



Karsten König
Peer Pasternack

elementar + professionell

**Die Akademisierung der
elementarpädagogischen
Ausbildung in Deutschland**

**Mit einer Fallstudie: Der Studiengang
“Erziehung und Bildung im Kindesalter”
an der Alice Salomon Hochschule Berlin**

Karsten König / Peer Pasternack: elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5'08). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2008. 159 S. ISSN 1436-3550. ISBN 978-3-937573-15-1; 10,00 €.

In Westeuropa haben allein Deutschland, Österreich und Malta die Erzieher/innen-Ausbildung auf nichthochschulischem Niveau organisiert; unter den EU-Beitrittsländern betrifft dies Rumänien; in Tschechien und der Slowakei gibt es sowohl Ausbildungsgänge im postsekundären als auch im Hochschulbereich. In Deutschland kam die Elementarpädagogik an Hochschulen bis vor wenigen Jahren nur in Spurenelementen vor. Seit 2004 ändert sich das. Mittlerweile gibt es bundesweit 54 einschlägige akademische Ausbildungsinitiativen, die in den Kern des elementarpädagogischen Feldes führen. Daneben finden sich diverse inhaltlich affine Studiengänge sowie Initiativen für Kita-Management-Weiterbildungen, die sich vorrangig an Kita-Leiter/innen wenden. Schließlich halten auch die Berufsakademien in Baden-Württemberg und Sachsen entsprechende Angebote vor. Damit werden gegenwärtig an 51 verschiedenen Hochschuleinrichtungen (incl. zwei Berufsakademien) insgesamt 65 Ausbildungsmöglichkeiten angeboten. Die Untersuchung dokumentiert diese dynamische Entwicklung und ordnet sie professionstheoretisch, international sowie hinsichtlich des bestehenden Ausbildungssystems ein.

Dies wird verbunden mit einer Fallstudie: Zweieinhalb Jahre hat HoF den Modellstudiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin wissenschaftlich begleitet. Schwerpunktthemen dabei waren die Ausprägung des professionellen Kerns in der Ausbildung, ein Vergleich der Erzieher/innen-Ausbildungen an Fachschulen und Fachhochschulen sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium. Im Ergebnis werden sowohl Empfehlungen zur Stabilisierung und Entwicklung dieses Studiengangs als auch der Erzieher/innen-Ausbildung in Deutschland im ganzen formuliert.

All over Europe, training the staff for early childhood education takes place in higher education institutions; its being part of secondary education is only in Germany, Austria, Malta and Rumania the case, while the Czech Republic and Slovakia offer programs in both post secondary and higher education. In Germany, early childhood education did hardly ever appear in higher education until 2004. Now we find in Germany 54 study paths, leading to early childhood education. In addition, there are several related programs and initiatives, for instance for kindergarten managers. Finally, we find corresponding programs at vocational colleges in Saxony and Baden-Württemberg. There are altogether 65 programs offered by 51 different higher education institutions. This study keeps record of this dynamic development, analyzes it by applying sociological research on professions, and relates the results to the international context as well as to the prevalent system of education.

The findings are applied to a case study of the program “Early Childhood Education (Bachelor of Arts)” at Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH). Over a period of two and a half years the authors have monitored this program. Key issues are the development of professional education, a comparison with early childhood education at the Fachschulen, and the relation between theory and practice. The study concludes with recommendations for the special program design at ASFH as well as for early childhood education in Germany in general.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten.....	4
1. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland...	5
1.1. Problemstellungen: Erzieher/innen-Ausbildung in Deutschland.....	5
1.1.1. Politische Aspekte.....	5
1.1.2. Finanzielle Aspekte.....	7
1.1.3. Berufsprestige und Berufsverbleib.....	13
1.1.4. Qualifikatorische Trennung zwischen Einrichtungsleitung und Gruppenarbeit?.....	15
1.1.5. Elementarpädagogische Forschung und Professorennachwuchs.....	16
1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium.....	18
1.2.1. Qualitätskriterien der Berufsvorbereitung.....	18
1.2.2. Professionalitätsbegriff.....	19
1.2.3. Professionalisierungsbezogene Unterschiede der Fachschul- und der Hochschulausbildung.....	24
1.2.4. Fazit.....	28
1.3. Struktur und Status der Erzieher/innen-Ausbildung.....	29
1.3.1. Elementarpädagogische Ausbildungsstrukturen außerhalb Deutschlands.....	29
1.3.2. Elementarpädagogische Fachschulausbildung in Deutschland.....	34
Zulassungs- und Ausbildungsvarianten (34). Ausbildungskapazitäten (39). Reformbemühungen und begrenzende Rahmenbedingungen (40). Hochschul- reife als Zulassungsvoraussetzung? (42). Curriculum (44). Hochschulnähe der Fachschulen? (46). DDR-Kindergärtnerinnenausbildung (47)	
1.3.3. Elementarpädagogische Hochschulstudien in Deutschland.....	48
2. Fallstudie: Der ASFH-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“.....	58
2.1. Untersuchungsdesign.....	59
2.2. Organisatorische Rahmenbedingungen.....	62
2.3. Zieldefinitionen des Studiengangs.....	64
2.3.1. Anforderungen der Berufspraxis.....	65
2.3.2. Studienordnung.....	67
2.3.3. Akkreditierung.....	68
2.3.4. Diploma Supplement.....	69
2.4. Zugang zum Studiengang und Zusammensetzung der Studierenden.....	71
2.5. Curriculum.....	74
2.5.1. Das EBK-Curriculum.....	75
2.5.2. Vergleich des EBK-Curriculums mit der Berliner Rahmenrichtlinie für die Fachschulausbildung.....	76
2.5.3. Vergleich des EBK-Curriculums mit anderen elementarpädagogischen FH-Studiengängen.....	80
2.5.4. Curriculare Präsenz ausgewählter Studienbereiche.....	84
2.6. Studentisches Zeitbudget und Regelungsdichte.....	89
2.7. Professionsorientierung.....	92

