

Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von ErzieherInnen in Niedersachsen. Ein Transferprojekt

Der folgende Beitrag fasst den bildungspolitischen Hintergrund, die Ziele und den Aufbau des Transferprojekts „Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen“ zusammen. Das Transferprojekt wurde als ein Kooperationsprojekt unter Mitwirkung eines Projektteams des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim, der Alice-Salomon-Schule Hannover, der Herman-Nohl-Schule Hildesheim, dem Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V. und des AWO Bezirksverbandes e.V. sowie der Katholischen Erwachsenenbildung Hildesheim zwischen März 2009 bis Mitte März 2011 durchgeführt. Ziel des nachfolgenden Beitrages ist, einen Überblick über Inhalt und Aufbau des Transferprojektes zu geben. Vertiefende Analysen zu einzelnen im Projekt bearbeiteten Themen finden sich in den nachfolgenden Beiträgen.

1 Der bildungspolitische Hintergrund einer kindheitspädagogischen Qualifizierung

In den aktuellen politischen Debatten als auch innerhalb der wissenschaftlichen Diskurse steht die Diskussion um die Qualifizierungsformen der pädagogischen Fachkräfte für kindheitspädagogische Handlungsfelder ganz oben auf der Tagesordnung. Zusammengefasst lassen sich in der bisherigen Diskussion zur Qualifizierung der Fachkräfte grob zwei Richtungen unterscheiden: Erstens wird auf eine Weiterführung der Reform der ErzieherInnenausbildung gesetzt (vgl. Abschnitt 1.1). Im Kontrast hierzu verfolgen zweitens andere Modelle die Idee einer Akademisierung kindheitspädagogischer Qualifizierung (vgl. Abschnitt 1.2).¹ Zusätzlich stellt sich jedoch drittens vor dem Hintergrund

1 Daneben wird auf die Weiterqualifizierung des Fachpersonals gesetzt. Hier finden sich vielfältige Initiativen, wie z. B. die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).

der europäischen bildungspolitischen Entwicklung die Frage, wie angesichts des Nebeneinanders von fach- und hochschulischen Ausbildungswegen diese durchlässiger gestaltet werden können (vgl. Abschnitt 1.3). Im Folgenden werden diejenigen Entwicklungen im Feld der Fach- und Hochschulausbildung diskutiert, die für das Transferprojekt eine besondere Relevanz hatten.

1.1 Die Reform fachschulischer Ausbildung

Seit ihrer Etablierung hat die fachschulische Qualifizierung² einen steten Reformprozess erlebt. Sie hat sich „im Hinblick auf Ziele, Inhalt, Form und Dauer nach und nach verändert“ (Metzinger 2006: 355). Mehrere Rahmenvereinbarungen und Beschlüsse der Kultus- und der Jugendministerkonferenz haben diese Reformprozesse durch die Definition von gemeinsamen Standards und die Formulierung von orientierenden Richtlinien abgesichert oder auch vorangetrieben. Die Bundesländer haben dies in den jeweiligen Lehrplänen oder Länderverordnungen aufgegriffen. Hierüber hat sich ein spezifisches Profil der Fachschulausbildung herausgebildet, das im Folgenden beschrieben wird.

(1) Fachschulausbildung als Breitbandausbildung:

Durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1967 wurden spezialisierte Ausbildungsgänge für unterschiedliche Altersstufen nach dem Prinzip einer Breitbandausbildung in einen Ausbildungsgang integriert (vgl. KMK 1967). Dieses Prinzip hat bis heute Bestand. Die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen werden auf unterschiedliche Weise diskutiert. So wird beispielsweise hervorgehoben, dass eine Breitbandausbildung erlaube, grundlegende und übergreifende Kompetenzen für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zu vermitteln. Die FachschülerInnen hätten im Laufe der fachschulischen Qualifizierung die Möglichkeit, Kompetenzen für dasjenige Arbeitsfeld zu entwickeln, das ihren jeweiligen Interessen entspricht. Kritisiert wird jedoch, dass die Qualifizierung für die professionellen Anforderungen der einzelnen, sich immer weiter ausdifferenzierenden, Handlungsfelder eine kaum zu bewerkstellende Aufgabe sei (vgl. Janssen 2011: 43 f.). Zudem würde die Praxis der fachschulischen Qualifizierung dem Charakter der Breitbandausbildung nicht durchgängig entsprechen. Für den Kontext des Transferprojektes war es besonders relevant, dass erstens die kindheitspädagogische Diskussion vor allen Dingen die Durchlässigkeit in kindheitspädagogi-

