschulklasse sowie auf einen Kindertageseinrichtungsplatz in den Stunden vor und nach dem Vorschulklassenbesuch
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 0–6 Jahre im Bildungsressort (bis 2013 im Sozialressort)
- Alterseinheitliche Kindertageseinrichtungen 0–6 Jahre
- Vorschulklasse für 6-Jährige – entweder in der Kindertageseinrichtung (Mehrzahl) oder in der Schule
- Kita-Träger vorwiegend kommunal
- Anteil der Kinder unter 3 Jahren in frühpädagogischen Settings: 26% (2011)
- Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und Schuleintritt: 77% (2011)
- Anteil der 6-Jährigen in Vorschulklassen: 97% (2013)

#### Frühpädagogisches Personal

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: *lastentarhanopettaja* („Kindergarten-Lehrkraft“)
- Qualifikationsanforderung: Bachelor/Frühpädagogik
- Ausgebildet für die Arbeit mit 0- bis 7-jährigen Kindern
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent): 3 Jahre Universität
- Kernfachkräfte können auch Personen mit einer sozialpädagogischen Fachhochschulausbildung (*sosionomi AMK*) sein (Ausbildungsdauer: 3 ½ Jahre)
- Unterstützt von postsekundär ausgebildeten Ergänzungsfachkräften/Sozial- und Gesundheitspflege (*lastenhoitaja*) oder Personal mit zertifiziertem Abschluss als Spielgruppenleitung (*lastenohjaaja*)
- Anteil des Kita-Personals mit frühpädagogischem Hochschulabschluss: 28% (2014)

Quelle: eigene Darstellung

### Vorbemerkung

Grundlage des Expertenberichts aus Finnland sind relevante Literaturquellen, Dokumente und Berichte sowie eine Befragung der neun Universitäten, die mit der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte beauftragt sind.

## 5.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Finnland (Ausbildungsperspektive)

### 5.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung

Die erste (einjährige) Ausbildung für Kindertageseinrichtungsfachkräfte in Finnland wurde 1892 etabliert und bereits vier Jahre später auf zwei Jahre verlängert. Erst 1983 – neunzig Jahre später – wurde eine dreijährige Ausbildung eingeführt. 1995 erfolgte die Anhebung auf Hochschulniveau und seitdem findet die Ausbildung der frühpädagogischen Kernfachkräfte (*lastentarhanopettaja*) an sieben Universitäten in Finnland statt – der Universität Helsinki, der Universität Ostfinnland (Savonlinna campus), der Universität Tampere, der Universität Turku (Rauma campus), der Universität Jyväskylä, der Universität Oulu sowie der Åbo Akademi Universität (Jakobstad campus).

Regelmäßige und längere Praxisphasen waren seit den Anfängen ein integrierter Teil der Ausbildung in Finnland. Die Studierenden wurden dabei nie (wie beispielsweise teilweise in Dänemark) als Mitarbeitende in den Kindertageseinrichtungen mitgerechnet. Sie hatten immer ein Recht auf Anleitung und Unterstützung – sowohl durch die Ausbildungsinstitution als auch durch die Praxisstätte.

Allerdings hat der Anteil der fachpraktischen Ausbildung an der Gesamtausbildung seit Mitte der 1950er-Jahre konstant abgenommen. Ein Beispiel aus Tampere: Während der Praxisanteil im Jahr 1955 noch etwa 60% der Studienzeit ausmachte, fiel er im Jahr 1972 auf 46% und betrug im Jahr 1992 nur noch 25%. Heute variiert der Anteil an den finnischen Universitäten zwischen 7%–11%. In der Regel werden etwa 15 ECTS aus einer Gesamtzahl von 180 Leistungspunkten für die Praxisphasen angerechnet.

### 5.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung

An der Universität Helsinki werden die Praxisphasen jeweils als (1) grundlegende, (2) integrative, und (3) abschließende Praxisphasen bezeichnet. Jede Praxisphase hat unterschiedliche Ziele und Aufgaben, wie in Tabelle 5 dargestellt. Generell ist ein Kontinuum in den curricularen Zielen festzustellen: von einer allgemeinen Orientierungsphase bis hin zur Übernahme der vollen Verantwortung für bestimmte Angebote sowie für die Unterstützung der selbst initiierten Lernprozesse der Kinder. Zwischen den einzelnen Hochschulen gibt es zwar Variationen in den theoretischen Grund-

lagen – aber keine grundsätzlichen Widersprüche. Im Allgemeinen wird die „Kindergarten-Lehrkraft“ als Fachkraft mit forschendem Habitus verstanden, die in der Lage ist, grundlegende Prinzipien der pädagogischen Arbeit zu erkennen sowie kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Um vertiefende Analysen zu ermöglichen, werden in den Praxisphasen durchgehend Portfolios als Dokumentationsmittel verwendet. Im Portfolio halten die Studierenden ihre persönlichen Ziele fest, wie sie die von der Universität erwarteten Aufgaben realisieren, wie sie die Praxisphase bewerten sowie eine aktualisierte Version ihrer eigenen, sich entwickelnden pädagogischen Vision.

**Tabelle 5: Schwerpunkte der drei Praxisphasen an der Universität Helsinki**

Struktur der Praxisphasen	Ziele und Aufgaben
<b>Erste Ausbildungsphase</b> 1. Ausbildungsjahr <i>Grundlegende Praxisphase</i> 10 Tage à 6 Stunden 3 ECTS	– Beobachtung einzelner Kinder und des Lernmilieus – Mapping der Aufgaben der frühpädagogischen Fachkraft
<b>Zweite Praxisphase</b> 2. Ausbildungsjahr <i>Integrative Praxisphase</i> 20 Tage à 7 Stunden 6 ECTS	– Planung, Implementierung und Evaluation von Teilaspekten der Arbeit in der Kindertageseinrichtung, sowohl allgemeine Aspekte als auch ausgewählte curriculare Schwerpunkte (z.B. Spiel, Bewegung, Mathematik)
<b>Dritte Praxisphase</b> 3. Ausbildungsjahr <i>Abschließende Praxisphase</i> 20 Tage à 7 Stunden 6 ECTS	– Ganzheitlich-zusammenhängende Planung, Implementierung und Evaluation der Arbeit mit Kindern, z.T. auch mit Eltern
<b>Gesamt 15 ECTS</b>	

Quelle: eigene Darstellung

Um eine gemeinsame Vision von Universität und Praxisstellen zu stärken, werden in Helsinki die Fachkräfte mit Mentoring-Aufgaben vor jeder Praxisphase in die Universität eingeladen. So können sie nicht nur die Studierenden kennenlernen, die später in ihre Einrichtung kommen, sondern sich untereinander austauschen.

Das sogenannte *doppelte Supervisionsmodell* wird als Strategie eingesetzt, um sicherzustellen, dass sich Theorie und Praxis produktiv ergänzen. Damit sollen die Perspektiven der Ausbildungsinstitution und die

des Lernorts Praxis durch ein Supervisionsmodell verbunden werden, das die Studierenden dabei unterstützt, ihre eigene Theorie-in-der-Praxis (*theory in use*) zu entwickeln. Die Studierenden erhalten ein tägliches Mentoring durch die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung. Eine Rückmeldung an die Auszubildenden erfolgt einmal in der Mitte und einmal am Ende der Praxisphase. Die verantwortliche Praxislehrkraft der Universität besucht die kooperierenden Kindertageseinrichtungen für 1–2 Stunden pro Praxisphase und gibt den Studierenden Rückmeldungen auf der



Grundlage von eingereichten Dokumenten sowie von eigenen Beobachtungen. Die Studierenden können sich an der Universität im Rahmen einer moderierten Gruppenreflexion über ihre Erfahrungen austauschen.

Im Praxisplan der Universität sind die Aufgaben der Mentoring-Fachkraft und der Studierenden detailliert formuliert. Die Universitäten haben klare Vorstellungen von den Aufgaben der Mentoring-Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung sowie von den erforderlichen Kompetenzen für diese Aufgabe. *Interaktionskompetenz* gilt als übergreifende Kompetenz. Sie umfasst:

- die Fähigkeit, ein vertrauensvolles, offenes und von gegenseitigem Respekt geprägtes Kommunikationsklima zu schaffen;
- die Fähigkeit, das eigene pädagogische Denken sichtbar zu machen – durch die Art und Weise, wie die Planung, Implementierung und Evaluierung der pädagogischen Arbeit mit den Kindern erfolgt sowie
- die Fähigkeit, ihre Interaktionen mit Kindern, Team der Kindertageseinrichtung und Eltern kritisch zu reflektieren und zu analysieren.

Die Mentorin bzw. der Mentor wird einerseits als evaluierende Begleitperson gesehen, andererseits als lernende und sich selbst in der Arbeit entwickelnde Person. Als Rollenmodell hat sie einen erheblichen Einfluss auf die Konstruktion der sich entwickelnden beruflichen Identität der Studierenden.

## 5.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Finnland (fachpraktische Perspektive)

Die Aufnahme von Auszubildenden in die frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen wird durch eine Vereinbarung zwischen Universitäten und Kommunen geregelt. Die Verfügbarkeit von geeigneten Praxisstellen variiert dabei sehr stark. Während die Universität Helsinki mit vier Kommunen zusammenarbeitet und Praxisstellen in erreichbarer Nähe hat, muss die schwedischsprachige Ausbildungsinstitution in Åbo-Jakobstad in ganz Finnland nach geeigneten Praxiseinrichtungen suchen.

Generell sieht das finnische Konzept vor, dass designierte Fachkräfte als Mentorinnen und Mentoren für die Supervision der Studierenden verantwortlich

sind. Heute werden sie fast überall für das Mentoring bezahlt, was zu einer eindeutigeren Aufgabendefinition geführt hat. Die Mentorin bzw. der Mentor ist die bzw. der Hauptverantwortliche und bezieht das Team in die Mentoring-Aufgabe ein. Die Kita-Leitung muss sich für den Status *Praxis-Kindertageseinrichtung* bewerben. In Helsinki übernimmt die Kita-Leitung in der dritten Praxisphase auch eine aktive Mentoring-Rolle: Einen Tag lang wird sie von den Auszubildenden bei der Arbeit begleitet.

Insgesamt konnten die Universitäten mit frühpädagogischen Ausbildungen relativ konstante Netzwerke mit kompetenten Mentorinnen und Mentoren aufbauen. An der Universität Tampere zum Beispiel wurde 2013 ein dreijähriges Partnerschaftsnetzwerk zwischen der Universität und 54 Praxiseinrichtungen in sechs Kommunen vereinbart.

Die Zeitkontingente für Mentoring und Supervision unterscheiden sich in den Regionen erheblich. Die Universitäten machen teilweise sehr allgemeine, teilweise äußerst spezifische Vorgaben. Diese variieren zwischen zwei und sieben bezahlten Stunden pro Praxisphase, die beispielsweise für Anleitungsgespräche, gezieltes Feedback zu Beobachtungen oder zur Unterstützung für die schriftlichen Planungen der Studierenden genutzt werden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Auszubildenden kontinuierlich und täglich angeleitet werden.

Die Mentoring-Fachkraft spielt darüber hinaus eine Schlüsselrolle in der Beurteilung der studentischen Leistungen bezogen auf die Lernziele der jeweiligen Praxisphase. Dabei wird ein ganzheitlicher Evaluationsansatz verfolgt, der sich zum Beispiel auf die Interaktionen mit Kindern im Rahmen von angeleiteten Aktivitäten, während freier Spielphasen sowie bei Versorgungsroutinen bezieht. Die Mentoring-Fachkraft schreibt einen evaluativen Bericht über die Leistungsstärken der Studentin bzw. des Studenten, aber auch über die Aspekte, die der Weiterentwicklung bzw. Vertiefung bedürfen. Tritt der sehr seltene Fall ein, dass die Leistung der Auszubildenden als „nicht akzeptabel“ eingestuft wird, findet ein Gespräch zwischen den Koordinationsfachkräften der Universität und der Praxisstelle statt. Die Studierenden wiederum geben ihrerseits Feedback zu der Qualität der Praxisphasen. Aktuell ist die überwiegende Mehrheit der Studierenden der Universität Helsinki entweder sehr zufrieden oder zufrieden mit ihrer Zeit in der Praxiseinrichtung.

### 5.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Finnland (fachpolitische Perspektive)

Die allgemeine Struktur der Studienprogramme an Universitäten wird durch nationale Rahmenrichtlinien geregelt. Allerdings werden zum Beispiel beim frühpädagogischen Studienprogramm keine Vorgaben über den Anteil der fachpraktischen Ausbildung an der Gesamtstudienzeit gemacht. Es existieren keine ministeriellen oder kommunalen Rahmenvorgaben über die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Praxiseinrichtungen. Weiterhin wird nicht erwartet, dass sich die Einrichtungsträger in der Evaluation der Praxiserfahrungen der Auszubildenden beteiligen.

Forschungsprojekte und Evaluationsstudien zum Thema *Mentoring und Supervision im frühpädagogischen Praxisfeld* sind selten. Lediglich zwei Arbeiten befassen sich mit dem Thema *Mentoring und Lernen am Arbeitsplatz*: eine Untersuchung über problemorientiertes Lernen und kollaborative Wissenskonstruktion in den Praxisphasen aus dem Jahr 2009 (Kaksonen) sowie ein laufendes Projekt über das Lernen am Schnittpunkt dreier Handlungssysteme (Turtainen/Ukkonen-Mikkola).

### 5.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Finnland (Qualifizierungsperspektive)

Finnische Mentorinnen und Mentoren am Lernort Kindertageseinrichtung müssen entweder einen Bachelor- oder Master-Abschluss vorweisen. Allerdings ist eine weitergehende Mentoring- und Supervision-Qualifizierung nicht obligatorisch, sondern wird lediglich befürwortet. Entsprechende Kurse sind beitragsfrei und werden in der regulären Arbeitszeit besucht, wobei die Verfügbarkeit und damit Teilnahmemöglichkeit regional sehr unterschiedlich ist.

Im Rahmen des Partnerschaftsnetzwerks der Universität Tampere (siehe 5.2) sind die Mentorinnen und Mentoren verpflichtet, eine zwölfstündige Fortbildung zu besuchen. Sie findet an vier Nachmittagen statt, wobei die Teilnehmenden auch in den Zeiten zwischen den Veranstaltungen Praxisaufgaben zu absolvieren haben. Teil des Konzepts ist auch eine Follow-Up-Fortbildung. Die Universität Tampere evaluiert die Qualifizierung durch eine Kombination aus Selbstevaluationen durch die Mentoring-Fachkraft über die Rahmenbedingungen und den Ablauf des Mentorings sowie eine Evaluation des Lernens am Arbeitsplatz durch die Studierenden. Darüber hinaus werden die Mentorinnen und Mentoren zu einem jährlichen Supervisions-symposium eingeladen. Tabelle 6 stellt ein Qualifizierungsmodul der Universität Helsinki dar.

**Tabelle 6: Qualifizierungsmodul zum Thema Supervision an der Universität Helsinki**

<b>Zielgruppe</b>	Mentorinnen und Mentoren an frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen und Schulen
<b>Struktur</b>	20 Kontaktstunden und drei Online-Aufgaben basierend auf Literaturrecherchen
<b>Themen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Supervision von Auszubildenden – Theorie der Supervision und curriculare Anforderungen</li> <li>– Rückmeldung als Bestandteil der Supervision</li> <li>– Interaktionen während der Supervision</li> <li>– Auszubildende in der Praxiseinrichtung; Vorbereitung eines Supervisionsplans für jede Praxisphase</li> </ul>
<b>Kreditpunkte</b>	5 ECTS

Quelle: eigene Darstellung

Eine seit 2014 laufende Kooperation der Universität Helsinki und der Stadt Helsinki fokussiert das Thema *Peer-Mentoring*: Das Projekt hat ein dreifaches Ziel, indem es (1) neu-qualifizierte Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen bei der beruflichen Einarbeitung und beim Aufbau einer professionellen Identität unterstützen will; (2) ihre Bindung zur Profession fördern möchte; sowie (3) die Personalfuktuation eindämmen will. 25 erfahrene Mentorinnen und Mentoren nehmen an einer Qualifizierung teil, die insgesamt vier halbtägige Seminare sowie schriftliche Ausarbeitungen während der Seminarpausen beinhaltet. Darüber hinaus werden sie während der ersten aktiven Mentoring-Phase (2014–2015) zweimal für professionelle Supervisionsstunden an die Hochschule eingeladen. An jeder Peer-Mentoring-Gruppe nehmen sieben neue frühpädagogische Fachkräfte sowie eine Mentoring-Fachkraft teil. Sie werden sich insgesamt siebenmal treffen. Das Training sowie die wissenschaftliche Begleitung des Peer-Mentorings werden von Fachdozierenden der Universität durchgeführt. Weitere Kommunen haben Interesse an diesem Konzept geäußert. Auch in Oulu wird ein Peer-Mentoring-Ansatz im Jahr 2014–2015 entwickelt.

Eine vergleichende Initiative wie die deutsche *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) gibt es in Finnland derzeit nicht.

## 6 Island (Arna H. Jónsdóttir)

### Schlüsseldaten Island

#### *System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*

- Schuleintritt mit 6 Jahren
- Kein universeller Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 1–5 Jahre des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Alterseinheitliche Kindertageseinrichtungen 1–5 Jahre
- Kindertageseinrichtungsträger vorwiegend kommunal (privat: 14,5%)
- Anteil der Kinder unter 3 in formalen Settings: 41,6% (2012)
- Anteil der Kinder zwischen 3 und Schuleintritt: 99% (2012)

#### *Frühpädagogisches Personal*

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: *leikskóllarkorar* („Vorschullehrkraft“)
- Qualifikationsanforderung (rechtswirksam seit 2011): Master/Frühpädagogik
- Ausgebildet für die Arbeit mit 0- bis unter 6-jährigen Kindern
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent) seit 2011: 5 Jahre (1973–2008: 3 Jahre; seit 1998 auf Bachelor-Niveau)
- Unterstützt von Ergänzungskräften (*leiðbeinendur*) mit diversen Abschlüssen – die Mehrzahl hat keine berufsrelevante Qualifikation
- Anteil des Personals im Sektor der Kindertageseinrichtung mit frühpädagogischem Hochschulabschluss: 33% (2012)

*Neu ab 2014–2015*: Aufgrund abnehmender Bewerbungen für das fünfjährige Studium sowie des hohen Anteils an nichtqualifiziertem Personal wird ein dreistufiges Ausbildungssystem eingeführt: zwei Jahre für einen ersten universitären Abschluss (*diploma*); drei Jahre (bzw. ein einjähriges Aufbaustudium) für den Bachelor-Abschluss; fünf Jahre (bzw. ein zweijähriges Aufbaustudium) für den Master-Abschluss und die staatliche Anerkennung als Lehrkraft/Fachkraft für Frühpädagogik.

Quelle: eigene Darstellung

### *Vorbemerkung*

In Island sind zwei Universitäten für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuständig; die Universität Island und die Universität Akureyri. Dieser Bericht basiert größtenteils auf der Ausbildungspraxis der Universität Island.

## **6.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Island (Ausbildungsperspektive)**

### **6.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung**

Eine professionelle Ausbildung für die Arbeit in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen wurde erst 1946 etabliert, ein relativ später Zeitpunkt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Heute aber steht Island an der vordersten Front der Entwicklungen bezüglich der formalen Voraussetzungen für den Beruf. Seit 2011 müssen frühpädagogische Kernfachkräfte einen Master-Abschluss vorweisen, um eine Lizenz für die Ausübung des Berufs als *Vorschullehrkraft (leikskólaskorar)* zu erwerben.

Die erste Fachschule für Frühpädagogik wurde in den Nachkriegsjahren durch eine Frauenorganisation gegründet. Seit den Anfängen wurde dem fachpraktischen Anteil der Ausbildung viel Bedeutung eingeräumt (Sigurðardóttir 1998). Im Laufe der Akademisierungsentwicklungen wurde dieser Anteil allerdings immer geringer. Bis 1952 machte der Praxisanteil 50% der damaligen anderthalbjährigen Ausbildung aus. Bei der Verlängerung auf zwei Jahre im Jahr 1954 erhöhte sich der Praxisanteil auf etwas mehr als die Hälfte. Mit der Integration der Fachschule in das staatliche Hochschulsystem im Jahr 1973 wurde die Studienzeit auf drei Jahre verlängert, der Praxisanteil aber auf etwa 22% gekürzt. Nach der Gründung der Isländischen Pädagogischen Hochschule Ende 1997 und der Einführung des Bachelors (1998) als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung als „Vorschullehrkraft“ (*leikskólaskorar*) wurde die frühpädagogische Ausbildung stärker auf theoretischen Grundlagen konzipiert und zugleich am neuen frühpädagogischen Bildungsprogramm (1999) ausgerichtet. Der fachpraktische Anteil der Ausbildung machte nun etwa ein Fünftel der Gesamtstudienzeit aus. Schließlich wurde die Pädagogische Hochschule im Rahmen des

Bologna-Prozesses 2008 als erziehungswissenschaftliche Fakultät (*School of Education*) in die Universität Island eingegliedert. Der Anteil der fachpraktischen Ausbildung an der Gesamtausbildung wurde von 18 auf 15 Wochen bzw. von 36 ECTS auf 30 ECTS reduziert. Dies entspricht einem Anteil von 16,7% der Studienzeit insgesamt. Während die Feldpraxis früher als eigenständiger Teil der Ausbildung organisiert wurde, wird sie nun in diverse Fachgebiete integriert.

Innerhalb kürzester Zeit wurde also eine Vielfalt struktureller und inhaltlicher Reformen in Island durchgeführt, die deutliche Auswirkungen auf den Umfang und die Konzeption des fachpraktischen Teils der Ausbildung hatten.

### **6.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung**

Wie bereits angedeutet, erfolgt die Ausbildung zur Frühpädagogischen Fachkraft seit 2008 in zwei Stufen: einem Bachelor-Studium von drei Jahren (180 ECTS) und einem Master-Studium von zwei Jahren (120 ECTS). Erst mit dem Master-Abschluss erhält man die Lizenz zur Ausübung des Berufs als staatlich anerkannte „Vorschullehrkraft“. Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs sind Praxisbesuche und Praxisphasen verpflichtend und werden in thematischen Modulen integriert. Im Rahmen des Master-Studiums findet der fachpraktische Teil als Durchführung eines Handlungsforschungsprojekts in einer frühpädagogischen Kindertageseinrichtung statt.

#### *Bachelor-Studiengang*

Die Praxisphasen im Rahmen des Bachelor-Studiums finden in jedem der sechs Semester statt. Tabelle 7 zeigt die Verteilung über die Gesamtstudienzeit sowie beispielhafte Ziele, Aufgaben und Dokumentationserwartungen bei drei der vielen Module.

Tabelle 7: Praxisphasen im Rahmen des Bachelor-Studiums an der Universität Island

Struktur der Praxisphasen	Thematische Eingliederung in die Kursmodule
<p><i>Erste Praxisphase</i> 1. Semester 2 Wochen 4 ECTS (je eine Woche in unterschiedlichen Praxiseinrichtungen)</p>	<p>Modul <i>Die frühpädagogische Tageseinrichtung</i> Ziele: Kennenlernen der Institution Kindertageseinrichtung, des isländischen Bildungsprogramms und dessen Umsetzung</p> <p><i>Aufgaben:</i> Die Rolle der Fachkraft bei der Organisation von Spiel- und Lernaktivitäten wahrnehmen; die Tagesstruktur und Lernumgebung kennenlernen; die Rückführung des Beobachteten auf theoretische Grundlagen und auf das Bildungsprogramm</p> <p><i>Dokumentation:</i> Mindmapping, Fotos, Texte, theoretische Analyse der Beobachtungen</p>
<p><i>Zweite Praxisphase</i> 2. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Bewegung und Theaterspiel im Innen- und Außenbereich</i></p>
<p><i>Dritte Praxisphase</i> 2. Semester 2 Wochen 4 ECTS</p>	<p>Modul <i>Das Kind im Vorschulalter</i> Ziele: Analyse des Spiel- und Kommunikationsverhaltens der Kinder</p> <p><i>Aufgaben:</i> Beobachtung und Analyse von Spiel- und Kommunikationsprozessen, Kinderkultur, Interaktionen und Beziehungen, Verhalten von Jungen und Mädchen unter geschlechtsspezifischen Fragestellungen</p> <p><i>Dokumentation:</i> Durch Videosequenzen und Texte festhalten, wie und was Kinder durch verschiedene Spielformen lernen und die Rolle der Fachkraft dabei; schriftliche Analyse, die theoretisch-praktische Perspektiven verdeutlicht</p>
<p><i>Vierte Praxisphase</i> 3. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Das lokale Umfeld als Lernressource</i></p>
<p><i>Fünfte Praxisphase</i> 3. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Kreativität bei Kindern (Musik, Literatur, bildende Künste)</i></p>
<p><i>Sechste Praxisphase</i> 4. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Kreatives Lernen in der frühpädagogischen Kindertageseinrichtung</i></p>
<p><i>Siebte Praxisphase</i> 4. Semester 2 Wochen 4 ECTS</p>	<p>Modul <i>Inklusive Frühpädagogik</i></p>

Struktur der Praxisphasen	Thematische Eingliederung in die Kursmodule
<p><i>Achte Praxisphase</i> 5. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Sprachentwicklung und Literacy</i></p>
<p><i>Neunte Praxisphase</i> 5. Semester 1 Woche/Schule 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Übergang in die Schule</i></p>
<p><i>Zehnte Praxisphase</i> 5. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Die frühpädagogische Fachkraft – Professionalität, berufliche Philosophie, soziale Gerechtigkeit</i></p> <p><i>Ziele:</i> Frühpädagogik im politischen Kontext sehen; kritische Reflexion der leitenden Theorien und Philosophien, des professionellen Habitus' und der Professionalität; Grundprinzipien des nationalen Bildungsplans in Zusammenarbeit mit anderen umsetzen</p> <p><i>Aufgaben:</i> z.B. Analyse der einrichtungsspezifischen Umsetzung des Bildungsplans; thematische Gruppen- bzw. Projektarbeit mit Kindern, geplant nach Grundprinzipien, übergreifenden und spezifischen Zielsetzungen, methodischer Umsetzung, Evaluation</p> <p><i>Dokumentation:</i> schriftlicher Bericht über die Umsetzung des nationalen Bildungsprogramms in eine einrichtungsspezifische Konzeption; Dokumentation ihrer Projektarbeit mit den Kindern</p>
<p><i>Elfte Praxisphase</i> 6. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Kommunikation, Kooperation und Leitung</i></p>
<p><i>Zwölfte Praxisphase</i> 6. Semester 1 Woche 2 ECTS</p>	<p>Modul <i>Nachhaltige Bildung, Naturwissenschaft und Gemeinde in der Frühpädagogik</i></p>
<p><b>Gesamt 30 ECTS</b> (90 Tage)</p>	

Quelle: eigene Darstellung

Während der Praxisphasen verbringen die Studierenden sechs Stunden täglich in der Kindertageseinrichtung. Vorbereitungen finden außerhalb dieser Zeit statt. Vor der Praxisphase werden die von der Hochschule erstellten Aufgaben mit der Mentoring-Fachkraft besprochen.

An der Universität Island ist eine ausgewiesene Projektleitung für die Feldpraxis der Studierenden zuständig. Aufgaben dieser Hochschullehrkraft sind:

- Vermittlung des fachpraktischen Ausbildungskonzepts der Universität an die Praxiseinrichtungen;
- Informieren der Hochschullehrkräfte über die Situation in den Praxisstellen;
- Suche von Kooperationseinrichtungen und Zuordnung der Studierenden jeweils zu einer Kerneinrichtung;
- Verwaltung von Vereinbarungen und Finanzierungen;

- Unterstützung der Kommunikation zwischen Hochschule und Mentorin bzw. Mentor der Kindertageseinrichtung
- Kontaktpflege mit Studierenden und Personal der Kindertageseinrichtung;
- Förderung der Weiterentwicklung der Praxisphasen.

### *Master-Studiengang*

Der Aufbau des Master-Studiums ist zum Teil noch in der Entwicklungsphase. Tabelle 8 zeigt die aktuelle Studiengangstruktur. Es stehen zurzeit fünf Spezialisierungsoptionen zur Wahl, die mit 40 ECTS bewertet werden: (1) Lernen und Bildung in inklusiven Kindertageseinrichtungen in einer multikulturellen Gesellschaft; (2) Grundprinzipien und Wertorientierungen: Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Lebenskompetenzen; (3) Sprache und Literacy; (4) Bildung, Kunst und Krea-

tivität; (5) Organisationsentwicklung und Evaluation. Die Studierenden wählen eine dieser Optionen. Jede Spezialisierung gliedert sich in vier Module, die jeweils mit 10 ECTS bewertet werden.

Die Zeit in der Praxiseinrichtung (pro Studienjahr vier Wochen) wird mit 16 ECTS bewertet. Im Modul *Theorie und Praxis I* liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung eigener Praxistheorien und Methoden der Handlungsforschung. Die Studierenden führen Praxisforschungen durch, die sich auf die gewählte Spezialisierung beziehen. Im zweiten Theorie-Praxis-Modul wird auf die bisherige Projektarbeit aufgebaut – in Kooperation mit Kindern, Fachkräften und Eltern. Ziele dieser Phase sind: Leitungskompetenzen zu entwickeln; Projekte durchzuführen, die neues Wissen für das Feld generieren; informierte Entscheidungen zu treffen; Position zu beziehen in aktuellen Bildungsfragen.

**Tabelle 8: Praxisforschungsphasen während des Master-Studiums in Island**

Studiengangstruktur	Studienschwerpunkte	Praxisphasen
1. Semester 30 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Soziologische und philosophische Bildungstheorien (10 ECTS)</li> <li>– Frühpädagogische Studien (10 ECTS)</li> <li>– Spezialisierung (10 ECTS)</li> </ul>	
2. Semester 30 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Theorie und Praxis I (10 ECTS, davon 8 ECTS im Praxisfeld)</li> <li>– Forschung mit Kindern und Jugendlichen (10 ECTS)</li> <li>– Spezialisierung (10 ECTS)</li> </ul>	4 Wochen 8 ECTS
3. Semester 30 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Theorie und Praxis II (10 ECTS, davon 8 ECTS im Praxisfeld)</li> <li>– Spezialisierung (10 ECTS)</li> <li>– Spezialisierung (10 ECTS)</li> </ul>	4 Wochen 8 ECTS
4. Semester 30 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abschlussprojekt (30 ECTS)</li> </ul>	
<b>Gesamt 120 ECTS</b>		<b>Gesamt 16 ECTS</b> (40 Tage)

Quelle: eigene Darstellung

## 6.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Island (fachpraktische Perspektive)

Die Universität Island fordert Praxiseinrichtungen auf, sich als Kooperationseinrichtung zu bewerben. Daraufhin wird eine Vereinbarung mit der Universität getroffen (insgesamt existieren etwa 90 Kooperationseinrichtungen). Jede bzw. jeder Studierende wird für die Dauer des Studiums einer spezifischen Praxiseinrichtung zugeordnet und unterschreibt eine Vereinbarung über Rechte und Pflichten.

In jeder Kooperationseinrichtung arbeitet eine Kontaktperson mit der Universitätsprojektleitung zusammen, organisiert die Praxisphasen der Studierenden und unterschreibt die Vereinbarungen. Diese Kontaktperson kann die Kita-Leitung oder stellvertretende Leitung sein, aber auch eine andere Fachkraft. Jeder Studentin bzw. jedem Student ist eine bestimmte Mentoring-Fachkraft zugeordnet, sie evaluiert ihre oder seine Leistungen.

Die Aufgaben der Mentoring-Fachkraft umfassen:

- Diskussionen und Rückmeldungen über die Vorbereitung und Durchführung von Angeboten;
- eine Einführung in die Gruppenkultur;
- Unterstützung der Kommunikation in der Einrichtung;
- Anleitung zur Beobachtung einzelner Kinder und Gruppenprozesse;
- Anregungen zur Dokumentation, Einschätzung und Reflexion eigener Handlungen.

Außerdem vermittelt die Mentorin bzw. der Mentor die eigenen pädagogischen Einstellungen, Werte und Positionen und unterstützt die Studierenden in der Entwicklung einer eigenen pädagogischen Haltung.

An der Universität finden Treffen ein- oder zweimal im Jahr zwischen den zuständigen Hochschullehrkräften, den Praxisstelle-Kontaktpersonen und den Mentoring-Fachkräften statt. Dabei werden die relevanten Lernbereiche (siehe Tab. 7) vorgestellt sowie die Aufgaben, die die Studierenden während der Praxisphase durchführen sollen. In der Regel wird vonseiten der Universität nur ein Besuch in der Praxisstelle während des dreijährigen Bachelor-Studiengangs durchgeführt. Weit entfernte Einrichtungen werden

häufig nicht aufgesucht, weil die entstehenden Kosten nicht erstattet werden.

Dreißig Jahre lang, bis 1976, erhielten die Studierenden während der Praxisphasen in den Kindertageseinrichtungen eine Vergütung. Seit 1977 werden sie als Auszubildende voll anerkannt und nicht mehr als Ersatzkräfte eingesetzt und daher auch nicht vergütet.

Seit etwa 2007 verhandeln die Gewerkschaften mit der Universität über die Bezahlung der Fachkräfte, die die Mentoring-Aufgaben in den Praxiseinrichtungen übernehmen. Bis 2007, als das neue Konzept des fachpraktischen Teils der Ausbildung eingeführt wurde, gab es Verträge zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Gewerkschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Diese wurden im Rahmen der Neustrukturierung der Hochschulen aber annulliert. Bis 2014 wurden Verträge zwischen der Isländischen Universität und einzelnen Kooperationseinrichtungen hinsichtlich einer finanziellen Förderung für die Gesamteinrichtung abgeschlossen – nicht aber für einzelne Mentoring-Fachkräfte. Dies folgte dem Verständnis, dass die Praxiseinrichtung als Ganzes für die Anleitung der Studierenden zuständig war – nicht nur eine ausgewiesene Mentoring-Fachkraft. Die Gewerkschaften haben diese Regelung aber nie anerkannt. Nach langen Verhandlungen wurde beschlossen, dass die Bezahlung wieder direkt an die Fachkräfte, die die Hauptverantwortung für die Mentoring-Aufgaben in der Praxiseinrichtung übernehmen, geht. Die Mentorinnen und Mentoren erhalten von der Universität 15.000 Isländische Kronen (ca. 97 EUR) für jede Woche, die die Studierenden in der Kindertageseinrichtung verbringen. In den Verträgen sind aber keine Vorgaben für die zeitliche Regelung der Anleitungsaufgaben festgelegt. Generell sind sich sowohl die Universitätslehrkräfte als auch die Praxisfachkräfte einig, dass viel mehr Zeit für diese Querschnittsaufgabe notwendig wäre – was bereits in Befragungen des pädagogischen Personals deutlich artikuliert wurde.

## 6.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Island (fachpolitische Perspektive)

In Island existieren keine Rahmenvorgaben auf nationaler Ebene und keine verbindlichen Regularien auf kommunaler Ebene – weder über den fachpraktischen



Anteil der frühpädagogischen Ausbildungen noch über die Mentoring-Aufgaben frühpädagogischer Kindertageseinrichtungen. Die relevanten Vereinbarungen hinsichtlich beider Elemente der Zusammenarbeit werden auf Initiative der Universität zwischen Ausbildungsinstitution und Praxisstelle getroffen. Auch die Beteiligung der Einrichtungsträger an der Evaluation der studentischen Praxisphasen ist nicht geregelt. Soweit bekannt, wurden keine Forschungsprojekte oder Evaluationsstudien zu diesen Themen gefördert. Lediglich einzelne Master- oder Doktorarbeiten haben sich mit ihnen befasst.

*Fachkräfte* (WiFF) hat das Isländische Bildungsministerium 2011 eine Kommission zum Thema *Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in frühpädagogischen und schulischen Bildungseinrichtungen* gegründet. Mitglieder sind die Isländische Vereinigung der kommunalen Behörden, die Isländische Lehrgewerkschaft, die Universität Island, die Universität Akureyri und die Isländische Kunstakademie. Es wurde vereinbart, eine gemeinsame und landesweite Strategie der Weiterbildung zu entwickeln. Ein Expertenpanel arbeitet an diesbezüglichen Vorschlägen, es wurden aber bisher keine verbindlichen Empfehlungen veröffentlicht.

#### 6.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Island (Qualifizierungsperspektive)

Bis 2006 wurden Fortbildungskurse für Mentoring-Fachkräfte an der *Isländischen Fachhochschule für Frühpädagogik* angeboten. Als diese in die Universität integriert wurde, wurden die Angebote nicht mehr weitergeführt.

Zurzeit kooperieren die Universität Island und die Universität Akureyri bei der Konzeption und Durchführung einer Zusatzqualifikation (30 ECTS) mit dem Schwerpunkt: *Mentoring in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Das Angebot ist aber nicht obligatorisch für Mentorinnen und Mentoren und bisher haben nur wenige frühpädagogische Fachkräfte teilgenommen. Außerdem konnten aufgrund der anhaltenden Rezession nur wenige Stipendien für berufliche Weiterbildung genehmigt werden.

Die Zusatzqualifikation wird in drei Kursen à 10 ECTS angeboten:

- Methoden und Ansätze des Mentorings
- Mentoring als pädagogisches Werkzeug für professionelle Weiterbildung
- Mentoring als *empowerment* in der Lerngemeinschaft

Voraussetzung für die Teilnahme sind zwei Jahre Berufserfahrung als lizenzierte Vorschullehrkraft. Die Kurse werden zeitlich so gestaltet, dass sich auch berufstätige Lehrkräfte beteiligen können.