2 Wenn im Folgenden von einer fachschulischen Qualifizierung gesprochen wird, dann wird darauf verwiesen, dass Fachschulen im eigentlichen Sinne eine auf eine Erstausbildung aufbauende Weiterqualifizierung leisten. Dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend wird jedoch auch immer wieder der Terminus Fachschulausbildung verwendet.

sche Studiengänge fokussiert. Dem Profil der Breitbandausbildung würde es jedoch eher entsprechen, wenn in dieser Diskussion u. a. auch sozialpädagogische Studiengänge Berücksichtigung fänden. Zweitens war im Zusammenhang mit der Breitbandausbildung zu bedenken, dass eine Modularisierung der Fachschulausbildung auch die gesamten Inhalte der Breitbandausbildung zu berücksichtigen hat, obwohl für die vertikale Durchlässigkeit in die kindheitspädagogische Ausbildung nicht alle in der fachschulischen erworbenen Kompetenzen relevant sein dürften.

(2) Kompetenz- und Lernfeldorientierung:

In den vergangenen Jahren haben Beschlüsse der Kultus- und der Jugendministerkonferenz sowie Konzepte für die fachschulische Qualifizierung dazu beigetragen, das Profil der fachschulischen Qualifizierung in Richtung einer Kompetenzorientierung zu schärfen (vgl. u. a. JFMK/KMK 2010; Autorengruppe Fachschulwesen 2011). In der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2002 wird für Fachschulausbildungen allgemein eine kompetenzorientierte Ausbildung in Lernbereichen angestrebt. So heißt es hier: „Der Unterricht im fachrichtungsbezogenen Lernbereich dient dem Erwerb erweiterter beruflicher Handlungskompetenz. Hierbei erhalten komplexe Aufgabenstellungen, die aus dem zukünftigen beruflichen Einsatzbereich entwickelt werden und damit in besonderer Weise neben der Entwicklung der obengenannten Kompetenzen der Entwicklung der Fachkompetenz dienen, einen besonderen Stellenwert“ (KMK 2002: 6). Das Prinzip der Lernfeldorientierung fand jedoch in den spezifischen Regelungen der Kultusministerkonferenz für die Fachschule mit Fachrichtung Sozialpädagogik kaum eine Entsprechung. Es wurden im Beschluss von 2002 sechs Inhaltsbereiche für die Qualifizierung festgelegt, jedoch wurde das Lernfeldkonzept nicht ausdrücklich vorgesehen (vgl. KMK 2002; vgl. auch Mayer 2010: 14). Hierdurch angeregt entwickelten die Bundesländer neue Lehrpläne oder Länderverordnungen. Die Lernfeldorientierung wurde damit länderspezifisch sehr unterschiedlich ausgefüllt (vgl. Mayer 2010). Im Land Niedersachsen z. B. haben die Reformbemühungen zu einem aufeinander aufbauenden Modell der zweistufigen Ausbildung an der Berufsfachschule (SozialassistentInnen) und der Fachschule (ErzieherInnen) geführt, die sich entsprechend der Rahmenrichtlinien für beide Schulformen an dem Lernfeldkonzept orientiert (vgl. u. a. Niedersächsisches Kultusministerium 2002a, b; AG Lernfelder 2001).³

3 Für eine modularisierte Ausbildung, die an die Hochschule anschlussfähig ist, bedeutet das Modell der zweistufigen Ausbildung, dass die Qualifizierung an der Berufs- und an der Fachschule in die Modularisierung einbezogen werden muss.