Bezüglich landesweiter Weiterbildungsinitiativen wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische*

## 7 Norwegen

(Wiebke Klages, Ranveig Lorentzen)

### Schlüsseldaten Norwegen

#### System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

- Schuleintritt mit 6 Jahren
- Rechtsanspruch auf einen beitragspflichtigen Kindertageseinrichtungsplatz ab 1 Jahr (seit 2009)
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 0–5 Jahre des Ministeriums für Bildung und Forschung
- Alterseinheitliche Kindertageseinrichtungen 0–5 Jahre
- Kommunale Träger der Kindertageseinrichtungen (47%, 2013) oder privat unter kommunaler Aufsicht
- Anteil der Kinder unter 3 Jahren in formalen Settings: 79,8% (2013)
- Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und Pflichtschulalter in formalen Settings: 96,5% (2013)

#### Frühpädagogisches Personal

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: *barnehage*lærer („Kindergarten-Lehrkraft“)
- Qualifikationsanforderung: Bachelor/Frühpädagogik
- Ausgebildet für die Arbeit mit Kindern bis zum Schuleintritt
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent): 3 Jahre
- Unterstützt von Ergänzungskräften ohne fachrelevante Qualifikationsanforderung
- Anteil des Personals im Sektor Kindertageseinrichtungen mit Hochschulabschluss: 32% (2011)

Quelle: eigene Darstellung

#### Vorbemerkung

Der Expertenbericht basiert sowohl auf nationalen Gesetzgebungen, Regelungen und Vereinbarungen als auch auf den fachpraktischen Ausbildungskonzepten an zwei norwegischen Hochschulen: die Queen Maud Hochschule für angewandte Wissenschaften (QMUC) in Trondheim und die Oslo and Akershus Hochschule für angewandte Wissenschaften (OAUC) in Oslo. QMUC ist seit 1947 explizit auf die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte spezialisiert. Heute

bietet die Hochschule ein Vollzeit- und ein Teilzeitausbildungsprogramm sowie drei Profilmodelle an: Theater, Kunst und Musik; Natur und Spielen im Freien; Interkulturalität. Die OAUC, die nicht nur die frühpädagogische Ausbildung anbietet, hat eine Vollzeit-, eine Teilzeitausbildung sowie eine Ausbildung direkt am Arbeitsplatz. Hier wird von den Vollzeitausbildungen berichtet.

### 7.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Norwegen (Ausbildungsperspektive)

#### 7.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung

Die erste (einjährige) Ausbildung für die Arbeit in Kindergärten wurde 1935 als private Institution in Oslo geöffnet. Bis dahin hatten interessierte Frauen Fröbelseminare in anderen nordischen Ländern oder in Deutschland und Österreich besucht. 1938 wurde das Ausbildungsprogramm auf zwei Jahre verlängert und einige Jahre später auch in Trondheim eingeführt. Zu dieser Zeit machte das Praktikum 50% der Ausbildungszeit aus. Dabei waren die Praxisstellen nicht nur Kindergärten, sondern auch Sommercamps für sozial benachteiligte Kinder und Waisenkinder. Jede Woche trafen sich die Studierenden einmal in der Ausbildungsstätte, wo auch Fortbildungen für die Fachkräfte angeboten wurden, die eine Mentoring-Aufgabe in den Praxisstellen übernahmen. Ab Mitte der 1960er-Jahre gab es Bestrebungen, die bisherigen privaten Colleges in staatliche Institutionen umzuwandeln, um den Beruf aufzuwerten. Andererseits wurde auch eine zunehmende Entfernung von der Praxis befürchtet. Die bisherige Eingangsvoraussetzung für die Ausbildung – nämlich ein Jahr Arbeitserfahrung in einer frühpädagogischen Kindertageseinrichtung – wurde nicht mehr gefordert. Insgesamt nahm der Anteil der Praxisphasen an der Gesamtausbildung in den 1970er-Jahren ab.

Seit Einführung der dreijährigen frühpädagogischen Ausbildung auf Bachelor-Niveau im Jahr 1977 werden rund 20 Wochen in einer Praxiseinrichtung (*barnehage* – Kindergarten) verbracht. Vier Ausbildungsverordnungen wurden seitdem erlassen (1980, 1995, 2003, 2012). Seit 2003 unterscheiden sich die Formate der Ausbildungsprogramme stärker vonei-

inander als früher. Heute können die Studierenden zwischen über 50 Studienangeboten wählen (NOKUT 2012).

Früher haben die Mentoring-Fachkräfte mehrere Stunden an der Hochschule verbracht (durchschnittlich etwa drei zusätzlich bezahlte Stunden/Woche), um die Ausbildungszeiten im Praxisfeld (*praksisfeltet*) zu planen und zu organisieren. In den Praxiseinrichtungen haben sie die Studierenden als Mentorin oder Mentor begleitet. Seit 2005 sind nun anerkannte und akkreditierte „Praxiskindergärten“ (*praksisbarnehage*) die Kooperationspartner der Hochschulen, nicht nur eine einzige Mentoring-Fachkraft. Die Mentorinnen und Mentoren in den Kindertageseinrichtungen haben nach wie vor eine ausgewiesene Stelle für die Aufgabe der Praktikumsbegleitung. Während also früher die Verantwortung für die fachpraktische Ausbildung fast ausschließlich bei der Hochschule lag, liegt sie heute bei beiden Kooperationspartnern, wobei die Hochschule immer noch die übergreifende Verantwortung hat.

richtung statt, ansonsten gewährleistet ein Wechsel, dass die Studierenden verschiedene Altersgruppen und verschiedene Einrichtungsformate und -konzepte kennenlernen.

### **7.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung**

Seit der neuesten Verordnung (2012) des Bildungsministeriums wird die Ausbildung in zehn Bausteinen gegliedert. Dazu gehören: Bildungswissenschaft/Pädagogik (45 ECTS), die sieben Wissensfelder des nationalen Bildungsprogramms, eine Schwerpunktstudie und der Baustein „Leitung, Kooperation, professionelle Entwicklung“ (je 10 ECTS). Diese letzte Verordnung bewirkte eine signifikante Veränderung in der inhaltlichen Organisation des Studiums. Die einzelnen Fächer sind nun in Wissensfelder integriert, die den Lernbereichen des norwegischen Bildungsprogramms für Kindergärten entsprechen. Auch die Praxiszeiten am Arbeitsplatz Kindergarten orientieren sich an diesen Wissensfeldern und werden nicht mehr – wie früher – als eigenständiges Ausbildungssegment konzipiert. 100 Tage im Laufe des dreijährigen Studiums werden in den Praxiseinrichtungen verbracht.

Tabelle 9 zeigt die nationalen Rahmenvorgaben hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der fachpraktischen Ausbildung sowie die Umsetzungskonzepte bei den Vollzeit-Ausbildungen der beiden Hochschulen QMUC und OAUC. Die ersten zwei Praxisphasen finden in der gleichen frühpädagogischen Kindertagesein-

**Tabelle 9: Integration der Praxisphasen in sieben Wissensfelder: Rahmenvorgaben und Umsetzungskonzepte an zwei norwegischen Hochschulen (Vollzeitausbildung)**

Nationale Rahmenvorgaben 2012 <sup>8</sup>		Hochschule QMUC	Hochschule OAUC	
1. Semester	70 Tage in fröhlpädagogischen Kindertageseinrichtungen  plus 5 Tage Übergang zur Schule	10 Tage – <i>Entwicklung, Spielen, Lernen</i> – <i>Kunst, Kultur, Kreativität</i>	15 Tage – <i>Entwicklung, Spielen, Lernen</i> – <i>Natur, Gesundheit, Bewegung</i>	
2. Semester		25 Tage (im gleichen Kindergarten) – <i>Entwicklung, Spielen, Lernen (Teil II)</i> – <i>Kunst, Kultur, Kreativität (Teil II)</i>	25 Tage (im gleichen Kindergarten) – <i>Entwicklung, Spielen, Lernen (Teil II)</i> – <i>Natur, Gesundheit, Bewegung (Teil II)</i> – <i>Kunst, Kultur, Kreativität</i>	
3. Semester			15 Tage – <i>Sprache, Literacy, Mathematik</i> davon 5 Tage – <i>Übergang in die Schule</i>	
4. Semester		35 Tage – <i>Gesellschaft, Religion, Weltanschauungen, Ethik</i> – <i>Natur, Gesundheit, Bewegung</i> – <i>Sprache, Literacy, Mathe- matik</i> 5 Tage – <i>Übergang in die Schule</i>	10 Tage – <i>Gesellschaft, Religion, Weltanschauungen, Ethik</i> 10 Tage – <i>Vertiefungsstudium (Kunst, Kultur, Kreativität; Natur, Gesundheit, Bewegung; Sprache, Literacy, Mathematik)</i>	
5. Semester		25 Tage	25 Tage – <i>Leitung, Kooperation, professionelle Entwick- lung</i> – <i>Schwerpunktstudie</i>	5 Tage – <i>Schwerpunktstudie</i>
6. Semester				20 Tage – <i>Leitung, Kooperation, professionelle Entwick- lung</i>
<b>Gesamt 180 ECTS</b>	Gesamt 100 Tage	Gesamt 100 Tage	Gesamt 100 Tage	

Quelle: eigene Darstellung

8 In den ersten zwei Studienjahren: 5 Wissensfelder à 20 ECTS (verpflichtend) plus 20 ECTS, um bestimmte Wissensfelder zu stärken (flexibel). Im dritten Studienjahr: 30 ECTS für die Schwerpunktstudie (z.B. Lernen im Freien), 15 ECTS für Leitung und Praxisforschung und 15 ECTS für die Bachelorarbeit.

Im Folgenden wird das fachpraktische Ausbildungskonzept (Vollzeitmodell) der QMUC näher dargestellt.

Für jede Praxisphase entwickeln die Auszubildenden zusammen mit der jeweiligen Mentoring-Fachkraft (in Norwegen „Praxislehrkraft“ genannt) einen Plan, in dem sie sowohl ihre eigenen Lernziele als auch die zu erfüllenden Aufgaben festhalten. Dieser gilt als verbindliche Vereinbarung. Die Studierenden halten die Umsetzung dieser Ziele und Aufgaben während der Feldpraxis schriftlich fest.

*Im ersten Studienjahr* liegt der Fokus auf den Interaktionen mit einzelnen Kindern. In dieser Zeit werden die Auszubildenden auch aufgefordert, sich mit der Frage ihrer Berufswahl zu befassen. Die von der Hochschule gestellten Aufgaben sind z.B.:

- verschiedene Beobachtungsmethoden und -instrumente erproben (mit Blick auf die Materialausstattung des Kindergartens, die Räume und Raumnutzung; Beobachtung eines ausgewählten Kindes in Interaktion mit anderen)
- schriftlich reflektieren über Einflüsse auf pädagogische Handlungen
- schriftlich reflektieren über ihre Interaktionen und ihr Spielverhalten mit den Kindern
- zwei Aktivitäten pro Praxiswoche planen, durchführen und auswerten
- mit der Mentoring-Fachkraft über die Art und Weise reflektieren, wie der Kindergarten die für diese Praxisphase vorgesehenen Wissensfelder des nationalen Bildungsprogramms umsetzt

*Im zweiten Studienjahr* wechselt der Fokus zu Interaktionen mit der ganzen Kindergruppe, den Eltern und dem Einrichtungspersonal. Folgende Leistungen werden erwartet:

- die Rahmenbedingungen im Kindergarten wahrnehmen und analysieren und ein dreiwöchiges Projekt planen, implementieren und evaluieren
- in einer der drei Wochen die Rolle als Gruppenleitung übernehmen
- das Spiel der Kinder genau beobachten und fördern
- sich an Kooperationen mit den Eltern und an Teamgesprächen beteiligen
- die Kindergartenleitung über das Einrichtungskonzept hinsichtlich des Übergangs in die Schule interviewen

*Im dritten Studienjahr* liegt der Schwerpunkt neben Leitungsaufgaben auch auf Mentoring-Aufgaben, auf der Planung und Durchführung von Praxis- und Handlungsforschung; auf der Zusammenarbeit mit Eltern und Fachdiensten sowie auf Reflexionen über die eigene Berufsrolle und die gesellschaftliche Aufgabe frühpädagogischer Kindertageseinrichtungen aus historischer, kultureller und politischer Perspektive.

Am Anfang jeder Praxisphase findet ein Treffen in der Praxisstelle zwischen Studentin bzw. Student, der Mentoring-Fachkraft und der Supervisionslehrkraft der Hochschule (mit Schwerpunkt Pädagogik) statt, um die kommende Praxisphase zu besprechen. Die Auszubildenden sind verpflichtet, am Ende der Praxisphase einen schriftlichen Bericht über die Schwerpunkte des Praktikums abzugeben. Sowohl Hochschule als auch Praxisstelle treffen sich für eine Diskussion über die studentischen Leistungen und geben eine individuelle Evaluation ab.

Neben diesen einrichtungsspezifischen Besprechungen gibt es zusätzlich an der QMUC eine formalisierte Kommission zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisstellen. Mitglieder dieser Kommission sind Leitung und Dozierende der Hochschule, Vertretungspersonen der öffentlichen und freien Träger, sowie Leitungen und Mentoring-Fachkräfte der Praxisstellen. Die übergreifende Verantwortung liegt jedoch bei der Hochschule. Die Kommission übernimmt eine Monitoring-Aufgabe und befasst sich insbesondere mit Fragen der Theorie-Praxis-Integration und der Qualität und Weiterentwicklung der fachpraktischen Ausbildung.

An der QMUC gibt es ein umfassendes Evaluationssystem der Praxisphasen. Grundsätzlich stellen sowohl Praxislehrkraft als auch Studierende ihre Einschätzungen und Rückmeldungen der Hochschule zur Verfügung. Zusätzlich können die Studierenden ihre Praktikumserfahrungen im Dialog mit der Supervisionslehrkraft und anderen Hochschullehrkräften vorstellen. Außerdem beteiligen sich die Studierenden jedes Jahr an einer Onlineevaluation der Ausbildung, die die Praxisphasen einschließt. Die Praxislehrkraft kann auch auf dieser Weise Rückmeldungen an die Hochschule geben. Die Evaluation ist für alle Beteiligten einsehbar. Damit wirken alle am Reflexionsprozess mit und eventuelle negative Rückmeldungen werden unter der Federführung der Hochschullehrkraft mit allen besprochen.

## 7.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Norwegen (fachpraktische Perspektive)

Gesetze sowie Rahmenvorgaben der *Norwegische Agentur für Qualitätssicherung in Bildungseinrichtungen* (NOKUT) regeln die Verantwortung, die Aufgaben und die Pflichten des Trägers, der Einrichtungsleitung und der Mentoring-Fachkräfte. In den meisten Fällen reicht der Träger einen Antrag zur Anerkennung als *praksisbarnehage* bei der Hochschule ein. Daraufhin wird die Zusammenarbeit durch eine formale Vereinbarung geregelt. Die Mentorinnen und Mentoren müssen ausgebildete Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sein. Die Aufgaben werden durch eine nationale Vereinbarung zwischen dem Bildungsministerium und den relevanten Gewerkschaften festgelegt. Neben der täglichen Begleitung der Auszubildenden müssen jede Woche formale Supervisionsgespräche von zwei Stunden stattfinden. Die Evaluation der studentischen Leistungen wird von der Mentoring-Fachkraft, der Einrichtungsleitung und der zuständigen Hochschullehrkraft verantwortet. Die Auszubildenden schließen mit der Benotung „bestanden“ oder „nicht bestanden“ ab.

Die Mentorinnen und Mentoren werden für ihre Arbeit vergütet. Sie sind berechtigt, die Verantwortung für ein oder zwei Studierende für 16 Wochen pro Studienjahr zu übernehmen und erhalten dafür zwischen 10.000 und 17.000 NOK (zwischen ca. 1.210 und 2.000 EUR); wenn die Praxislehrkraft eine Supervisionsweiterbildung abgeschlossen hat, erhält sie 2.000 NOK (ca. 242 EUR) zusätzlich. Darüber hinaus wird auch die Zeit für die Aufgaben mit den Studierenden vergütet. Vorgeschrieben sind fünf Stunden pro Woche für eine Auszubildende bzw. einen Auszubildenden oder 7,5 Stunden pro Woche für zwei Auszubildende. Außerdem werden bis zu 37,5 Stunden pro Jahr für Konferenzen mit Hochschullehrkräften und für die Teilnahme an Kursen bezahlt. Die Kita-Leitung erhält 400 NOK (ca. 48,50 EUR) für jede Praktikumswoche, die in der Kindertageseinrichtung verbracht wird.

Beide Hochschulen erwarten, dass die Fachkraft, die sich für die Position als Mentorin oder Mentor in einer Kindertageseinrichtung bewirbt, mindestens zwei Jahre Berufserfahrung hat. Bewerberinnen bzw. Bewerber mit einer relevanten Weiterbildung zum Thema *Mentoring und Supervision* werden bevorzugt.

Die Kompetenzerwartungen seitens der Hochschule sind: die Auszubildenden täglich zu begleiten, zu unterstützen und auch herauszufordern; professionelle Gespräche mit ihnen zu führen; kontinuierliches Feedback zu geben sowie die studentischen Lernleistungen abschließend zu evaluieren.

## 7.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Norwegen (fachpolitische Perspektive)

Wie in den vorausgegangenen Abschnitten bereits deutlich wurde, wird die fachpraktische Ausbildung inklusive der Zeit in den Praxiskindergärten durch Verordnungen des norwegischen Bildungsministeriums national geregelt. Dabei handelt es sich um gesetzliche Bestimmungen für die Universitäten und Hochschulen (2005) sowie Regularien und Leitlinien speziell für die frühpädagogische Ausbildung. In Letzteren wird die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz als Kernelement der Ausbildung hervorgehoben, das von Hochschule und Praxisstelle gemeinsam verantwortet wird. Im Kindergartengesetz (2005) wird die Aufgabe des Trägers geregelt: die Praxiskindergärten sind verpflichtet, sich an der Ausbildung zu beteiligen. Eine weitere Vereinbarung mit den Gewerkschaften klärt die Mentoring-Funktion der Kindergarten- und Gruppenleitungen. Die Studierenden werden nach professionellen Standards beurteilt, die sich auf fachspezifische, pädagogische und personale Qualifikationen sowie auf eine generelle berufliche Eignung beziehen. Auf der Grundlage der nationalen Vorgaben entwickelt jede Hochschule örtliche Strukturen und Verfahren, um eine verbindliche Kooperation und Interaktion mit den Praxiskindergärten sicherzustellen, und um unter anderem auch ein internes Qualitätssicherungssystem für das Monitoring der Kooperationen zu etablieren. Darüber hinaus führt NOKUT Evaluationen der Hochschulausbildungen durch. Die Evaluation der frühpädagogischen Ausbildungen im Jahr 2010 legte einen Schwerpunkt auf den fachpraktischen Teil und die Zusammenarbeit mit den Praxisstellen.

Neben den nationalen Evaluationen befasste sich eine Reihe von kleineren Forschungsprojekten mit Themen rund um die fachpraktische Ausbildung. Diese waren in der Regel Praxisforschungsprojekte

oder Evaluationsstudien. In den letzten zehn bis 15 Jahren wurden verschiedene Studien mit öffentlichen Geldern gefördert, die sich mit praxisorientierten Forschungsthemen in der Ausbildung befassen, unter anderem mit der Theorie-Praxis-Verbindung und der Qualitätsoptimierung von Kooperationen zwischen Studierenden, Praxislehrkräften und Hochschullehrkräften (Halmrast u.a. 2013; Halvorsen/Smith 2012; Alvestad/Röthle 2007).

sche Leitung. Eine laufende Weiterbildungsstrategie (2014–2020) „Kindertageseinrichtungen der Zukunft“ fokussiert auf die Rekrutierung und Qualifizierung von Fachkräften, das Einführungsjahr bei neuqualifizierten Lehrkräften sowie auf Sprachkompetenz und Sprachentwicklung. Die Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren ist Teil dieser Strategie, ebenso wie Weiterbildungsangebote für die Assistenzkräfte in Kindertageseinrichtungen.