Im Kontext des Transferprojektes galt es zu diskutieren, inwieweit eine stärkere Kompetenz- und Lernfeldorientierung der fachschulischen Ausbildung die Anschlussfähigkeit an die Kompetenzorientierung modularisierter Studiengänge, wie sie die Bologna-Reform vorsieht, erhöht und damit eine positive Ausgangslage sowohl für die Anrechnung von an der Fachschule erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium als auch für die Modularisierung der Fachschulausbildung bietet (vgl. hierzu u. a. Karner in diesem Band).

(3) Diversifizierung fachschulischer Qualifizierung:

Die Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz geben einen groben Rahmen vor, der länderspezifisch sehr unterschiedlich ausgefüllt werden kann. Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Inhalte sowie Abschlüsse der Qualifizierung variieren in den Ländern in erheblichem Maße. Insgesamt kann damit das Qualifikationsprofil der Fachschulausbildung als äußerst heterogen beschrieben werden (vgl. Janssen 2010). Es variiert jedoch nicht nur länderspezifisch. Die Lehrpläne oder Länderverordnungen lassen den Fachschulen bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Qualifizierung überwiegend größere Spielräume. Dies wird von Schulleitungen auch überwiegend als positiv bewertet (vgl. Deppe 2011). Hinzu kommt, dass ein weiteres Kennzeichen der Fachschulausbildung ist, dass sie neben der Breitbandbildung eine Profilbildung ermöglicht. Dies führt einerseits zu einer „Diversifizierung der Ausbildungslandschaft“ (Mayer 2010: 11). Andererseits können Fachschulen damit flexibel auf regionale Besonderheiten und sich wandelnde Qualifikationserwartungen reagieren. Dies kommt der Tatsache entgegen, dass die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe auf die zu verzeichnenden gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen professionellen Herausforderungen auf vielfältige Weise reagiert haben. Wollen Fachschulen bei der Qualifizierung des Personals auf diese Entwicklung angemessen antworten, benötigen sie einen solchen Handlungsspielraum. Die Diversifizierung der Fachschullandschaft erschwert es jedoch – über lokale Kooperationen hinaus – die vertikale Durchlässigkeit auch durch länderspezifische Regelungen zu Anrechnungsverfahren zu verbessern, zumal die Fachschulausbildung auf ein ebenfalls hochgradig ausdifferenziertes Feld sozial- und kindheitspädagogischer Studiengänge trifft. In diesem Zusammenhang fordern Nürnberg und Rauschenbach (2011: 15) eine verbesserte „hochschulübergreifende Verständigung“ über Anrechnung, ein „systematisches Monitoring der Anrechnungsregeln“ und landesspezifische Vereinheitlichungen und Regelungen. Zusätzlich weisen sie darauf hin, dass die „Frage nach den Äquivalenzen und kritischen Unterschieden zwischen Hochschul- und Fachschulausbildung“ leichter beantwortet werden könnte, „wenn nicht

nur die hochschulische, sondern auch die fachschulische Ausbildung modular beschrieben wird“ (ebd.).

(4) Ausbildung am Lernort Praxis:

Für das Profil der fachschulischen Qualifizierung der ErzieherInnen ist eine enge Verknüpfung von beruflich-praktischen und theoretischen Anteilen zentral, zumal ein Drittel der Qualifizierung durch berufspraktische Anteile abgedeckt wird. So geschieht ein „wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbs der Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen (...) durch die fachdidaktisch und fachmethodisch angeleiteten Praktika“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011: 11). Kennzeichen dieser berufspraktischen Anteile ist, dass diese zumeist durch eine enge Kooperation zwischen Fachschulen und Praxisseinrichtungen und durch eine intensive Praxisreflexion durch Praxisanleitung und fachschulische Begleitung abgesichert wird. Der hohe fachlich begleitete Praxisanteil wird auch als besondere Stärke der Fachschulausbildung gegenüber kindheitspädagogischen Studiengängen in der Diskussion um die Qualifizierung im kindheitspädagogischen Feld markiert. Formal betrachtet sieht der Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz „Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung“ (vgl. JFMK 2011) einen Praxisanteil von 100 Tagen, der für die Fachschulausbildung relevante Beschluss der KMK (2002) einen Stundenanteil von mindestens 1.200 Stunden (ca. 150 Tage; Berufspraktikum nicht eingeschlossen) vor. Für das Transferprojekt war eine Weiterentwicklung der modularisierten praktischen Anteile der Ausbildung bildungspolitisch besonders relevant, weil hierüber auch das besondere Profil der Fachschule noch einmal gestärkt werden sollte.

1.2 Kindheitspädagogische Hochschulausbildung

Dass sich das Feld frühpädagogischer Hochschulausbildung in der aktuellen Form entwickeln konnte, kann wesentlich mit dem von Rauschenbach hervorgehobenen „doppelten italienischen Schwung“ (Rauschenbach 2005: 21) durch PISA und Bologna in Zusammenhang gebracht werden. Auf der einen Seite rückte durch die PISA-Diskussion die Forderung nach einer Reform der institutionellen frühkindlichen Bildung ins Blickfeld. Vielfältige Reformen – wie z.B. die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen in den Bundesländern – wurden sozial- und bildungspolitisch angeregt. Argumentiert wurde hier, dass nachhaltige Veränderungen maßgeblich durch eine Professionalisierung des Personals zu erreichen sind (vgl. u. a. Diller/Rauschenbach 2006; Thole/Cloos 2006), zumal der formale Akademisierungsgrad auch im

Vergleich zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern als äußerst gering zu bezeichnen ist. An die Bildungsdiskussion anknüpfend hat auf der anderen Seite der Bologna-Prozess die Einrichtung von frühpädagogischen Studiengängen begünstigt, weil es nun einfacher möglich war, alte Studiengänge wie das Studium der Sozialpädagogik oder der Diplom-Pädagogik zu ersetzen oder durch weitere zu ergänzen. So konnte neben der Fachschulausbildung ein Feld frühpädagogischer Studiengänge entstehen. Mittlerweile haben sich mehr als 60 Bachelor- und Master-Studiengänge für die Bildung und Erziehung im Kindesalter in Deutschland etabliert. Das Profil der Studiengänge divergiert formal, inhaltlich und bezogen auf das Ausbildungsziel jedoch erheblich.

Zu Beginn der Diskussion wurde eine kindheitspädagogische Akademisierung häufig als der Königsweg zur Professionalisierung der öffentlichen Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter angesehen. Mittlerweile werden die Chancen der Professionalisierung durch Akademisierung weitaus differenzierter betrachtet.