#### 7.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Norwegen (Qualifizierungsperspektive)

Die Rekrutierung von kompetenten Mentoring-Fachkräften wird als gemeinsame Verantwortung der Träger und der Hochschule gesehen. Bis 2011 wurde eine Weiterbildung mit dem Schwerpunkt pädagogische Supervision (30 ECTS) empfohlen; seit 2012 ist der Besuch des ersten Teils dieser Weiterbildung (15 ECTS) verpflichtend und Voraussetzung für die Übernahme der Funktion als Mentorin bzw. Mentor einer Kindertageseinrichtung.

Nach der landesweiten Evaluation von NOKUT (2010) wünschen sich die Mentorinnen bzw. Mentoren einer Kindertageseinrichtung grundsätzlich mehr relevante Weiterbildungsangebote. Beide Hochschulen in diesem Bericht bieten entsprechende Weiterbildungen als berufsbegleitende Qualifizierung an (zwei Module mit je 15 ECTS). Die Module werden durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer evaluiert, es gibt aber kein Follow-up über die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz.

Gefragt nach einer vergleichbaren Initiative wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) wurden zwei Weiterbildungsstrategien des Bildungsministeriums hervorgehoben, die in Zusammenarbeit mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen und den Hochschulen durchgeführt wurden/werden. Die 2007–2011-Strategie „Kompetenz in frühpädagogischen Settings“ fokussierte auf das Mentoring von neuqualifizierten Kindergartenlehrkräften durch Fort- und Weiterbildungsangebote für die Mentorinnen und Mentoren, in der folgende thematischen Schwerpunkte priorisiert wurden: Sprachmilieu und Sprachstimulation; Partizipation der Kinder; Übergang von Kindergarten zur Schule; pädagogi-

## 8 Schweden (Maelis Karlsson Lohmander)

### Schlüsseldaten Schweden

#### System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

- Schuleintritt mit 7 Jahren
- Rechtsanspruch auf einen beitragspflichtigen Kindertageseinrichtungsplatz ab 1 Jahr
- Recht auf einen beitragsfreien Platz für mindestens 525 Stunden pro Jahr (ca. 15 Wochenstunden) für Kinder, die am Anfang des Kita-Jahres (August) 3 Jahre alt sind
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 0–6 Jahre des Bildungsministeriums
- Alterseinheitliche Kindertageseinrichtungen 0–5 Jahre
- Vorschulklasse an der Grundschule für 6-Jährige
- Träger der Kindertageseinrichtungen vorwiegend kommunal
- Anteil der Kinder 0–3 Jahre in formalen Settings: 77,4% (2013)
- Anteil der Kinder 4–5 Jahre: 94,6% (2013)

#### Frühpädagogisches Personal

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: förskollärare („Vorschullehrkraft“)
- Qualifikationsanforderung: Bachelor/Frühpädagogik
- Ausgebildet für die Arbeit mit 0- bis 6-jährigen Kindern (bis 2001 und nach 2011)
- Ausbildungsdauer (Vollzeit): dreieinhalb Jahre
- Unterstützt von Ergänzungskraft (*barnskötare*) mit Abschluss der berufsbildenden Sekundarstufe
- Anteil des Personals im Kindertageseinrichtung-Sektor mit Hochschulabschluss: rund 54% (2013)

Quelle: eigene Darstellung

#### Vorbemerkung

In Schweden sind 18 Universitäten und Hochschulen für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuständig. Dieser Bericht basiert einerseits auf geltenden Ausbildungsverordnungen und Rahmenvorgaben für alle Hochschulen, andererseits insbesondere auf dem fachpraktischen Ausbildungskonzept der Universität Göteborg, einer der größten Ausbildungsstätten in Schweden für frühpädagogische Fachkräfte.

## 8.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Schweden (Ausbildungsperspektive)

### 8.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung

Bereits bei der Gründung der ersten schwedischen Ausbildungsstätten für frühpädagogische Fachkräfte Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war das Praktikum (*praktik*) ein wichtiger Bestandteil. Seit diesen Anfängen wurden zwar über die Jahre mehrere grundlegenden Reformen der Ausbildung eingeleitet, aber die Bedeutung der Ausbildungszeiten am „Lernort Praxis“ ist bis heute geblieben.

Im Rahmen einer Politik der Dezentralisierung Anfang der 1990er-Jahre wurden neue Steuerungsformen eingeführt, die auch die staatlichen Hochschulen und Universitäten betrafen. Seitdem müssen sich diese an den Rahmenvorgaben ministerieller Verordnungen orientieren, haben aber noch Freiheit bei der Umsetzung. Das bedeutet, dass die Studienprogramme für Frühpädagogik landesweit variieren können, wobei im Länderprofil berichtet wird, dass es mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede gibt.

Innerhalb der letzten 20 Jahre fanden drei grundlegende Reformen der frühpädagogischen Ausbildung statt. 1993 wurde die Ausbildungsdauer von zweieinhalb auf drei Jahre und im Jahr 2001 auf dreieinhalb Jahre erhöht (210 ECTS). Der zeitliche Rahmen für die Praxisphasen blieb aber gleich (rund 100 Tage). Nach einer nationalen Evaluation des 2001 eingeführten integrierten Ausbildungskonzepts, das die bisherige klare Fokussierung auf die Frühpädagogik aufweichte, wurde 2010 entschieden, eine Spezialisierung in Frühpädagogik wieder einzuführen. Diese bereitet die Studierenden ausschließlich auf die Jahre vor der Pflichteinschulung (mit 7 Jahren) vor und nicht, wie in der vorhergehenden Dekade, auch auf die ersten Schuljahre. Die Praxisphasen werden an allen 18 zuständigen Universitäten und Hochschulen mit 30 ECTS bewertet, auch wenn sie etwas anders organisiert werden. Anfang der 2000er-Jahre wurde die Bezeichnung „Praktikum“ (*praktik*) durch den heute gültigen Begriff „arbeitsplatzbasierte Ausbildung“ (*verksamhetsförlagd utbildning – VFU*) ersetzt.



### 8.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung

Während früher nur eine Hochschullehrkraft an der Universität und eine „Kontaktperson“ in der Kommune die Praxisphasen koordinierten, hat sich seit 2001 die Zusammenarbeit erweitert und formalisiert. Es arbeiten nun zusammen:

- die für die arbeitsplatzbasierte Ausbildung zuständige Hochschullehrkraft;
- eine von der Kommune angestellte Koordinierungsperson (*VFU-koordinatorer*) – hier „Koordinatorin bzw. Koordinator der Träger“ genannt;
- von der Universität angestellte Supervisionslehrkräfte (*VFU-lärare*), die während der arbeitsplatzbasierten Ausbildungsphasen für jeweils 12 Studierende zuständig sind und sie in den Praxisstellen besuchen und
- die Mentoring-Fachkraft am „Lernort Kindertageseinrichtung“, nun in Schweden als „lokale Ausbildungslehrkraft“ (*lokala lärarutbildare*) bezeichnet und hier „Mentorin bzw. Mentor der Kindertageseinrichtung“ genannt.

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Träger sind für die Sicherstellung ausreichender Praxisstellen für die Studierenden zuständig; die Zuordnung der Studierenden zu einer spezifischen Kindertageseinrichtung wird von der Universität vorgenommen.

Diese Veränderungen leiteten also eine grundsätzliche Aufwertung der Praxiseinrichtungen als Ausbildungsorte ein – Veränderungen, die im Rahmen des seit 2011 geltenden Ausbildungsmodells weiter vertieft werden.

Nach dem aktuellen Ausbildungsmodell können Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Frühpädagogik sowohl in Kindertageseinrichtungen für 1- bis unter 6-Jährige sowie in Vorschulklassen für 6-Jährige an Schulen arbeiten. Die Studiengänge sind in drei Teile gegliedert:

- Bildungs- und Erziehungswissenschaften (60 ECTS);
- fächergebundene Studien (105 ECTS) sowie eine Abschlussarbeit (15 ECTS) und
- arbeitsplatzbasierte Ausbildung (30 ECTS).

Die Praxisphasen sind nun als vier eigenständige Kursmodule ausgewiesen, während sie bisher in die theoretischen Lernfelder integriert waren. Sie finden im ersten, dritten, vierten und sechsten Semester statt.

Für jede Phase wird erwartet, dass die Studierenden ein Praxisjournal (Logbuch) unterhalten, sich an Praxisseminaren beteiligen sowie eine schriftliche Arbeit anfertigen. Zusätzlich werden drei schriftliche Dokumente vorgeschrieben: eine Selbst-Evaluation der Studierende; ein Bericht der Mentorin bzw. des Mentors der Kindertageseinrichtung über die Leistungen der Studierenden, sowie ein Bericht der Supervisionsfachkraft. Die abschließende Leistungsbewertung des jeweiligen Moduls bezieht alle diese Elemente ein. Drei übergreifende und aufeinander aufbauende Leitziele gelten für alle Praxisphasen: Erforschen, Implementieren und Weiterentwickeln.

**Tabelle 10: Praxisphasen in der frühpädagogischen Ausbildung an der Universität Göteborg**

Struktur der Praxisphasen	Schwerpunktaufgaben	Zeiten in der Praxiseinrichtung
Erste Praxisphase 1. Semester 7,5 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die übergreifende Organisation der Arbeit in der Kindertageseinrichtung sowie der Alltagspraxis beobachten</li> <li>– Die Umsetzung von Steuerungsdokumenten inkl. des Bildungsprogramms erforschen</li> <li>– Eine Fachkraft beim Vorlesen oder bei der Bilderbuchbetrachtung beobachten und diese Tätigkeit selbst durchführen</li> <li>– Die Nutzung von digitalen Geräten als Mittel zur Unterstützung der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse</li> </ul>	5 Wochen
Zweite Praxisphase 3. Semester 7,5 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Themenorientierte Projektarbeit mit Kindern, in dem die Lernbereiche Mathematik, Sprache, Kommunikation und Kreativität integriert sind</li> </ul>	5 Wochen
Dritte Praxisphase 4. Semester 7,5 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verschiedene Mittel der pädagogischen Dokumentation erproben, insbesondere mit einem Fokus auf das Lernmilieu und das Lernen der Kinder durch Spiel</li> </ul>	5 Wochen
Vierte Praxisphase 6. Semester 7,5 ECTS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gleichberechtigung und Gerechtigkeit: Wie versucht die Kindertageseinrichtung, diese curricularen Ziele umzusetzen?</li> </ul>	5 Wochen
<b>Gesamt 30 ECTS</b> (100 Tage)		

Quelle: eigene Darstellung

Zusätzlich zum Koordinationsteam von Hochschullehrkraft, Koordinatorin bzw. Koordinator der Träger, Supervisionslehrkraft und Kindertageseinrichtung-Ausbildungslehrkraft werden aktuell auch noch erfahrene Kindertageseinrichtung-Fachkräfte in die vier arbeitsplatzbezogenen Kursmodule einbezogen. Sie werden von der Universität als Teilzeitkräfte (30–50%) eingestellt. Damit wird der Arbeitsplatz als Ausbildungsplatz noch weiter aufgewertet (wobei der ursprüngliche Grund dafür fehlendes Lehrpersonal wegen steigender Studentenzahlen an der Universität war).

Im Rahmen von besuchspflichtigen Praxisseminaren an der Universität, die zweimal während der ersten Praxiszeit und je einmal während der drei folgenden Praxisphasen stattfinden, reflektieren die Studierenden gemeinsam anhand einer bereits eingereichten schriftlichen Arbeit über ihre Erfahrungen – bezogen auf die Aufgaben des jeweiligen Moduls. Die Mentorinnen und Mentoren der Kindertageseinrichtung sowie die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Träger werden zu diesen Seminaren eingeladen.

Am Ende jedes Moduls werden Evaluationen sowohl von den Studierenden als auch von den Supervisionslehrkräften durchgeführt. Als Mittel der formativen Evaluation und Weiterentwicklung werden die Ergebnisse den Auszubildenden mitgeteilt. Im Falle einer Kritik des Mentorings in einer bestimmten Kindertageseinrichtung finden entsprechende Gespräche im Koordinationsteam statt.

**8.1.3 Neues Konzept der fachpraktischen Ausbildung ab 2014–2015**

Aufgrund einer 2013 durchgeführten Evaluation und im Rahmen des von der Regierung geförderten Reformpakets (siehe 6.1.1) wird ab Herbst 2014 ein etwas verändertes Konzept des arbeitsplatzbasierten Lernens in Kindertageseinrichtungen in Göteborg eingeführt:

- Studierende werden (nach wie vor) in Gruppen zu je zwölf Personen organisiert, aber nun für die gesamte Studienzeit in derselben Kommune und derselben Kindertageseinrichtung platziert (d.h. für alle vier Praxisphasen).

- Nicht mehr als eine Studentin bzw. ein Student wird einer Kindertageseinrichtung bzw. einer Mentorin oder einem Mentor dieser zugeordnet.
- Sowohl die Universität als formale Ausbildungsstätte als auch die Kindertageseinrichtung als arbeitsplatzbasierter Ausbildungsort werden an der Planung der Praxisphasen beteiligt.
- Die jeweils zwölf Mentorinnen bzw. Mentoren der Kindertageseinrichtung und Supervisionslehrkräfte, die Koordinatorin bzw. der Koordinator der Träger und die Studierenden bilden ein ständiges Team – über alle vier Praxismodule hinweg.
- Die Universitätslehrkräfte besuchen die Studierenden während der Praxisphase und besprechen – zusammen mit der Mentoring-Fachkraft – die Lernfortschritte der Studierenden, jeweils bezogen auf die Ziele der einzelnen Module.
- Die Mentorinnen bzw. Mentoren der Kindertageseinrichtung werden in die abschließende Bewertung der studentischen Leistungen am Ende jedes Moduls einbezogen.

Zwischen 2014 und 2019 werden sich 1.400 angehende frühpädagogische Fachkräfte an dieser Pilotphase für die arbeitsplatzbasierte Ausbildung beteiligen.

In Zukunft werden die Qualifikationsvoraussetzungen für die Supervisionslehrkräfte, die mit den Universitäten im Rahmen der vier Praxismodule zusammenarbeiten, folgende sein: Abschluss als frühpädagogische Fachkraft (*förskollärare*); plus Master-Abschluss oder gleichwertige wissenschaftliche Kompetenzen; plus eine Weiterbildung zum Thema *Unterrichten und Lernen an Hochschulen* (7,5 ECTS); plus eine Weiterbildung zum Thema *Supervision und Mentoring in Kindertageseinrichtungen, Schule und Freizeitzentren* (7,5 ECTS).

## 8.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Schweden (fachpraktische Perspektive)

Im Jahr 2013 stand die arbeitsplatzbasierte Ausbildungspraxis an Kindertageseinrichtungen (und Schulen) im Mittelpunkt einer von der Universität Göteborg beauftragten Evaluation. Rund die Hälfte der 1.700 angeschriebenen Schul- und Kindertageseinrichtung-Mentorinnen und -Mentoren hat per Fragebogen ihre Erfahrungen mitzuteilen. Die Ergebnisse zeigten,

dass (über alle Bildungseinrichtungen hinweg) der Wunsch nach einer Präzisierung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten, nach engeren Kontakten mit der Universität, nach mehr Unterstützung für die Mentoring-Arbeit und nach einer ausgewiesenen Zeit für die Ausbildungsaufgaben stark vorhanden war. Die Universität Göteborg hat auf diesen akuten Handlungsbedarf mit einem neuen Konzept der fachpraktischen Ausbildung reagiert, das ab Herbst 2014 erprobt wird (siehe auch 8.1 und 8.3).

Die Mentorinnen und Mentoren der Kindertageseinrichtung sind qualifizierte frühpädagogische Fachkräfte, meist mit einigen Jahren Berufserfahrung. Eine Weiterbildungsqualifikation als Mentorin bzw. Mentor (siehe auch 8.4) ist nicht verpflichtend, wird aber vom Arbeitgeber grundsätzlich gewünscht.

Bisher wurden die Ausbildungslehrkräfte der Kindertageseinrichtung von der kommunalen Koordinatorin bzw. dem kommunalem Koordinator berufen; dies ist aber keine formale Ernennung, sondern eher ein Angebot. Wenn die gefragte Fachkraft an den Mentoring-Aufgaben Interesse hat, nimmt sie das Angebot an. Seit den 1980er-Jahren wird aber offiziell anerkannt, dass nicht nur eine einzige Person, sondern das gesamte Team der Kindertageseinrichtung an den Mentoring-Aktivitäten beteiligt ist. Damals, nach Verhandlungen der zuständigen Gewerkschaft, erzielten alle frühpädagogischen Fachkräfte eine generelle, wenn auch geringe, Gehaltserhöhung. Heute wird dagegen der Träger (die Kommune) und nicht die einzelne Ausbildungslehrkraft mit SEK 17.000 (ca. 1.860 EUR) für jede der vier Praxisphasen à fünf Wochen für die Mentoring-Arbeit von der Universität entschädigt. Eine zeitliche Regelung für die Arbeit der Mentorinnen bzw. Mentoren der Kindertageseinrichtung existiert nicht. Grundsätzlich wurde diese Stelle innerhalb der Kindertageseinrichtung bisher wenig geregelt, was sich jedoch im Rahmen der Pilotphase ab Herbst 2014 ändern könnte. Diese wird voraussichtlich zu einer stärkeren Formalisierung der Zusammenarbeit und auch zu einer weiteren Aufwertung der Praxiseinrichtungen als Ausbildungsorte sowie zu einer Präzisierung der Aufgaben der Mentorinnen bzw. Mentoren der Kindertageseinrichtung führen.

### 8.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Schweden (fachpolitische Perspektive)

Der Umfang der Praxisphasen (30 ECTS) wird durch nationale Rahmenvorgaben für die Hochschulen geregelt. Auf der kommunalen Ebene sind ausgewiesene Koordinierungsstellen für die arbeitsplatzbasierte Ausbildung eingerichtet worden. Seit der Ausbildungsverordnung vom Jahr 2001 sind auch die lokalen Koordinierungsteams zwischen Universität-Kommune-Praxisstelle geregelt.

Die schwedische Regierung, die zwischen 2006 und Oktober 2014 im Amt war, hat der Lehrerbildung kontinuierlich hohe Priorität eingeräumt. 2013 wurde eine Zehn-Punkte-Liste vorgelegt mit weiteren Vorschlägen zur Stärkung der Lehrprofessionen. Einer dieser Punkte befasste sich mit der arbeitsplatzbasierten Ausbildung. 2014 folgte ein Erlass, der eine fünfjährige Pilotphase mit ausgewählten Praxisstellen (Schulen sowie Kindertageseinrichtungen) vorsieht. Die Universität Göteborg ist eine der 15 Universitäten, deren Anträge zur Mitwirkung an dieser Regierungsinitiative genehmigt wurden. Die teilnehmenden Universitäten werden für diese fünf Jahre eine staatliche Förderung erhalten. Diese wird für qualitätssteigernde Maßnahmen in den Kindertageseinrichtungen und Schulen eingesetzt, für die Weiterbildung der Mentorinnen und Mentoren sowie für die Begleitung und das Follow-Up der Studierenden während der Praxisphasen.

Das aus dieser Initiative entstehende Konzept an der Universität Göteborg wurde im Abschnitt 8.1 vorgestellt.

### 8.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Schweden (Qualifizierungsperspektive)

Fort- und Weiterbildungsangebote zum Thema *Mentoring und Supervision* werden landesweit angeboten aber unterschiedlich konzeptualisiert und finanziert. Manche sind beitragsfrei, andere (wie die universitären Angebote) verlangen eine geringe Teilnahmegebühr, während beispielsweise Privatangebote einen hohen Teilnahmebeitrag fordern. Wie bereits berichtet, ist der Besuch einer diesbezüglichen Weiterbildung (noch) nicht verpflichtend.

Ab Herbst 2014 wird die Universität Göteborg eine entsprechende Qualifizierung (7,5 ECTS) anbieten, die in Zukunft eine Voraussetzung für die Aufnahme einer Stelle als Mentorin bzw. Mentor der Kindertageseinrichtung sein wird. Sie wird als Teilzeitqualifikation (25%) angeboten und über das gesamte Herbstsemester verteilt. Durch Vorlesungen, Seminare und Workshops sowie kleine Diskussionsgruppen werden drei Schwerpunkte behandelt:

- die Mentoring-Rolle: Gespräche und Konferenzen mit Studierenden;
- Prozessbegleitung und Evaluation in Kindertageseinrichtungen, Vorschulklassen und Freizeitzentren und
- Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien.

Es kann argumentiert werden, dass die Rolle als Mentorin oder Mentor selbst eine Form der professionellen Weiterentwicklung ist. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensdomänen und die Teilnahme an Diskussionen über die neueste relevante Forschung sowie – in Zukunft – die regelmäßige Mitwirkung an den universitären Praxisseminaren und der Evaluation der studentischen Leistungen, sind die Mentoring-Fachkräfte ständig gefordert, sich „auf dem Laufenden“ zu halten.

Auch wenn es durchaus reformbezogene Regierungsinitiativen gab/gibt, die die Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Blick hatten/haben, existiert in Schweden keine vergleichbare Initiative wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) in Deutschland.

## 9 Italien (Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari)

### Schlüsseldaten Italien

#### System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

- Schuleintritt mit 6 Jahren
- Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz für Kinder ab 3 Jahre bis zum Schuleintritt, kein Rechtsanspruch für die unter 3-Jährigen
- Unterschiedliche Zuständigkeiten für Kindertagesbetreuung 0–2 Jahre (Sozial- und Arbeitsressort) und frühkindliche Bildung 3–6 Jahre (Bildungsressort)
- Altersgetrennte Kindertageseinrichtungen 0–2 Jahre und 3–6 Jahre
- Trägersystem mit drei Säulen: staatlich, kommunal, privat
- Anteil der Kinder unter 3 Jahren in formalen Settings: 26% (2011)
- Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und Pflichtschulalter: 95% (2011)

#### Frühpädagogisches Personal

##### Kinderbetreuungssektor

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: *educatore* („Erzieherin/Erzieher“)
- Qualifikationsanforderung: 5 Jahre berufsbildende Sekundarstufe
- Ausbildungsoption: 3 Jahre Bachelor/Frühpädagogik
- Unterstützt von Ergänzungskräften ohne (relevante) Ausbildung

##### Bildungssektor

- Berufsbezeichnung der Kernfachkraft: *insegnante di scuola dell'infanzia e primaria* („Lehrkraft für die Kinderschule und Primarschule“)
- Qualifikationsanforderung (seit 2010): Master/ Vor- und Grundschulpädagogik
- Ausgebildet für die Arbeit mit 3- bis 11-jährigen Kindern
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent): 5 Jahre
- Unterstützt von Ergänzungskräften ohne (relevante) Ausbildung
- Anteil des Personals im Kindertageseinrichtungssektor mit Hochschulabschluss: *keine verfügbaren Daten*

Quelle: eigene Darstellung

### Vorbemerkung

Wie die Schlüsseldaten verdeutlichen, sind die frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen in Italien nicht einheitlich organisiert wie in den nordischen Ländern, sondern unterliegen der Zuständigkeit unterschiedlicher Ministerien. Auch das Fachpersonal in beiden Sektoren – Kinderbetreuung und Bildung – wird unterschiedlich ausgebildet. Im folgenden Bericht liegt der Fokus auf der fachpraktischen Ausbildung der Kernfachkräfte, die im Bildungssektor arbeiten. Seit 2011 werden diese für die Arbeit sowohl in Kindertageseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige (*scuole dell'infanzia*) als auch in Grundschulen (*scuole primaria*) auf Master-Niveau ausgebildet. Der Bericht bezieht sich auf die relevanten ministeriellen Verordnungen, die für alle Universitäten als Ausbildungsstätten der Vor- und Grundschullehrkräfte gelten, aber auch auf die spezifische Umsetzung dieser Rahmenvorgaben für die fachpraktische Ausbildung an der Universität Bologna. Diese gehört zu den landesweit als besonders innovativ geltenden Ausbildungsstätten für die Lehrberufe in Italien – neben den Universitäten Milano-Bicocca, Florenz, Padua und Trento.

### 9.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in Italien (Ausbildungsperspektive)

#### 9.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildung

Eine akademisch orientierte Ausbildung für die Fachkräfte in italienischen Bildungseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige (*scuole dell'infanzia*) wurde – im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern – relativ spät etabliert. Erst 1998 wurde die Voraussetzung für den Berufseinstieg auf Hochschulniveau angehoben und eine vierjährige bildungswissenschaftliche Ausbildung eingeführt. Zwei Jahre davon verbringen die Studenten gemeinsam mit angehenden Primarschullehrkräften und zwei Jahre mit einer Spezialisierung auf die Arbeit in der *scuola dell'infanzia*. Vor dieser Zeit absolvierten die frühpädagogischen Fachkräfte lediglich eine fünfjährige Ausbildung auf Sekundarstufenniveau und eine nur begrenzte Anzahl von Stunden in Praxiseinrichtungen. Die professionelle Bildung dieser Absolventinnen und Absolventen fand hauptsächlich erst mit ihrer Arbeit in den vorschulischen Bildungseinrichtungen statt. Dann hatten sie auch

Gelegenheit, an bis zu 200 bezahlten Stunden Fortbildung teilzunehmen. Es war eher eine fachpraktische Weiterbildung als eine fachpraktische Ausbildung.

Das integrierte Ausbildungscurriculum des neuen Hochschulstudiums ab 1998 war von Anfang an auf ein enges Zusammenspiel von theoretischen Grundlagen und Feldpraxis aufgebaut – verwirklicht nicht zuletzt durch enge Partnerschaften mit den Bildungseinrichtungen für Vor- und Grundschulkinder. Im Rahmen der Einführung dieser Ausbildung wurde eine Reihe von begleitenden Studien durchgeführt (z.B. Galliani/Felisatti 2005; Nigris 2004), die herausfanden, dass gerade Praktika und Workshops eine zentrale Rolle in der Entwicklung von relationalen, didaktischen und reflexiven Kernkompetenzen einnehmen.

### 9.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung

Das Konzept der engen Partnerschaft zwischen Ausbildungs- und Praxisstätten wird seit 2011 im Rahmen der neuen fünfjährigen Ausbildung auf Master-Niveau weitergeführt. Neben theoretischem Unterricht an der Universität (problemorientierter Wissenserwerb) gehören Workshops (Analyse von Planungs- und Vermittlungsstrategien) sowie Praxisphasen in den Bildungseinrichtungen (Erforschung und Erprobung des Handlungswissens) zum integrierten Gesamtkonzept der Ausbildung. Mit Blick auf die offiziell festgelegten Ziele der Ausbildung für die Vor- und Grundschulen werden diese drei Elemente in der relevanten ministeriellen Verordnung von 2010 als komplementär anerkannt. Damit wird die Bedeutung der praxisbezogenen Dimension der Ausbildung bestätigt und gefestigt – nicht zuletzt durch eine Erhöhung des Stundenanteils für die Praktika. Während in der bisherigen vierjährigen Hochschulausbildung (1998–2010) 400 Stunden für Praxisphasen vorgesehen waren, sind es nun in der neuen fünfjährigen Ausbildung mit Master-Abschluss 600 Stunden (24 ECTS), die direkt in Bildungseinrichtungen verbracht werden.

Eine ministerielle Verordnung von 2010 legt das Ausbildungscurriculum fest. Daher sind die Studiengänge an den Universitäten landesweit relativ homogen gestaltet. Gleichzeitig haben die Hochschuleinrichtungen eine gewisse Autonomie in der Umsetzung des Curriculums – und dies betrifft unter anderem die örtliche Zusammenarbeit der Universität mit der Kommune und dem staatlichen Schulamt. Durch re-

gionale Vereinbarungen können diese Akteure zum Beispiel innovative pädagogische Projekte erproben, aktuelle Fort- und Weiterbildungsangebote für das Bildungspersonal entwickeln oder die Erprobung neuer Bildungsinstrumente einleiten. So wird einerseits die Region durch die problemorientierte Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Universitäten stimuliert – umgekehrt wird viel Raum für die Erforschung praxisorientierter Fragestellungen eröffnet.

Die Praktika (*tirocinio*) in den Bildungseinrichtungen sind verpflichtender Bestandteil der Ausbildung. Sie fangen im zweiten Studienjahr an und werden bis zum letzten, also dem fünften Studienjahr durchgeführt. Die verpflichtende Berichterstattung über die Praxisphasen am Ende des Studiums ist auch Bestandteil der Abschlussprüfung, um die staatliche Anerkennung (*abilitazione*) als Vor- und Grundschullehrkraft zu erhalten.

Die Praktika sind so aufgebaut, dass sie den Studierenden graduell zunehmende Verantwortung für die Bildungs- und Erziehungsarbeit geben – beginnend mit Beobachtungen, über die Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Auswertung pädagogischer Aktivitäten bis hin zur selbständigen Durchführung einzelner Projekte und Lerneinheiten. Das zugrundeliegende Verständnis der Berufsrolle ist das einer kontinuierlich „reflektierenden Fachkraft“ (Schön 1983), die nicht nur *nach* einer pädagogischen Handlung kritische Analysen anstellt, sondern auch *während* des Handlungsprozesses selbst. Ein weiteres Grundverständnis liegt darin, das pädagogische Feld als ein komplexes Feld anzuerkennen, in dem vieles nicht vorhersehbar ist und Handlungsperspektiven nur im Handeln selbst entwickelt werden können.

An der Universität ist nicht nur eine Person für die Konzeptentwicklung und Begleitung der fachpraktischen Ausbildung verantwortlich, sondern alle relevanten Akademikerinnen und Akademiker sowie die Mentorinnen und Mentoren. Sie geben Orientierung für die Praxisphasen, stärken die Kooperationsbeziehungen zu den Praxiseinrichtungen und unterstützen die Projekte der Studierenden in den verschiedenen disziplinären Schwerpunkten.

Die ministerielle Verordnung 2010 nennt drei verschiedene Mentorinnen und Mentoren: die Organisationsmentorin bzw. der Organisationsmentor (*tutor organizzatori*) und die Koordinationsmentorin bzw. der Koordinationsmentor (*tutor coordinatori*) sind beurlaubte Vor- und Grundschullehrkräfte, die an der Uni-

versität angestellt sind; die Mentorinnen und Mentoren in den Bildungseinrichtungen haben keinen offiziellen Titel, sind aber allgemein als *insegnanti tutor* (Mentorin bzw. Mentor der Studierenden) bekannt.

Die *Organisationsmentorinnen und -mentoren* sind für die Gesamtorganisation der Zusammenarbeit zwischen Universität, den Bildungseinrichtungen und deren Leitungen zuständig; außerdem organisieren sie die Zuteilung der Studierenden zu den koordinierenden Mentorinnen und Mentoren.

Die *koordinierenden Mentorinnen und Mentoren* leiten und organisieren die Arbeit der Mentorinnen und Mentoren in den Bildungseinrichtungen. Dazu gehört:

- die Studierenden verschiedenen Bildungseinrichtungen zuordnen
- einen allgemeinen Bericht über den Verlauf der Praxisphasen erstellen
- den Studierenden Instrumente für die „Vorbereitung und Begleitung der Praxisphasen“ (siehe Tab. 8) geben und die verwendeten Dokumentationsverfahren prüfen
- die Praxisphasen insgesamt beaufsichtigen sowie die Abschlussberichte der Studierenden abnehmen

Die Stellen der organisierenden Mentorinnen und Mentoren und der koordinierenden Mentorinnen

und Mentoren werden öffentlich ausgeschrieben. Nur diejenigen Bewerberinnen bzw. Bewerber kommen infrage, die bereits seit fünf Jahren eine Planstelle innehaben. Die Maximalzeit für eine Beurlaubung vom Dienst beträgt vier Jahre.

Die *Mentorinnen und Mentoren in den Bildungseinrichtungen* sind für die Einführung und Begleitung der Studierenden während aller Praktikumsphasen verantwortlich. Die Einrichtungsleistung führt sie in ihre Aufgaben ein.

Das Ausbildungscurriculum hinsichtlich der Praktika gliedert sich in zwei Schwerpunkte, die mit dem zweiten und dritten Studienjahr (T2 und T3 genannt) und dem vierten und fünften Studienjahr (T4 und T5 genannt) korrespondieren. Den Studierenden wird empfohlen, die beiden zweijährigen Praxisphasen (T2/T3 und T4/T5) in je einer anderen Bildungseinrichtung zu verbringen.

Jede Praxisphase besteht aus drei Elementen: (1) vorbereitende und begleitende Aktivitäten (indirekte fachpraktische Ausbildung); (2) Beobachtung und Erforschung in der Praxiseinrichtung; (3) Mitwirkung in der Praxiseinrichtung.

Wie diese drei Elemente in den jeweiligen Praxisphasen an der Universität Bologna ausgestaltet werden, zeigt Tabelle 11.

**Tabelle 11: Zeitliche Verteilung und inhaltliche Schwerpunkte der Praxisphasen an der Universität Bologna**

Struktur der Praxisphasen	Schwerpunkte in den drei Elementen der fachpraktischen Ausbildung
<p><i>Erste Praxisphase (T2)</i> 2. Studienjahr 75 Stunden  3 ECTS</p>	<p><i>Vorbereitende und begleitende Aktivitäten</i> Vor dem Anfang der ersten Praxisphase treffen sich die zuständige Hochschullehrkraft und der/die Koordinator/in der Praktikumskommission mit allen Studierenden, um die Praxisphase vorzubereiten. Nach der Praxisphase trifft sich die Hochschullehrkraft mit Kleingruppen von je 15–20 Studierenden, um die Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren und auszuwerten. Verwendete Dokumentations- und Evaluationsinstrumente sind: ein Einstellungsfragebogen; ein laufendes Praxisjournal; ein Plan über die Zeiteinteilung in der Einrichtung; ein reflektierender Bericht über die bereits abgeschlossene Praxisphase.</p>
<p><i>Zweite Praxisphase (T3)</i> 3. Studienjahr 125 Stunden  5 ECTS</p>	<p><i>Beobachtung und Erforschung in der Praxiseinrichtung</i> Ziele sind die Analyse offizieller Dokumente hinsichtlich der Geschichte der Praxiseinrichtung, der Planung der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowohl der Gesamteinrichtung als auch in der jeweiligen Kindergruppe bzw. Schulklasse. Dies findet statt durch direkte Beobachtungen in der Einrichtung und in der Kindergruppe bzw. Schulklasse, durch die Erforschung der verwendeten Dokumentations- und Evaluationsinstrumente sowie durch die Beobachtung von Teamgesprächen.</p>

Struktur der Praxisphasen	Schwerpunkte in den drei Elementen der fachpraktischen Ausbildung
	<p>Die Studierenden erhalten standardisierte sowie halbstrukturierte Leitfäden für systematische Beobachtungen und für die Durchführung von Interviews mit den Fachkräften.</p> <p><i>Mitwirkung in der Praxiseinrichtung</i> Ziel ist die Einführung der Studierenden in Situationen, in denen sie ihre Handlungskompetenzen im Praxisalltag erproben können, indem sie sich in die Planung, Durchführung und Evaluation verschiedener Aktivitäten aktiv einbringen. Dazu gehören zum Beispiel: ein Interview mit dem/der Mentor/in (<i>insegnanti tutor</i>); Partizipation in Team-Meetings; die Übernahme einiger Kleingruppenaktivitäten in Absprache mit der gruppenleitenden Lehrkraft.</p>
<p><i>Dritte Praxisphase (T4)</i> 4. Studienjahr 175 Stunden</p> <p>7 ECTS</p>	<p><i>Vorbereitende und begleitende Aktivitäten</i> Alle Studierenden treffen sich mit der zuständigen Hochschullehrkraft und dem/der zuständigen Koordinator/in der Praktikumskommission für eine Einführung in die zweite zweijährige Praxisphase. In kleineren Gruppen (15–20 Studierende) werden einrichtungsspezifische bzw. fächerspezifische Fragestellungen besprochen. Auf der Grundlage vorhergehender Praxiserfahrungen werden Probleme bzw. kritische Fragen ausgetauscht. Es finden zwei individuelle Gespräche mit dem/der zuständigen Uni-Mentor/in statt. Nach dem abgeschlossenen Praktikum finden ein Evaluationsgespräch in der Kleingruppe (15–20 Studierende) und zwei individuelle Gespräche mit dem/der Uni-Mentor/in statt. Dokumentations- und Evaluationsinstrumente sind: ein Praxisjournal; ein Plan der zeitlichen Einteilung in der Kindertageseinrichtung; ein Selbstevaluationsbogen; Praxisbeobachtungen; Projektdokumentation; abschließender Bericht.</p> <p><i>Beobachtung und Erforschung in der Praxiseinrichtung</i> Beobachtungen werden durchgeführt über: das Verhalten einzelner Kinder in verschiedenen Lernsituationen; die Qualität der Fachkraft-Kinder-Interaktion; die didaktischen Ansätze der Lehrkraft und der Fachkraft für Kinder mit besonderem Förderbedarf (wenn anwesend); pädagogische und Alltagsroutinen; Evaluation von Lernaktivitäten; spezifische pädagogische Projekte; Gespräche und Treffen mit Eltern; kollegiale Teamarbeit. Die Studierenden erhalten sowohl standardisierte als auch halbstrukturierte Leitfäden für systematische Beobachtungen.</p> <p><i>Mitwirkung in der Praxiseinrichtung</i> Ziele sind die Mitwirkung der Studierenden – in der Begleitung des/der Mentors/Mentorin – an der Planung, Durchführung und Evaluation verschiedener pädagogischen Projekte, insbesondere mit Blick auf die Förderung interdisziplinärer Kompetenzen, kreativer Kompetenzen und flexiblen Denkens sowie kritischer Analyse und Entscheidungsfindung.</p>
<p><i>Vierte Praxisphase (T5)</i> 5. Studienjahr 225 Stunden</p> <p>9 ECTS</p>	
<p><b>Gesamt 24 ECTS</b></p>	

Quelle: eigene Darstellung



## 9.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung in Italien (fachpraktische Perspektive)

Gut funktionierende Kooperationsstrukturen zwischen Universitäten und Bildungseinrichtungen im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung sind heute etablierte Praxis. Während früher bestimmte Mentoring-Konzepte von den Einrichtungen selbst entwickelt werden mussten, sind heute wesentliche Aufgaben per Gesetz definiert. In den Bildungseinrichtungen hat die Leitung (*dirigente scolastico*) die übergreifende Verantwortung; für die alltägliche Praxis der Anleitung und Begleitung der Studierenden ist die Mentorin bzw. der Mentor zuständig.