So vernachlässigt die publikumswirksame Formel einer „Akademisierung der ErzieherInnenausbildung“ die einfache Tatsache, dass diese Form der Weiterqualifizierung bereits seit dem Jahr 1967 als Breitbandausbildung konzipiert ist (vgl. KMK 1967). Die Ausbildung ist sowohl auf die Handlungsfelder der vorschulischen Bildung und Erziehung ausgerichtet als auch auf die erzieherischen Hilfen, die Kinder- und Jugendarbeit, die Sonder- und Heilpädagogik, und bildet vereinzelt sogar Qualifikationen für den Gesundheitsbereich aus. Somit kann hier höchstens von einer Akademisierung nur eines Teils der Ausbildungsinhalte die Rede sein und kaum von einer Akademisierung der ErzieherInnenausbildung, höchstens von einer schleichenden Teilakademisierung frühpädagogischer Ausbildung. Wahrscheinlich kann man noch nicht einmal davon sprechen, dass nun Teile der Fachschulausbildung auch in akademischer Form angeboten werden, weil sich eine Hochschulausbildung mit teils anderen Inhalten und Schwerpunkten etabliert. Darüber hinaus kann angesichts der noch bestehenden arbeitsmarktpolitischen Hürden für HochschulabsolventInnen – sie werden nicht überall zugelassen, bekommen selten einen höheren Tarif, treffen auf Vorbehalte der Praxis und der Träger – nicht auch davon ausgegangen werden, dass sich alle bestehenden Studiengänge auch dauerhaft etablieren werden. Es kann hier von einer Akademisierung mit unsicherem Status gesprochen werden. Schließlich ist noch weitgehend ungewiss, ob die neuen HochschulabsolventInnen das frühpädagogische Feld auch quantitativ und qualitativ nachhaltig verändern und zu einer Professionalisierung des Feldes beitragen können.

- Erstens ist fraglich, wie stark die AbsolventInnen überhaupt kindheitspädagogische Handlungsfelder in ihrer Personalstruktur verändern können. Derzeit stehen ca. 18.000 FachschulabsolventInnen weniger als 1.000 StudienabsolventInnen gegenüber, wobei ungewiss ist, ob Letztere auch tatsächlich eine berufliche Tätigkeit in diesen oder ganz anderen Handlungsfeldern anstreben.
- Unklar ist weiterhin, welche ‚Qualität‘, das heißt, welche Kompetenzen die AbsolventInnen in kindheitspädagogische Handlungsfelder einbringen werden (vgl. Viernickel 2008). „Bislang beruhen die Hoffnungen zu großen Teilen auf normativen und weniger auf empirischen Grundlagen“ (Helm 2011: 9). Insgesamt muss eine hochschulische Ausbildung deutlicher als bisher nachweisen können, welchen Beitrag sie für die Professionalisierung des frühpädagogischen Praxisfeldes leisten kann. Die einfache Formel einer Professionalisierung durch Akademisierung vernachlässigt, dass ein Studium zwar einen wesentlichen, aber nicht den ausschließlichen Teil der individuellen Qualifizierung ausmacht, denn u. a. tragen vorberufliche Erfahrungen und Einstellungen, die Prozesse der beruflichen Sozialisation, aber auch Nachqualifizierungen und die jeweils vorfindbaren organisationalen Bedingungen zur Herausbildung eines beruflichen Habitus in hohem Maße bei (vgl. Cloos 2008).

Hinzu kommt, dass durch den mit dem Bologna-Prozess einhergehenden hochschulischen ‚Wildwuchs‘ die Unterschiede zwischen den einzelnen Studienmodellen sehr groß sind. Auf der formal-strukturellen Ebene werden unterschiedliche Qualifizierungsmöglichkeiten ausgewiesen: von einem einfachen Zertifikat, das keine akademisch-formale Qualifikation dokumentiert, über die „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Haupt-, Nebenfach oder Schwerpunktgebiet bis hin zu einem eigenständigen Studiengang mit akademischen Abschluss. Die inhaltlichen Akzentsetzungen reichen von Studiengängen, die sich auf den Elementarbereich oder aber auf die Altersgruppe der Null- bis Zehnjährigen konzentrieren. Sie haben ein eher sozialpädagogisches und praxisorientiertes Profil oder sind forschungsorientiert auf die Empirie der Kindheit gerichtet. Daneben finden sich Studienangebote mit einer gemeinsamen Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich. Die Studiengänge sind entweder grundständig angelegt oder erkennen als Aufbaustudiengänge die in Kooperation mit Fachschulen erworbenen Kompetenzen an.