Diese Aufgabe wird zwar vom staatlichen Schulamt dokumentiert, sie wird aber nicht vergütet. Einige Leitungskräfte in den Regionen haben eine Lobby-Funktion übernommen, um eine zumindest anerkennende Bezahlung sowohl für die Bildungseinrichtungen als auch für die Mentoring-Fachkräfte zu erhalten. Im Kontext der aktuellen ökonomischen Gesamtlage und den entsprechenden Budgetkürzungen im öffentlichen Sektor werden sie aber vermutlich wenig Erfolg haben.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Bildungseinrichtungen – gerade in dieser ökonomisch angespannten Lage – die Präsenz von Studierenden als zusätzliche Ressource sehen. Sie wirken mit bei der Realisierung von besonderen Projekten, übernehmen Verantwortung für die Arbeit mit kleineren Gruppen, bringen neue Ansätze ein und beobachten die einzelnen Kinder über längere Zeiträume und dies vielleicht systematischer, als dies im Rahmen der Alltagsanforderungen möglich ist.

## 9.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in Italien (fachpolitische Perspektive)

Die arbeitsplatzbasierte Ausbildung wird maßgeblich durch zwei Rahmenvorgaben geregelt. Die Grundstrukturen des Master-Programms und der fachpraktischen Ausbildung sind in der ministeriellen Verordnung von 2010 (MD 249/2010) festgelegt. Hier wird auch das regionale staatliche Schulamt aufgefordert, eine Liste der akkreditierten Bildungseinrichtungen

zu führen, die Studierende aufnehmen (sowohl öffentliche Institutionen als auch öffentlich anerkannte und gleichgestellte Privateinrichtungen). Diese Liste ist online einsehbar. Das Schulamt erhebt Daten über: die Lehrkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren tätig sind; das Mentoring-Konzept (wie werden die Mentoring-Aufgaben in das pädagogische Programm der Bildungseinrichtung integriert); die Erfahrung der Einrichtung mit Mentoring; die Bereitschaft der Bildungseinrichtung, sich an nationalen bzw. internationalen Studien und Evaluationen zu beteiligen; vorhandene Räume für die Mentoring-Aufgaben; weitere Aspekte, die für die Qualität der Praktikumserfahrungen wichtig sind. Das Schulamt sammelt auch die Namen von interessierten Vor- und Grundschullehrkräften, die sich als Organisationsmentorin bzw. Organisationsmentor, Koordinationsmentorin bzw. Koordinationsmentor oder Mentorin bzw. Mentor der Schule bewerben möchten.

Eine weitere Verordnung aus dem Jahr 2011 (MD 249/2011) bestimmt die Teilnahme des staatlichen Schulamts an der Universitätskommission, die die abschließende Diskussion der Masterarbeit verantwortet.

Zurzeit werden keine öffentlich geförderten Forschungsstudien oder Evaluationen über die Mentoring-Aufgabe von frühpädagogischen Fachkräften durchgeführt.

## 9.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in Italien (Qualifizierungsperspektive)

In Italien existieren keine über die Grundausbildung hinausgehenden formellen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Stelle als Mentorin bzw. Mentor in den Bildungseinrichtungen. Zurzeit gibt es auch keine Weiterbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte, die sich mit den Themen *Mentoring* und *Supervision* befassen.

Gleichwohl fördert die enge Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Praxiseinrichtungen die professionelle Weiterentwicklung der Mentoring-Fachkräfte – und bietet den Universitäten auch wertvolle Einblicke in den Praxisalltag. In einigen wenigen Regionen werden Fortbildungen von den Universitäten angeboten, die von Schulamt und Kommune anerkannt werden und rege besucht sind. Weil

aber der Fortbildungsbesuch in Italien grundsätzlich nicht verpflichtend ist, haben diese Angebote wenig Breitenwirkung. Gleichzeitig hat die Zusammenarbeit von Universitäten, Schulämtern und Kommunen zur Entwicklung von praxisorientierten Weiterbildungen beigetragen. Diese spezialisieren sich aber eher auf allgemeine Probleme der Region; bisher standen die Herausforderungen der Mentoring-Rolle nicht im Mittelpunkt.

Eine vergleichbare, landesweite Initiative wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) in Deutschland gibt es in Italien nicht.

## 10 England (Sacha Powell)

### Schlüsseldaten England

#### *System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*

- Schuleintritt mit 5 Jahren (in der Regel mit 4 Jahren)
- Kein universeller Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz
- Eingeschränkter Rechtsanspruch: 15 beitragsfreie Stunden *frühe Bildung* für 3- und 4-Jährige über 33 Wochen/Jahr; 15 Stunden für 20% der „am meisten benachteiligten“ 2-Jährigen (werde 2014–2015 auf 40% erhöht)
- Einheitliche Zuständigkeit für Kindertagesbetreuung 0–4 Jahre des Bildungsministeriums – aber zwei Subsysteme mit unterschiedlichen Träger-, Finanzierungs- und Personalbedingungen: (a) der staatliche Sektor und (b) der wesentlich umfangreichere nicht staatliche Sektor (*private, voluntary and independent*) mit einem hohen Anteil an privat-gewerblichen Trägern (fast 70% der Vollzeitbetreuungsplätze im Jahr 2011)
- Trägerspezifische ECEC Settings für 0- bis 4-Jährige
- Anteil der Kinder unter 3 Jahren in formalen Settings: 35% (Vereinigtes Königreich insg., 2011)
- Anteil der Kinder zwischen 3 Jahren und Pflichtschulalter: 93% (Vereinigtes Königreich insgesamt, 2011)

#### *Frühpädagogisches Personal*

- Sehr unterschiedliche Qualifikationsanforderungen innerhalb des Kindertageseinrichtung-Sektors für 0- bis unter 5-Jährige
- Im staatlichen Sektor: ein Bachelor-Abschluss (Stufe 6/NQR) mit *Qualified Teacher Status*
- Im nicht staatlichen Sektor: Eine *voll und relevante* Qualifikation auf Stufe 3 oder höher für die Gruppenleitung; mindestens die Hälfte der Assistenzkräfte muss eine Stufe-2-Qualifikation haben

#### *Kernfachkräfte im privaten Sektor (Kinderbetreuung)*

- Zwei neue Berufsbezeichnungen wurden 2013 eingeführt:
  - *Early Years Teacher* für die Altersgruppe 0–6 Jahre ohne *Qualified Teacher Status* (Stufe 6/NQR)
  - *Early Years Educator* (Stufe 3/NQR)

#### *Bestehende Qualifikationsprofile im Feld:*

- *Early Years Professional* (Stufe 6) – zwei- oder dreijähriger Hochschulabschluss und frühpädagogische Zusatzqualifikation

### Schlüsseldaten England

- Senior Manager (Stufe 5)
- Supervisory Practitioner (Stufe 4 mit Zertifikat in *Early Years Practice* oder Stufe 3 *National Vocational Qualifications*)
- Unterstützt von Ergänzungskräften auf Stufe 2/NQR oder ohne relevante Qualifikation

#### Staatlicher Sektor (Bildung)

- Berufsbezeichnung: *Teacher* mit *Qualified Teacher Status (QTS)* (Staatlich anerker. Lehrkraft)
- Altersfokus der Ausbildung: 3–7, in der Regel 3–11 Jahre
- Ausbildungsdauer (Vollzeitäquivalent): drei Jahre oder ein Jahr postgradual
- Auch andere, meist arbeitsplatzbezogene Qualifizierungswege
- Anteil des Personalbestandes (0 bis unter 5 Jahre) mit Bachelor oder höherem Abschluss: 15 % (2011)

Quelle: eigene Darstellung

#### Vorbemerkung

Die Schlüsseldaten geben einen Einblick in die komplexen Qualifikationsstrukturen in England. Folgender Bericht bezieht sich nur auf die Niveau 6-Qualifikationen: (1) die traditionellen staatlich anerkannten Lehrkräfte (*Teacher*, *QTS*); (2) die Fachkräfte, die 2007–2013 als *Early Years Professional* weiterqualifiziert wurden; (3) die neue Qualifikation *Early Years Teacher*, die 2013 als Pilotphase und 2014 offiziell eingeführt wurde.

## 10.1 Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildung in England (Ausbildungsperspektive)

### 10.1.1 Tradition und Entwicklung der fachpraktischen Ausbildungen

Die höchst unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen in England für die Arbeit einerseits in den staatlichen frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen und andererseits in den privat-gemeinnützigen und privat-gewerblichen Kindertageseinrichtungen gehen auf eine immer noch nicht überwundene Spaltung des Systems der Kindertageseinrichtung für die unter 5-Jährigen in einen staatlichen Bildungssektor (*education*) und einen nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor (*childcare*) zurück, wobei der nicht staat-

liche Sektor wesentlich größer ist<sup>9</sup>. Auch wenn heute für beide Sektoren das gleiche Bildungsprogramm gilt (das *Early Years Foundation Stage*, das auch für die 5-Jährigen im ersten Schuljahr obligatorisch ist) und sie der gleichen Aufsichtsbehörde unterstehen, ist diese Spaltung nicht zuletzt im Personalwesen noch deutlich zu spüren.

Um eine gewisse Vergleichbarkeit mit der Situation in Deutschland zu ermöglichen, stehen in diesem Bericht lediglich die auf Niveau 6 des nationalen und europäischen Qualifikationsrahmens ausgebildeten Fachkräfte im Mittelpunkt. Diese drei Professionsprofile entwickelten sich sehr unterschiedlich:

- staatlich anerkannte (frühpädagogische) Lehrkräfte (*Teacher*, *QTS – Qualified Teacher Status*), die eine etablierte Professionsgeschichte haben;
- Personen mit Hochschulabschluss, die in den Jahren 2007–2013 als Fachkräfte mit *Early Years Professional Status* (EYPS) weiterqualifiziert wurden;
- das 2013 in einem Pilotvorhaben und 2014 offiziell eingeführte neue Qualifikationskonzept mit einem Abschluss als frühpädagogische Fachkraft, genannt *Early Years Teacher Status* (EYTS). Diese neue Qualifikation ersetzt den *Early Years Professional Status*.

Zur systemischen Einordnung ist es wichtig zu wissen, dass diese hochschulausgebildeten Fachkräfte nur etwa 15 % des gesamten frühpädagogischen Personals ausmachen (Brind u. a. 2012). Der Großteil des in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen tätigen Personals hat höchstens eine Qualifikation auf Niveau 3 des Qualifikationsrahmens.

Eine Tradition in der fachpraktischen Ausbildung hat nur das Professionsprofil *Teacher (QTS)*. Wie bereits deutlich wurde, war die 2007 etablierte Berufsbezeichnung *Early Years Professional* sehr kurzlebig und wurde durch den *Early Years Teacher* bereits 2013–2014 ersetzt. Diese beiden letztgenannten Qualifikationsprofile wurden deswegen eingeführt, um den Hochschulanteil beim frühpädagogischen Personal vor allem im nicht staatlichen Kinderbetreuungssektor zu stärken. Sie sind aber den staatlich anerkannten Lehrkräften (*Teacher QTS*) vom Status her nicht gleichgestellt, eine

<sup>9</sup> Mehr Hintergrundinformationen über das komplexe System der Kindertagesbetreuung in England sind in Oberhuemer/Schreyer, 2010 (S. 439–453) sowie in Oberhuemer, 2012 (S. 23–27) zu finden.

politische Entscheidung, die im Feld verständlicherweise kontrovers diskutiert wird.

In einer Analyse der Lehrerbildung seit den Anfängen des 19. Jahrhunderts beobachtet Robinson (2006) eine Tendenz zum Pendeln zwischen (a) *arbeitsplatzbasierten Modellen*, die die Aneignung praktischer Alltagskompetenzen durch Rollenmodelle und Anleitung betonten und (b) *fachschul- bzw. später dann hochschulbasierten Modellen*, die zwar Praktika integrierten, aber ein mehr theoretisch begründetes Konzept der Lehrerausbildung in den Mittelpunkt stellten. Im 19. Jahrhundert waren die praxisbasierten Modelle dominierend, im 20. Jahrhundert eher die hochschulbasierten Konzepte. Seit den späten 1980er-Jahren haben sukzessive bildungspolitische Maßnahmen jedoch die Dominanz der einst autonomen Hochschulinstitutionen in der Konzeptualisierung und Implementierung der Lehrerausbildung abgeschwächt. Arbeitsplatzbasierte Modelle wurden verstärkt gefördert (siehe Tab. 9) und finanzielle Unterstützung durch den privaten Sektor hat diese Situation noch gestärkt (Cameron 2011). Die enge Verknüpfung von staatlicher Kontrolle und bildungspolitischen Reformzielen wird hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung auch kritisch gesehen: nach dieser Sichtweise orientiert sich die Ausbildung zunehmend an einem Kompetenzerwerb, der „semi-professionelle Bildungstechniker“ hervorbringt, die in der Lage sind, ein präskriptives Bildungsprogramm zu vermitteln (Leaton Gray 2007).

### 10.1.2 Aktuelle Konzepte und Beispiele der fachpraktischen Ausbildungen

Im Rahmen der verschiedenen Lehrerausbildungsmodelle gibt es die Möglichkeit, sich auf die „frühen Jahre“ (3–7) zu spezialisieren. Für die Vollzeit-Ausbildungen an Universitäten beträgt die fachpraktische Ausbildung 120 Tage während der drei Jahre und findet entweder in staatlichen *nursery schools* und *nursery classes* (2- bis 4-Jährige) oder in Eingangsklassen der Primarschule (4- bis 6-Jährige) statt. Gleichzeitig existieren postgraduale Qualifizierungswege für Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Eine dieser postgradualen Optionen ist das klassische hochschulbasierte Modell. Viel häufiger sind aber mittlerweile schulgeführte Ausbildungsmodelle, die direkt am Arbeitsplatz stattfinden – in der Regel in Zusammenarbeit mit einer Universität, die am Ende

der Ausbildung einen postgraduierten Abschluss als qualifizierte Lehrkraft (QTS) verleiht.

Tabelle 12 gibt, soweit möglich, einen Überblick über die diversen Niveau-6-Qualifizierungswege – gliedert nach den drei hier im Vordergrund stehenden Professionsprofilen. Alle drei orientieren sich nach national verbindlichen Standards hinsichtlich Grundprinzipien, Haltung, Wissen und Kompetenzen. Diese sind für die staatlich anerkannten Lehrkräfte (QTS) und die Fachkräfte mit *Early Years Teacher Status* (EYTS) in den Grundzügen ähnlich. Für alle drei sind bzw. waren (EYPS) Praxisphasen in relevanten Bildungseinrichtungen verpflichtend; für alle drei existieren nationale Rahmenvorgaben über Erwartungen an die Studierenden in diesen arbeitsplatzbasierten Ausbildungszeiten sowie über die Art und Weise, wie sie in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützt und stimuliert werden sollen.

Während der Praxisphasen müssen die Studierenden zeigen, dass sie die Nationalen Standards erfüllen. Im Rahmen der hochschulgeführten Ausbildungsformate wird erwartet, dass die Auszubildenden theoretische Grundlagen durch spezifische Projekte und durch dokumentierte und artikuliert Beobachtungen von kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen sowie von der Rolle der Erwachsenen und des Lernmilieus anwenden und interpretieren. Mindestens eine Mentorin bzw. ein Mentor wird den Studierenden am Arbeitsplatz zugeordnet. Die Auszubildenden werden darin unterstützt, über ihre Praxis und die Verbindung zu den theoretischen Bezügen kontinuierlich zu reflektieren. Von den Mentorinnen und Mentoren in den verschiedenen Praxiseinrichtungen wird erwartet, dass sie den Studierenden Gelegenheiten für dialogische Begegnungen in der Einrichtung bieten, um diese Entwicklung zu stärken.