Für das Projekt war hier relevant, dass auch eine Modularisierung der Fachschulausbildung im gesamten Land Niedersachsen zur Konsequenz hätte, dass sie auf die Diversität kindheitspädagogischer Hochschulstudiengänge trafe. Somit wären nur dann verbesserte Bedingungen für eine – von den Fachschu-

len gewünschte – pauschale Anrechnung gegeben, wenn sich die niedersächsischen Studiengänge auf ein gemeinsames Kerncurriculum mit ähnlichen Kompetenzbereichen verständigen würden, sodass auf beiden Seiten für Niedersachsen gültige und damit vergleichbare Bedingungen vorzufinden wären. Das würde die Hochschulen aber angesichts der aktuellen rechtlichen Lage – nur die aufnehmende Hochschule ist aufgrund der Hochschulautonomie berechtigt, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anzuerkennen – auch nicht von ihrer Verpflichtung befreien, mit einer Anrechnung sicherzustellen, dass die Kompetenzen auch tatsächlich erworben wurden.

Derzeit ist die Situation jedoch so, dass nicht nur die kindheitspädagogischen Studiengänge sehr unterschiedliche Profile haben, auch die dortigen Anrechnungsverfahren fachschulisch erworbener Kompetenzen sind sehr vielfältig, da diese wie die einzelnen Profile der Studiengänge vor dem Hintergrund der jeweiligen Standortbedingungen entwickelt wurden. Standortbedingungen beeinflussen somit die Entwicklung von Studiengangprofilen und damit verbunden auch das jeweilige Profil des Anrechnungsmodells. Bereits vorhandene Kontakte zu Fachschulen können z.B. dazu führen, dass in enger Kooperation aufeinander gut abgestimmte Anrechnungsverfahren entstehen. Umgekehrt beeinflussen Standortbedingungen, wie z.B. die hohe Nachfrage nach einem grundständigen Studiengang, dass Vernetzungen mit den Fachschulen gar nicht entstehen und somit auch keine Anrechnungsverfahren entwickelt werden. Hinzu kommt, dass die Hochschulen ihre jeweiligen Anrechnungsverfahren nach außen wenig transparent gestalten und Studieninteressierte es zuweilen schwer haben, hinreichend Informationen zu erhalten. Dies berücksichtigt wurden in Internetrecherchen und qualitativen Interviews ermittelt, wie Anrechnungsverfahren an Hochschulen konzipiert sind und welche Vor- und Nachteile sich daraus aus Sicht von Studiengangleitungen ergeben (vgl. Oehlmann in diesem Band).

Der Aufbruch im kindheitspädagogischen Ausbildungsfeld zeichnete sich insgesamt dadurch aus, dass die Debatte um die Professionalisierung und die damit verbundene Entwicklung der Hochschulstudiengänge ohne die zuständigen Fachschulen der Sozialpädagogik eröffnet wurden (vgl. Speth 2010: 10), sodass sich insgesamt eher eine defizitäre Kommunikations- und Kooperationspraxis zwischen den Bereichen der beruflichen und akademischen Bildung auch für das kindheitspädagogische Feld bestätigte und somit Abgrenzungen die theoretische Debatte bestimmten. Mittlerweile, nach den ersten Wellen einer überhitzten Diskussion, macht sich allmählich die Einsicht breit, dass weder die angestoßenen Reformen einer Akademisierung noch die bestehende ErzieherInnenausbildung wegzudenken sind. Auf Fachschulen für Sozialpädagogik (Ausbildung von ErzieherInnen) kann nicht verzichtet werden (vgl.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007). So begrüßt auch die Jugend- und Familienministerkonferenz grundsätzlich den „Prozess der Differenzierung der Ausbildung“ (JFMK 2008: 15). Weiterhin stellt sie fest, es sei notwendig, „die Anrechnung der Ausbildung an den Fachschulen und -akademien für Sozialpädagogik (...) in einem modularisierten Ausbildungssystem sicherzustellen“ (ebd.). Weiter wird hervorgehoben, dass „eine Durchlässigkeit (...) zu gewährleisten sei“ (ebd.: 19).

Für das Transferprojekt war die Überlegung besonders relevant, dass der Erfolg einer Professionalisierung kindheitspädagogischer Handlungsfelder wesentlich davon abhängt, dass sich ein frühpädagogisches Gesamt-Ausbildungssystem in Kooperation der verschiedenen Ausbildungsorte und nicht in deren Abgrenzung entwickelt. Das heißt auch, dass eine Akademisierung im frühpädagogischen Feld nicht als isolierte Maßnahme, sondern als Teil einer Gesamtprofessionalisierungsstrategie angesehen wird. Solch eine Gesamtstrategie hätte die Fachschulausbildung als die zentrale Akteurin der Ausbildung und Professionalisierung des Personals für die Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter anzuerkennen. Sie hätte aber auch die Ebenen der Qualifizierung – einschließlich der Fort- und Weiterbildung –, der Trägerschaft, der Beratung, der Planung, Evaluation und Weiterentwicklung der Forschung zu kindheitspädagogischen Handlungsfeldern zu berücksichtigen und systematisch aufeinander zu beziehen.

1.3 Durchlässige Bildungswege

Innerhalb des gesamteuropäischen Prozesses ist der Umbau nationaler Bildungssysteme eingeleitet und „outcome-orientiert“ konzipiert worden, um Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb Europas vergleichbar sowie anschlussfähig auszubilden. Bildung wird europapolitisch als Wirtschaftsresource begriffen. Die Orientierung auf einen Prozess des lebenslangen Lernens beinhaltet weiterhin, dass nach einer Erstausbildung die Lernprozesse weitergehen sollen und somit der Entwicklung von Lernfähigkeit und dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen in der Ausbildung eine entscheidende Bedeutung zukommt, die im Rahmen einer vertikalen Durchlässigkeit in der Ausbildung anzuerkennen ist.

Das lebenslange Lernen steht seit dem Jahr 2001 bei allen Vorschlägen der Europäischen Kommission im Mittelpunkt und berücksichtigt die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und Berufsabschlüssen (vgl. Europäische Kommission 2001: 4). Aus diesem Bildungsbereich übergreifendem Verständnis heraus wurde mit

dem Europäischen Qualifikationsrahmen ein Metarahmen für das lebenslange Lernen geschaffen. Die acht Kompetenz-Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens umfassen sämtliche Qualifikationen, angefangen von dem allgemeinen Pflichtabschluss bis zu den akademischen Abschlüssen. Die Vergleichbarkeit soll durch die Einführung eines Punktesystems, des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET-System) ermöglicht werden. Die Konzeption des Punktesystems ECVET stellt nicht den formalen Berufsabschluss in den Fokus, sondern die individuellen Lern- und Berufsbiographien. Dementsprechend ist das Leistungspunktesystem ECVET weder am zeitlichen Aufwand noch am Ausbildungsort orientiert, sondern an Lernergebnissen und Kompetenzen, die sowohl durch formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse erworben werden können.

Demgegenüber ist für den Europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bologna-Prozesses (1999) neben der Einführung eines zweistufigen Studiensystems das „European Credit Transfer and Accumulations Systems“ (ECTS-System) entwickelt worden. Die Logik der ECTS unterscheidet sich von den ECVETs. Denn mit den ECTS werden die Leistungen und der zeitliche Aufwand der Studierenden (workload) in den Blick genommen. Zwar sollen in den ECTS auch außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse anzurechnen sein, beispielsweise durch lebenslanges Lernen erworbene Kompetenzen, aber nur unter der Prämisse, dass sie durch die jeweiligen aufzunehmenden Hochschulen anerkannt werden (vgl. European Commission 1999). Die Währungseinheiten stellen also ein Anreizsystem für den Prozess des lebenslangen Lernens dar und sind der Vorschlag eines möglichen Instruments von Anrechnung (vertikale Durchlässigkeit). Beide Währungseinheiten sind für die Validierung von Kompetenzen entwickelt worden, unterliegen aber jeweils einer unterschiedlichen Logik. Gleichzeitig wurde, durch die Beschlüsse der Europäischen Kommission (1999), das Anreizsystem politisch abgesichert, indem aus Rücksicht auf die Autonomie der Hochschule festgelegt ist, dass eine Anrechnung und Anerkennung nur von der Hochschule erfolgen kann (vgl. Freitag 2009: 20 f.).