Im Mai 2014 hat die Regierung einen unabhängigen Bericht über die Qualität und Effektivität der verschiedenen Modelle der Lehrerausbildung in Auftrag gegeben, der Ende 2014 veröffentlicht wird.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> [www.gov.uk/government/news/independent-review-of-initial-teacher-training-courses-launched](http://www.gov.uk/government/news/independent-review-of-initial-teacher-training-courses-launched) (09.11.2014)

**Tabelle 12: Struktur der Praxisphasen bei typischen Qualifizierungswegen für die Arbeit als frühpädagogische Fachkraft/Lehrkraft in England**

Ausbildungsoption/ Altersgruppe	Abschluss/ Qualifizierungswege	Dauer der Ausbildung	Praxisphasen	Nationale Standards
<b>Staatliche anerkannte Lehrkraft mit QTS<sup>11</sup></b>				
Grundständige Ausbildung an der Universität 3–7 oder 5–11	Bachelor BA (Hons) → QTS	3 Jahre Vollzeit 4–5 Jahre Teilzeit	120 Tage Block- praktika in allen relevanten Praxis- einrichtungen	Teachers' Standards (2011)
Postgraduale Ausbildung an der Universität 3–7 oder 5–11	Postgraduierter Abschluss PGCE <sup>12</sup> → QTS	1 Jahr Vollzeit 2–3 Jahre Teilzeit	120 Tage Block- praktika in allen relevanten Praxis- einrichtungen	Teachers' Standards (2011)
<i>Teach First/Early Years</i> (seit 2013) für Hochschul- absolvent(inn)en 3–7	→ QTS	2 Jahre Vollzeit <i>on-the-job</i>	Arbeitsplatz- basierte Ausbildung ausschließlich in sozial benachteilig- ten Gegenden	Teachers' Standards (2011)
<i>School Direct</i> für Hochschulabsol- vent(inn)en, entweder ohne Berufserfahrung (kostenpflichtig) oder mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung (vergütet) 3–7 oder 5–11 in Partnerschaft mit einem Netzwerk von Hochschulen	Postgraduierter Abschluss PGCE → QTS	2 Jahre Vollzeit <i>on-the-job</i>	Arbeitsplatz- basierte Ausbildung in Kindertages- einrichtungen bzw. Schulen	Teachers' Standards (2011)
<i>SCITT</i> <sup>13</sup> für Hochschulabsol- vent(inn)en 5–11 eingebunden in ein Netzwerk von Schulen und Ausbildungsstätten	In manchen Fällen post- graduierter Abschluss PGCE (durch Universität validiert)	1 Jahr Vollzeit <i>on-the-job</i>	Arbeitsplatzbasier- te Ausbildung – mit Möglichkeit der Praxisphasen in anderen Bildungs- einrichtungen	Teachers' Standards (2011)
<b>Early Years Professional Status (2007–2013)</b>				
<i>Early Years Professional</i> (2007–2013) für Hochschulabsol- vent(inn)en, vorwiegend mit berufsrelevanter Qualifikation 0–5	Vier Qualifizierungswege, abhängig von bisherigen Qualifikationen	3, 6 oder 15 Monate Teilzeit  12 Monate Vollzeit	Bereits beschäftigt  Mindestens 90 Tage Blockpraktika in Praxiseinrichtungen	EYP Standards (2012)

11 Qualified Teacher Status

12 Postgraduate Certificate in Education

13 School centred initial teacher training

Ausbildungsoption/ Altersgruppe	Abschluss/ Qualifizierungswege	Dauer der Ausbildung	Praxisphasen	Nationale Standards
<b>Early Years Teacher Status (ab September 2014)</b>				
ITT <sup>14</sup> <i>Early Years Teacher Status</i> (EYTS) (seit 2013/2014) 0–5	Grundständiges Studium mit berufsrelevanter Spezialisierung z.B. BA (Hons) Early Childhood Studies mit EYTS	3 bzw. 4 Jahre Vollzeit	120 Tage bzw. 160 Tage Blockpraktika	Teachers' Standards (Early Years) 2013
	Für Hochschulabsolvent(inn)en (hochschulbasiert)	1 Jahr Vollzeit	120 Tage Blockpraktika	Teachers' Standards (Early Years) 2013
	Für Hochschulabsolvent(inn)en (arbeitsplatzbasiert)	1 Jahr Teilzeit	Programmspezifisch	Teachers' Standards (Early Years) 2013
	Für Hochschulabsolvent(inn)en mit relevanter Berufserfahrung 0–5	3 Monate	Programmspezifisch	Teachers' Standards (Early Years) 2013

Quelle: eigene Darstellung

## 10.2 Mentoring-Konzepte und -Strategien am Lernort Kindertageseinrichtung und Lernort Schule in England (fachpraktische Perspektive)

Mentoring wurde bereits in den 1970er-Jahren bei der Einarbeitung neuqualifizierter Lehrkräfte in Schulen etabliert. Seitdem die verschiedenen arbeitsplatzbasierten Ausbildungsformate auch ein Teil der Ausbildungslandschaft für die Lehrberufe sind, bezieht sich die Mentoring-Aufgabe auch auf Studierende und ist jetzt etablierte Praxis, auch bei den hochschulgeführten Ausbildungen. Idealerweise wird eine Mentoring-Aufgabe als dialogisch, unterstützend, kollaborativ, reflexionsstärkend und zur Selbstevaluation herausfordernd gesehen (Basford/Hodson 2011; Robins 2006). Da sie aber auch als evaluierende und aufsichtsorientierte Aufgabe wahrgenommen wird, kann dies zu einem Dilemma und Interessenkonflikt für die Mentorinnen und Mentoren führen (Lord u.a. 2008). In ihrer Entwicklungsrolle führen sie die Studie-

renden in die Lernkultur der Kindertageseinrichtung oder Schule ein (Enkulturation) sowie in das Verständnis von Profession und professionellem Handeln. In ihrer Evaluationsrolle tragen sie zur Beurteilung der studentischen Leistungen bei.

Mentorinnen und Mentoren in den Kindertageseinrichtungen und Schulen sind erfahrene Fachkräfte ohne eine verpflichtende Qualifizierung für die Mentoring-Aufgabe. Allerdings existiert auf der lokalen Ebene der Schulbehörden, Kommunen und Trägerorganisationen eine Reihe von Informationspaketen, Handbüchern und Trainingstagen, die den Mentoring-Fachkräften für ihre Aufgabe Anregungen und Unterstützung bietet. Darüber hinaus gelten als Schlüsselressourcen: ein vom Bildungsministerium gefördertes *Nationales Rahmenwerk für Mentoring und Coaching* (CUREE 2005<sup>15</sup>); eine Publikation des Chartered Institute of Personnel and Development (Clutterbuck 2004); sowie *The Reflective Practitioner: How Practitioners Think in Action* (Schön 1983).

14 Initial Teacher Training

15 Department for Education and Skills: Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project. National Framework for Mentoring and Coaching. o.A.

Regelmäßige Kommunikation zwischen den Ausbildungsstätten und Praxiseinrichtungen, die gegenseitige Klärung von Erwartungen und Aufgaben sowie eine klare Definition der Mentoring-Rolle im lokalen Kontext gelten in der Literatur als Voraussetzungen für eine gelingende Mentoring- und Kooperationskultur.

Eine Langzeitstudie über die Rolle der *Early Years Professionals* in den Kindertageseinrichtungen im nicht staatlichen Sektor – wo sie unter anderem die Aufgabe als Mentorin bzw. Mentor übernehmen – wies auf Akzeptanzprobleme hin (Hadfield u.a. 2012). Dies ist vermutlich durch die damals noch nicht etablierte Rolle der EYPs in den privaten Kindertageseinrichtungen zu erklären.

Es bestand (für die EYPs) bzw. besteht (für die EYTs) kein Mentoring-Programm für die Einführung in das Berufsfeld. Aus diesem Grund hat *Canterbury Christ Church University* ein Pilotprojekt in die Wege geleitet. Erfahrene EYPs wurden für das Coaching von neuen EYPs rekrutiert. Eine Reihe von Ansätzen, die auf die lokalen Bedingungen der Praxiseinrichtung abgestimmt waren, wurde von den Coaching-Mentorinnen und -Mentoren eingesetzt. Diese Flexibilität war innovativ und erfolgreich für den Aufbau von stabilen Kooperationsbeziehungen. Das Coaching wurde dadurch zum transformativen Prozess (Hyniewicz u.a. 2013).

Eine Bezahlung für Mentorinnen und Mentoren war früher Teil der Ausbildungsförderung von *Early Years Professionals* durch den ehemaligen Transformationsfond (Hadfield u.a. 2012). Für die arbeitsplatzbasierten Ausbildungsformate werden diese Kosten durch die Studiengebühren gedeckt, die von der Praxisstelle eingenommen werden. Für die hochschulbasierten Modelle erhalten Schulen zum Beispiel in der Regel zwischen 200 und 400 GBP (ca. 250 bis 500 EUR) pro Person für die Aufnahme einer Studentin bzw. eines Studenten im Rahmen der BA- und PGCE-Routen der Ausbildung als *Teacher (QTS)* sowie weitere 200 bis 400 GBP für die Mentoring- bzw. Supervisionsaufgabe. In den Schulen ist in der Regel nicht nur eine Mentorin bzw. ein Mentor, sondern auch die Schulleitung für die Begleitung der Auszubildenden verantwortlich. In den kleinen frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen im privaten Sektor kann allerdings der Zugang zu ausreichend qualifiziertem und erfahrener Personal begrenzt sein; in diesem Fall werden eventuell externe Mentoring-Fachkräfte hinzugezogen.

### 10.3 Rahmenvorgaben und Initiativen auf nationaler und regionaler Ebene in England (fachpolitische Perspektive)

Grundsätzlich bieten die Nationalen Standards (DfE 2011; NCTL 2013) Orientierung für die Mentoring-Aufgaben. Die konkreten Aufgaben im lokalen Kontext werden durch Partnerschaftsvereinbarungen ausgehandelt (NCTL 2013a).

Die verschiedenen Rollen innerhalb einer Partnerschaft (z.B. Programm- und Projektleitungen, Mentorinnen bzw. Mentoren, Tutorinnen bzw. Tutoren, Trainingsfachkräfte sowie interne und externe Moderatorinnen und Moderatoren) sind laut den nationalen Vorgaben klar zu beschreiben und an alle Beteiligten zu vermitteln. Folgende Verantwortlichkeiten sind festzulegen (NCTL 2013a, S. 20):

- Sichtung der Bewerbungen und Führung von Interviews
- Abgleichen der Beurteilungen der studentischen Leistungen mit den Nationalen Standards
- Sicherstellung professioneller Entwicklungsmöglichkeiten für das Partnerschaftsteam
- Zugang der Studierenden zu Ressourcen
- Beteiligung an Kurs- bzw. Programmkommissionen
- Qualitätssicherung inkl. Organisationsentwicklung und Selbstevaluation
- Förderung der Chancengerechtigkeit
- Schutz der Kinder bzw. der jungen Menschen

Die Verfahren für die Rekrutierung, Training, Unterstützung und Beteiligung von Mentorinnen und Mentoren in der fachpraktischen Ausbildung werden durch die Audit-Kommission für Hochschulbildung (QAA<sup>16</sup>) regelmäßig geprüft und werden in die zyklische Aufsicht der Praxisstellen durch die Aufsichtsbehörde für Bildung (Ofsted<sup>17</sup>) einbezogen. So führt das Inspektorat zum Beispiel Interviews, Diskussionen, Beobachtungen und evaluative Rückmeldungen hinsichtlich der Mentoring-Rolle durch. Damit werden einerseits die Perspektiven der Mentoring-Fachkräfte auf ihre Rolle und die Unterstützung durch die Einrichtungsträger erforscht, andererseits auch, wie sie mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen zu

16 The Quality Assurance Agency for Higher Education

17 Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

den Lernprozessen der Auszubildenden beitragen (Ofsted 2014).

Während Mentoring-Konzepte und -Strategien innerhalb des schulischen Bildungssystems breit erforscht wurden, gibt es nur wenig öffentlich geförderte Evaluations- und Forschungsstudien über die Rolle des Mentorings in der fachpraktischen Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte, die mit 0- bis 5-jährigen arbeiten.

#### 10.4 Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision in England (Qualifizierungsperspektive)

Ein Bildungskomitee des britischen Parlaments hat empfohlen, dass Mentoring ein verbindlicher Teil der fachpraktischen Ausbildung sein soll. Personen, die diese Aufgaben übernehmen, sollen eine spezifische Qualifizierung sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung mitbringen. Im nichtstaatlichen Sektor existieren jedoch nicht nur wenig diesbezügliche Qualifizierungsangebote (und noch wenige erschwingliche), sondern auch der sehr geringe Anteil an Niveau-6-Fachkräften behindert den Aufbau eines durchgängig funktionierenden Mentoring-Systems. Dies bedeutet für die nahe Zukunft, dass nur ein sehr begrenzter Personalpool für diese Aufgaben existiert, was voraussichtlich die Umsetzung der Empfehlungen erschweren wird.

Das bereits erwähnte, vom Bildungsministerium geförderte Rahmenwerk (CUREE 2005) bietet nach wie vor eine Orientierung für lokale Modelle der Unterstützung und des Trainings von Mentorinnen und Mentoren. Auch in dem *Teach First* „Anerkennungsrahmen für Mentorinnen und Mentoren“ (Teach First 2012) ist eine Orientierung an diesem Rahmenwerk zu erkennen. Speziell für die Mentoring-Arbeit in frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen existieren nur wenig formelle Weiterbildungsangebote; ein Beispiel an der Universität Worcester besteht aus Modul-Einheiten und schriftlichen Aufgaben (University of Worcester 2014).

Hinsichtlich einer vergleichbaren Initiative wie die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) in Deutschland kann man lediglich feststellen, dass es in England immer wieder umfassende und weitreichende Qualifizierungsinitiativen gegeben hat.

Die Weiterbildungsförderung zum *Early Years Professional Status* war ein nationales Programm. Während die Initiativen in England aber auf die Einführung spezifischer Qualifikationen ausgerichtet waren bzw. sind (EYTS), liegen die Ziele von WiFF eher in einer allgemeinen Qualitätsverbesserung der landesweiten Fort- und Weiterbildungsangebote sowie in der Erforschung von Teilaspekten, die zu einer diesbezüglichen Qualitätssteigerung führen können.



## 11 Literatur

- Alvestad, Marit/Röthle, Monika (2007) Educational Forums – Frames for Development of Professional Learning. A project in early childhood education in Norway. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 15. Jg., H. 3, S. 407–425
- Balluseck, Hilde von (2013): Perspektiven der ErzieherInnenausbildung: Ausbildungsmodelle und ihre Finanzierung. Editorial. [www.erzieherin.de/perspektiven-der-erzieherinnenausbildung-ausbildungsmodelle-und-ihre-finanzierung.php](http://www.erzieherin.de/perspektiven-der-erzieherinnenausbildung-ausbildungsmodelle-und-ihre-finanzierung.php) (17.07.2014)
- Basford, Jo/Hodson, Elaine (Hrsg.) (2011): *Successful Placements in Early Years Settings*. Manchester/Crewe
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 15. München
- Brind, Richard/Norden, Oliver/McGinigal, Stephen/Oseman, Daniel/Simon, Aline (2012): *Childcare and Early Years Providers Survey 2011*. Research Report DfE (Department for Education) RR240. London
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Bundesprogramm „Lernort Praxis“. [www.fruehe-chancen.de/was-politik-leistet/lernort-praxis](http://www.fruehe-chancen.de/was-politik-leistet/lernort-praxis) (10.11.2014)
- Cameron, David (2011): *Quality Mentoring in Teach First: Identifying and Monitoring the Nature of School-Based Training within a Non-Traditional Initial Teacher Training Programme*. Leeds
- Clutterbuck, David (2004): *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. London
- CORE Research Documents (2011): Literature review, S.11–30 [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf) (17.07.2014)
- CUREE – Centre for the Use of Research and Evidence in Education (2005): *National Framework for Mentoring and Coaching*. Coventry
- Davis, Carolyn (2011): *Preparing for Your Placement*. In: Basford, Jo/Hodson, Elaine (Hrsg.): *Successful Placements in Early Years Settings*. Exeter, S. 15–31
- Department for Education (2011): *Teachers’ Standards*. London
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München
- Ebert, Sigrid (1999): *Reform der Erzieherinnenausbildung: Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis*. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze*. Weinheim/München, S. 143–155
- Ebert, Sigrid (2014): *Zum Stellenwert des Lernorts Praxis*. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 70–77
- Engberg, Helene (2014): *Lärarytbildningar och de lokala lärarytbildarna. Uppfattningar om uppdraget, dess genomförande och hur det kan utvecklas. Rapport från enkät till de lokala lärarytbildningarna*. Göteborg
- Flämig, Katja (2011): *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen*. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien*, Band 7. München
- Flämig, Katja/Spieckermann, Nicole (2015): *Kindertageseinrichtungen als Ausbildungsorte. Zu den Möglichkeiten der Qualifizierung von Mentorinnen am „Lernort Praxis“*. In: König, Anke/Friedrich, Tina (Hrsg.): *Qualität durch Weiterbildung*. Weinheim/Basel. In Vorbereitung
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen*, Band 19. München

- Galliani, Luciano/Felisatti, Ettore (Hrsg.) (2005): *Maestri all'università. Curricolo, tirocinio e professione Secondo rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce
- Hadfield, Mark/Jopling, Michael/Needham, Martin/Waller, Tim/Coleyshaw, Liz/Emira, Mahmoud/Royle, Karl (2012): *Longitudinal Study of Early Years Professional Status. An exploration of progress, leadership and impact. Final report*. Department for Education, RR239c. London
- Halmrast, Gudrun Sölen/Taarud, Randi/Østerås, Bergljot (2013): *Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen*. In: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97. Jg., H. 1, S. 7–27
- Halvorsen, Kirsti Vindal/Smith, Kari (2012): *Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv*. In: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96. Jg., H. 3, S. 237–248
- Højbjerg, Birgitte (2007): *Praktik og etnografisk feltarbejde*. In: Mikkelsen, Peter/Holm-Larsen, Signe, Düsterdich, Tina (Hrsg.): *Praktik i pædagoguddannelsen*. København
- Hryniewicz, Liz/Reardon, Denise u. a. (2013): *New Leaders in Early Years. Evaluation of the Facilitated Coaching Scheme. Final Report (unpublished)*. Canterbury
- Jugendministerkonferenz (2001): *„Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher (TOP 10)*. Beschluss vom 17./18. Mai 2001.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung*. Beschluss vom 26./27. Mai 2011
- Kaksonen, Henriikka (2009): *PBL-tutoriaali ja kollaboratiivinen tiedon tuottaminen. Väitöskirja*
- Karlsson Lohmander, Maelis (2004): *The Fading of a Teaching Profession? Reforms of early childhood teacher education in Sweden*. In: *Early Years – an international journal of research and development*, 24. Jg., H. 1, S. 23–34
- Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2010): *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz vom 14.12.2010. Berlin
- Kultusministerkonferenz (2011): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. Berlin
- Leaton Gray, Sandra (2007): *Teacher as Technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity*. In: *Policy Futures in Education*, 5. Jg., H. 2, S. 194–203. Oxford
- Leu, Hans Rudolf (2014): *Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung: Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München
- Leygraf, Jan (2012): *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. WiFF Studien, Band 16. München
- Lord, Pippa/Atkinson, Mary/Mitchell, Holly (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence*. Slough
- Müller-Neuendorf, Manfred (2013): *Die Relativierung eines Paradigmas. Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt*. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. München, S. 173–186
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (Hrsg.) (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010 – Del 1: Hovedrapport*. Oslo
- National College for Teaching and Leadership (2013): *Teachers' Standards (Early Years)*. London
- National College for Teaching and Leadership (2013a): *Early Years Initial Teacher Training Requirements. Supporting Advice*. London
- Nigris, Elisabetta (Hrsg.) (2004): *La formazione degli insegnanti: percorsi, strumenti, valutazione*. Rom

- Oberhuemer, Pamela (1993): Erzieherinnen in der Anleitungsfunktion: ein kooperatives Fortbildungsprojekt bayerischer Trägerverbände. In: Kindertageseinrichtung aktuell, 6. Jg., H. 4, S. 47–49
- Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17. München
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen/Farmington Hills
- Pasternack, Peer/Keil, Johannes (2013): Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3, Beiheft zu „die hochschule“ 2013. Halle-Wittenberg
- Prinz, Tina/Teuscher, Lucia/Wünsche, Michael (2014): Mentoring in Kindertageseinrichtungen. Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München, S. 16–69
- Robins, Alison (Hrsg.) (2006): Mentoring in the Early Years. London
- Robinson, Wendy (2006): Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives. In: Education Research and Perspectives, 33. Jg., H. 2, S. 19–36. Crawley
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner: How Practitioners Think in Action. New York
- Sigurðardóttir, Valborg (1998): Fósturskóli Íslands: Afmælisrit í tilefni 50 ára afmælis skólans 1996. Reykjavík
- Stieve, Claus/Worsley, Caroline/Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter.) Köln
- Teach First (2012): Mentoring Recognition Framework 2012 (Pilot). London
- The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Hrsg.) (2014): Initial Teacher Education Inspection Handbook. London
- Turtiainen, Henriikka/Ukkonen-Mikkola, Tuulikki (2014): Käynnissä oleva tutkimus ‚Kohtaamisia kolmen toimintajärjestelmän rajavyöhykkeellä‘. In Vorbereitung
- Ulich, Michaela/Thiersch, Renate (2002): Der „Lernort Praxis“ in der Erzieherinnen-Ausbildung: Fazit und Ausblick. In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Berlin, S. 175–181
- University of Worcester (2014): Mentoring in Early Childhood PG Cert. [www.worcester.ac.uk/journey/mentoring-in-early-childhood-pgcert.html](http://www.worcester.ac.uk/journey/mentoring-in-early-childhood-pgcert.html) (17.07.2014)
- Vafai-Blom, Sara (2007): To læringsrum og en studerende. In: Mikkelsen, Peter/Holm-Larsen, Signe (Hrsg.): Praktik i pædagoguddannelsen. Kopenhagen
- Viernickel, Susanne (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung in der Freien und Hansestadt Hamburg. Die Arbeit nach den Hamburger Bildungsempfehlungen im Kontext struktureller Rahmenbedingungen und zeitlicher Ressourcen in Kindertageseinrichtungen. Hamburg

## 12 Verzeichnis der Schlüsseldaten und Tabellen

### Verzeichnis der Schlüsseldaten

Schlüsseldaten Dänemark	26
Schlüsseldaten Finnland	31
Schlüsseldaten Island	35
Schlüsseldaten Norwegen	42
Schlüsseldaten Schweden	48
Schlüsseldaten Italien	53
Schlüsseldaten England	58

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Anteil der Praxisphasen in den frühpädagogischen Ausbildungen (Vollzeitmodelle)	15
Tabelle 2	Vergütungspraxis für die Mentoring-Funktion: ausgewählte Beispiele	19
Tabelle 3	Fort- und Weiterbildung zum Thema Mentoring und Supervision: ausgewählte Beispiele	22
Tabelle 4	Strukturelle Regelung der Praxisphasen durch das dänische Bildungsministerium: 2007 und 2014 im Vergleich	27
Tabelle 5	Schwerpunkte der drei Praxisphasen an der Universität Helsinki	32
Tabelle 6	Qualifizierungsmodul zum Thema Supervision an der Universität Helsinki	34
Tabelle 7	Praxisphasen im Rahmen des Bachelor-Studiums an der Universität Island	37
Tabelle 8	Praxisforschungsphasen während des Master-Studiums in Island	39
Tabelle 9	Integration der Praxisphasen in sieben Wissensfelder: Rahmenvorgaben und Umsetzungskonzepte an zwei norwegischen Hochschulen (Vollzeitausbildung)	44
Tabelle 10	Praxisphasen in der frühpädagogischen Ausbildung an der Universität Göteborg	50
Tabelle 11	Zeitliche Verteilung und inhaltliche Schwerpunkte der Praxisphasen an der Universität Bologna	55
Tabelle 12	Struktur der Praxisphasen bei typischen Qualifizierungswegen für die Arbeit als frühpädagogische Fachkraft/Lehrkraft in England	61

## 13 Zu den Autorinnen der Länderprofile

### *Dänemark (Kapitel 4)*

**Jytte Juul Jensen** ist *Associate Professor* und *Senior Researcher* an der sozialpädagogischen Hochschule, VIA, *Pædagoguddannelsen Jydske*. Seit vielen Jahren arbeitet sie als Hochschullehrerin in der Ausbildung von *pædagoger* – den frühpädagogischen Fachkräften Dänemarks. Ihr neuestes Forschungsprojekt befasst sich mit dem Thema, wie dänische *pædagoger* die Praxis in dänischen Kindertageseinrichtungen sehen und verstehen. Die Autorin war an vielen länderübergreifenden Projekten, auch Forschungsprojekten, beteiligt. Sie hat mit Vorträgen und Präsentationen an vielen internationalen Konferenzen in Europa und darüber hinaus teilgenommen.

### *Finnland (Kapitel 5)*

**Marjatta Kalliala**, PhD, ist Hochschullehrerin (*Senior Lecturer*) an der *Universität Helsinki*, Abteilung Lehrerausbildung. Sie arbeitet einerseits mit Bachelor- und Master-Studierenden oder Promovierenden, andererseits als Wissenschaftlerin im frühpädagogischen Bereich. Mit einem Hintergrund in ethnologischen und pädagogischen Studien bevorzugt sie einen multidisziplinären Forschungsansatz. In ihrer Dissertation befasste sie sich mit der Spielkultur von Kindern; diese wurde für ein breiteres Publikum aufbereitet und erschien unter dem Titel *Play Culture in a Changing World* bei Open University Press. Die Autorin interessiert sich nach wie vor für Forschungsthemen rund um das Kinderspiel. In einer neueren Studie befasst sie sich mit dem Spiel von unter Dreijährigen in Kindertageseinrichtungen. Neben mehreren Büchern auf Finnisch hat Marjatta Kalliala mehrfach in englischsprachigen Zeitschriften publiziert. Sie beteiligt sich auch aktiv an fachpolitischen Diskussionen über frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Finnland. In ihrem neuesten Buch *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*

(*What happens in day care? The decisions of adults and experiences of children at day care*) bezieht die Autorin Position zu aktuellen Entwicklungen in der finnischen Kindertagesbetreuung.

**Eeva-Leena Onnismaa**, PhD, ist Hochschullehrerin (*Senior Lecturer*) an der *Universität Helsinki*, Abteilung Lehrerausbildung. Sie promovierte über das Thema *Bilder der Kindheit und Familie in offiziellen Dokumenten über frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Finnland*. Ihr Interesse am Thema führte zu mehreren fachwissenschaftlichen Beiträgen über FBBE-Politik. Zurzeit wirkt sie in einem Forschungsprojekt mit, das Einflussfaktoren auf den Grad der Bindung zum frühpädagogischen Beruf in unterschiedlichen Phasen der beruflichen Laufbahn untersucht. Ein Ziel des Projekts liegt im Aufbau eines Peer-Mentoring-Systems für Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – zusammen mit den Anstellungsträgern. Neben ihrer Forschungstätigkeit arbeitet Eeva-Leena Onnismaa mit Studentinnen und Studenten in den Bachelor- und Master-Studiengängen. Sie ist auch in fachpolitischen Diskursen im frühpädagogischen Feld aktiv.

**Leena Tahkokallio**, PhD, arbeitet als *Senior Lecturer* an der *Universität Helsinki*, Abteilung Lehrerausbildung. Sie promovierte mit einer Arbeit über die professionelle Entwicklung frühpädagogischer Fachkräfte. Zurzeit wirkt sie in einem Forschungsprojekt mit, das Einflussfaktoren auf den Grad der Bindung zum frühpädagogischen Beruf zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn untersucht. Ein Ziel des Projekts liegt im Aufbau eines Peer-Mentoring-Systems für Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – zusammen mit den Anstellungsträgern. Neben ihrer Arbeit als Hochschullehrerin in den Bachelor- und Master-Studiengängen und ihrer Forschungstätigkeit ist Leena Tahkokallio für die Weiterentwicklung der fachpraktischen Ausbildung der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte zuständig sowie für die Fortbildung von Mentorinnen und Mentoren der Praxisphasen.

### *Island (Kapitel 6)*

**Arna H. Jónsdóttir**, EdD, hat als frühpädagogische Fachkraft, Kita-Leitung, Fachberaterin und stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft für frühpädagogische Fachkräfte gearbeitet. Im Jahr 2012 hat sie ihre Doktorarbeit am *Institute of Education, University of London*, abgeschlossen. Sie ist *Assistant Professor* und Leiterin der Abteilung Frühpädagogik in Tageseinrichtungen und Primarschulen sowie im Vorstand des frühpädagogischen Forschungszentrums an der *Universität Island*. Ihr Forschungsinteresse liegt vorwiegend im Themenbereich Professionalität und Leitung in frühpädagogischen Tageseinrichtungen. Zurzeit wirkt sie an einer fünf-Länder-Studie über *Pedagogies of Educational Transitions (POET)* mit sowie in einem Forschungsprojekt zu den Auswirkungen der isländischen finanziellen Krise auf alle Ebenen des Bildungssystems.

### *Norwegen (Kapitel 7)*

**Wiebke Klages** ist *Assistant Professor* an der Fakultät für Lehrerausbildung und internationale Studien an der *Hochschule für angewandte Wissenschaften in Oslo und Akershus*, wo sie im Bachelorprogramm für frühpädagogische Fachkräfte lehrt. Ein wesentlicher Fokus ihrer Arbeit liegt in der Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften für die Funktion als Mentorin bzw. Mentor bei der Eingliederung neuqualifizierter Fachkräfte sowie für die Aufgabe als Praxislehrkraft für Studierende im Rahmen der fachpraktischen Ausbildung. Seit mehreren Jahren leitet sie das Programm der Gemeinden Oslo und Akershus zur beruflichen Eingliederung neuqualifizierter Fachkräfte. Sie war auch an mehreren länderübergreifenden nordischen Projekten mit diesem Schwerpunkt beteiligt, zuletzt am Projekt NQT-COME im *Nordplus Horizontal Programme*. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, mit einem speziellen Fokus auf das Praktikum als Lernfeld in der Grundausbildung und auf Supervision als Teil der Grundausbildung und der beruflichen Eingliederungsphase.

**Ranveig Lorentzen** ist *Assistant Professor* im Rahmen des Bachelor-Studiengangs an der *Queen Maud Hochschule für Frühpädagogik in Trondheim* und Abteilungsleiterin mit dem Schwerpunkt Pädagogik. Sie bietet Weiterbildungen zum Thema *Supervision für frühpädagogische Fachkräfte* an, die als Mentorinnen oder Mentoren für Studierende und Berufsanfängerinnen bzw. Berufsanfänger arbeiten. Aktuell leitet sie das Weiterbildungsprogramm für Mentorinnen und Mentoren von neuqualifizierten Fachkräften im Bezirk Süd-Trøndelag. Ranveig Lorentzens Forschungsarbeit befasst sich mit der Frage der Evaluation beruflicher Eignung im Rahmen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

### *Schweden (Kapitel 8)*

**Maelis Karlsson Lohmander** ist *Senior Lecturer* an der Fakultät Bildung, Kommunikation und Lernen der *Universität Göteborg*. Sie war langjährige Leiterin des Studiengangs für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften und hat auch Erfahrungen als Hochschullehrerin in Masterstudiengängen und frühpädagogischen Weiterbildungsangeboten. Sie hat zudem als Sachverständige für die *Nationale Bildungsagentur* und die *Nationale Hochschulbildungsagentur* in Schweden gearbeitet und war sowohl schwedische Koordinatorin für zwei von der EU geförderte europäische und internationale Masterstudiengänge als auch Kooperationspartnerin für verschiedene Studienprogramme im Ausland, unter anderem mit der *Cornell University in New York*. Seit 2005 ist sie Vize-Präsidentin der *EECERA (European Early Childhood Education Research Association)*. Zudem war sie Co-Leiterin eines von der EU geförderten Forschungsprojekts zum Thema *Relational Approaches in Early Education* in sechs Ländern. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Fort- und Weiterbildung, Politik der Frühpädagogik, Kinderspiel, Interaktion und soziale Entwicklung.

*Italien (Kapitel 9)*

**Lucia Balduzzi**, PhD, ist *Senior Researcher* an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der *Universität Bologna*. Ihre Forschungsarbeiten befassen sich vorwiegend mit dem professionellen Profil frühpädagogischer Fachkräfte – mit einem aktuellen Fokus auf deren Fort- und Weiterbildung. Sie ist Mitherausgeberin (mit Milena Manini) eines Buchs über die Förderung von Professionalität in frühpädagogischen Tageseinrichtungen (*Professionalità e servizi per l'infanzia*). Zusammen mit Arianna Lazzari hat sie 2013 ein Kapitel verfasst über Kontinuitätsfragen im italienischen Bildungssystem, das im Buch *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship* erschien (Herausgeber: Peter Moss).

**Arianna Lazzari**, PhD, *Universität Bologna*, bildungswissenschaftliche Fakultät, hat über zehn Jahre im frühpädagogischen Bereich gearbeitet: in Italien, Großbritannien, Irland und Schweden. 2009–2010 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im CoRe-Projekt (*Competence requirements in early childhood education and care*), das von der Generaldirektion für Bildung und Kultur der *Europäischen Kommission* gefördert wurde. Zurzeit ist sie Mitglied des wissenschaftlichen Teams eines von Eurofound geförderten Projekts, das sich mit den Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung und Arbeitsbedingungen von frühpädagogischen Fachkräften befasst; eine Projektpublikation ist in Vorbereitung.

*England (Kapitel 10)*

**Sacha Powell**, PhD, arbeitet seit 2003 an der *Canterbury Christ Church University*. Zunächst war sie leitende wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungsforschung. Ab 2009 wirkte sie am Aufbau des interdisziplinären Forschungszentrums für Kinder, Familien und Communities mit. Heute arbeitet sie in diesem Zentrum als Direktorin und Professorin mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik. In ihrer Forschung befasst sie sich vorwiegend mit den fachpolitischen und einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Kindern von bis zu drei Jahren. Sie lehrt verschiedene Studiengänge mit dem Schwerpunkt Bildung und Gesundheit und ist Supervisorin für Doktorarbeiten.

---

## 14 Danksagung

---

Für die sorgfältige Prüfung bei der Endredaktion danke ich sehr herzlich Inge Schreyer, PhD, ehemalige Kollegin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), sowie Katja Flämig und Nicole Spiekermann vom Deutschen Jugendinstitut (DJI).

## 15 Fragenkatalog für die Länderexpertinnen

### *Structure of the report and key questions*

1. Workplace-based learning from the perspective of institutions responsible for professional education and training
  - Have regular workplace experiences and longer-term practical placements traditionally been an established part of the education and training of early years educators in your country? Please note important phases across time in the development of this segment of initial professional preparation.
  - Please describe a ‚typical‘ approach towards the practical element of early years professional education and training in your country. Could you say something about: (a) curricular goals and theoretical frameworks; (b) distribution of the time spent in early childhood settings throughout the course of studies; (c) specification of tasks for each element of workplace-based learning; (d) the skills and competencies that students are expected to learn in the workplace. If you are referring to one particular university/college as a case study, please indicate how specific or general this approach seems to be across the country.
  - What strategies are followed to ensure that key professional skills and competencies are developed and ‚theory‘ and ‚practice‘ productively linked?
  - Do the institutions responsible for professional education and training have clear expectations about the mentoring role of early childhood staff and about the skills and competencies required for that role?
  - Are recurring tensions discernible in the collaboration with early years settings and if so, how can these be explained?
  - Are the periods of workplace-based learning regularly evaluated and shared with the early childhood centres?
2. The mentoring role from the perspective of early childhood centres (service providers, centre leaders, group practitioners)
  - Do service providers have a clearly stated position regarding the mentoring role of the early childhood centres under their responsibility, and of the skills and competencies required for this role?
  - Are there clear specifications regarding time allocation for mentoring and supervision?
  - Are specific posts of responsibility allocated and remunerated? Is one member of staff within the centre primarily responsible for this task, or is it considered to be the responsibility of group leaders or for the centre team in general?
  - Are core practitioners required to attend courses on mentoring and supervision, and are they given sufficient leave and financial support to do this?
  - Are recurring tensions discernible in the collaboration with the institutions responsible for teacher education and if so, how can these be explained?
  - Do early childhood centres participate in the evaluation of student work placements?
3. Regulatory and stimulatory practices at the national and regional level
  - Is there some kind of framework policy at the national level or do binding agreements exist at the local level regarding (a) the practical element of early years education and training; (b) the supervisory and mentoring function of early childhood centres?
  - Are there set requirements for the collaboration between the institutions involved? If so, how are these monitored?
  - Are service providers expected to participate in the evaluation of student workplace experiences?
  - Have grant-funded research and evaluation studies in your country focused on the mentoring role of early childhood staff in recent years?
4. The mentoring role of early years educators as a topic in continuing professional development provision
  - Beyond the basic qualification needed for entry into the profession, is some kind of further professional learning required for supporting and supervising students in the workplace? If so, is this a national requirement which is recognised by different kinds of early childhood service providers?
  - If not a requirement, are there nonetheless a good range and a sufficient number of courses available which qualify for the mentoring task in early childhood centres?



- Please give a brief description of a professional development course with this specific focus.
- How far are the institutions responsible for initial professional education and training involved, and if so, do they collaborate with local authorities or service provider organisations in the design of the courses?
- When early years educators have attended such a course, is some kind of follow-up or evaluation conducted?
- In Germany, a comprehensive, nation-wide Early Years Professional Development Initiative (WiFF) is currently underway. Is there any kind of similar, government-funded initiative taking place or planned in your country to improve the overall system of professional development opportunities for early years educators?

#### 5. Evaluative summary

- What, in your view, are the main strengths and weaknesses of the present system of workplace-based learning in the professional preparation of early years educators in your country?
- What are the main skills and competences that early childhood educators need in order to conduct the task of mentoring and supporting students in the workplace?
- What is your overall assessment of the cultures of collaboration regarding the practical element of professional education and training?
- Would you say that your country has a coherent system of workplace-based learning (agreed framework, stated goals, specified collaboration practices and mentoring strategies) which is adequately resourced to provide high quality workplace-based experiences for early years students?
- What do you see as the main challenges for the future?

## Zur Autorin







### **Pamela Oberhuemer**

studierte Erziehungswissenschaften und Germanistik in London und absolvierte dort überdies eine Ausbildung zur Lehrerin für den Elementar- und Primarbereich. Sie war über 30 Jahre lang wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München. Heute ist sie u.a. Mitherausgeberin der Zeitschrift *Early Years – An International Research Journal* und Mitglied des Herausgeberbeirates der Zeitschrift *International Journal of Child Care and Education Policy*. Zuletzt (2014) hat Pamela Oberhuemer als fröhpädagogische Expertin bei der Entwicklung des neuen Ausbildungsprogramms an der *Universidad de Chile* in Santiago de Chile mitgewirkt.

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind kostenfrei erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p><b>Band 41:</b> Timm Albers/Micheal Lichtblau: Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte</p>	<p><b>Band 21:</b> Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“</p>	<p><b>Band 10:</b> Leitung von Kindertageseinrichtungen</p>	<p><b>Band 5:</b> Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)</p>
<p><b>Band 40:</b> Hans Rudolf Leu: Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung</p>	<p><b>Band 20:</b> Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland</p>	<p><b>Band 9:</b> Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen</p>	<p><b>Band 4:</b> Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p><b>Band 39:</b> Petra Strehmel/Daniela Ulber: Leitung von Kindertageseinrichtungen</p>	<p><b>Band 19:</b> Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p><b>Band 8:</b> Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis</p>	<p><b>Band 3:</b> Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p><b>Band 38:</b> Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen</p>	<p><b>Band 18:</b> Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p><b>Band 6:</b> Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p><b>Band 2:</b> Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p><b>Band 37:</b> Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum</p>	<p><b>Band 17:</b> Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p><b>Band 5:</b> Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	
		<p><b>Band 4:</b> Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Europäischer Sozialfonds  
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Pamela Oberhuemer präsentiert in dieser Studie Konzepte, Strukturen und Strategien der fachpraktischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und des Mentorings am „Lernort Kita“ in Dänemark, England, Finnland, Island, Italien, Norwegen sowie Schweden. Darüber hinaus bezieht sie diese auf Spezifika der sozial- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge an deutschen Fach- und Hochschulen. Trotz einzelner landesspezifischer Unterschiede, so konstatiert die Autorin, wird die Ausbildungsfunktion der Kindertageseinrichtungen mehr und mehr anerkannt. Diese Aufwertung geht einher mit klar geregelten Kooperationsstrukturen der beiden Lernorte sowie einer sich konsolidierenden Rolle derjenigen Fachkräfte, die als Mentorinnen und Mentoren die Studierenden in den Praxisphasen begleiten.