Hochschulen sind somit aufgefordert BewerberInnen, „die über einen Hochschulzugang verfügen, außerhochschulisch erworbene Lernleistungen auf ein Bachelor- oder Master-Studium (individuell oder pauschal) anzurechnen, insbesondere dann, wenn

- diese den Teilen des Studiums, die ersetzt werden sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind,
- die außerhochschulisch erworbenen und angerechneten Kompetenzen nicht mehr als 50% des Hochschulstudiums ersetzen und
- das diesbezügliche Anerkennungsverfahren der Hochschule im Rahmen einer Akkreditierung des Studiengangs positiv geprüft wurden“ (Kälble/

Epe 2010: 15; vgl. dazu auch: KMK 2002; KMK 2008; BMBF/KMK/HRK 2003; HRK 2010; HRK/KMK/BMBF 2005).

Für die kindheitspädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland bedeuten die gegenwärtigen bildungspolitischen Bestrebungen, dass eine Kooperations- und Anerkennungspraxis zwischen postsekundärem und tertiärem Bildungssystem entstehen soll bzw. weiter zu entwickeln ist, um auf deren Grundlage fachschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

Auf der nationalen Ebene befinden sich die zuständigen AkteurInnen in Aushandlungsprozessen, deren Ausgang aber noch weitgehend offen ist, auch wenn erste Verständigungen auf eine parallele Einstufung des Ausbildungsabschlusses zur/zum ErzieherIn und des Bachelor-Abschlusses auf der Stufe sechs des DQRs erzielt wurden. Dennoch verdeutlicht die damit verbundene kontrovers geführte Diskussion die strukturelle Zersplitterung des Qualifizierungssystems aufgrund föderaler Zuständigkeiten und verweist auf starke, zum Teil entgegengesetzt agierende InteressenvertreterInnen aus der beruflichen und hochschulischen Bildung. Auch mit einer parallelen Einstufung im DQR eines fachschulischen und eines ersten akademischen Abschlusses auf gemeinsamer Stufe sechs können sich die lokalen AkteurInnen aus dem Feld der beruflichen Bildung noch nicht auf ein kohärentes, abgestimmtes System mit durchlässigen Strukturen beziehen. Es besteht vielmehr die Gefahr, dass sich eher die Abgrenzungen und Konkurrenzen noch verhärten, denen die AkteurInnen der fachschulischen Ausbildung, der Hochschule und der Praxis innerhalb eines Handlungsfeldes ausgesetzt sind. Denn es fehlen weiterhin die bildungs- und berufspolitisch abgesicherten Orientierungspunkte für die lokalen AkteurInnen beruflicher (hier für die Fachschule Sozialpädagogik) und hochschulischer Bildung (kindheitspädagogische Studiengänge).

2 Ziele und Aufbau des Transferprojektes

Das Transferprojekt „Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen“ wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) mit dem Ziel gefördert, den vom Kultusministerium Niedersachsens beauftragten Schulversuch „Modularisierung der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen“ wissenschaftlich zu begleiten. Der Schulversuch wurde von der Alice-Salomon-Schule in Hannover und der Herman-Nohl-Schule in Hildesheim mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 bis 2011 durchgeführt. Ziel des Schulversuchs war es, ein Konzept,

Von der Fachschule in die Hochschule
Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der
kindheitspädagogischen Ausbildung
Cloos, P.; Oehlmann, S.; Hundertmark, M. (Hrsg.)
2013, I, 258 S. 2 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-17187-6