2.8.	Theorie-Praxis-Verbindung.....	95
2.8.1.	Theorie-Praxis-Verflechtung in den Modulen.....	97
2.8.2.	Theorie-Praxis-Verflechtung in der Darstellung der Lehrenden.....	97
2.8.3.	Theorie-Praxis-Verflechtung in der Wahrnehmung der Studierenden.....	99
2.8.4.	Die Praktika.....	100
2.9.	Abschlussarbeiten (<i>Mitautorinnen: Yvonne Anger / Viola Herrmann</i>).....	102
2.9.1.	Analysemethodik.....	102
2.9.2.	Ergebnisse.....	107
	Theoretische Grundlagen (109). Professionelle Wahrnehmung (110). Theoretische Reflexion (111) Persönliche Reflexion (112). Professionelle Haltung (113)	
2.9.3.	Zusammenfassung.....	114
2.10.	Die Überarbeitungen des Studiengangs.....	116
2.10.1.	Diskussionsverläufe.....	116
2.10.2.	Modulgrößen.....	118
2.10.3.	Präsenz- und Selbststudium.....	118
2.10.4.	Entwicklungsstrategie.....	119
2.11.	Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Kontext des Studiengangs.....	120
2.12.	Kooperationen.....	122
2.13.	Berufsbegleitende Qualifizierungen und weiterführende Studien.....	126
2.13.1.	Berufsintegrierende Studienform.....	126
2.13.2.	Kooperationsstudiengang.....	127
2.13.3.	Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation.....	127
2.13.4.	Weiterbildung „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“.....	128
2.13.5.	Master-Programm.....	129
2.14.	Schlussfolgerungen.....	130
2.14.1.	Professionalitätsausbildung und das Theorie-Praxis-Verhältnis.....	130
2.14.2.	Ablauforganisation und Schnittstellenmanagement.....	134
2.14.3.	Studienablauf.....	136
2.14.4.	Personalmanagement.....	138
2.14.5.	Notwendige weitere Untersuchungen.....	138
2.14.6.	Zusammenfassung.....	141
3.	Fazit: Zukunftsperspektiven zwischen Fachschule, FH und Universität.....	146
3.1.	Professionalisierung der elementarpädagogischen Ausbildung als Mehr-Ebenen-Herausforderung.....	146
3.2.	Modellvarianten für das Verhältnis von Fachschulen und Hochschulen.....	147
3.3.	Roadmap „Fachschulen in Fachhochschulen“.....	149
3.4.	Professionalisierung auch der Ausbildungen an Berufsfachschulen.....	150
3.5.	Schluss.....	150
	Literatur.....	152

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Die Einflussfaktoren auf die Kostenwirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung.....	8
Übersicht 2:	Kosten der kompletten Fachschulausbildung bzw. Hochschulstudien zur Erzieher/in je Auszubildender bzw. Studierender.....	8
Übersicht 3:	Entwicklung der Gesamtpersonalkosten in Abhängigkeit von Vergütungs-entwicklung, kinderzahlabhängigem Personalbedarf und Altersstruktur.....	11
Übersicht 4:	Szenarien zur Entwicklung der Personalkosten im Bereich der Drei- bis Sechsjährigenbetreuung bis 2030.....	12
Übersicht 5:	Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft unter Einbeziehung der ausbildungsniveauspezifischen Berufsverbleibsquoten.....	15
Übersicht 6:	Struktur der Bildungsbereiche im Berliner Bildungsprogramm.....	19
Übersicht 7:	Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern.....	30
Übersicht 8:	Studienanfängerquoten 2003: Ausgewählte OECD-Länder.....	32
Übersicht 9:	Elementarpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich.....	33
Übersicht 10:	Fachschulausbildungen zur Erzieherin/zum Erzieher: Ausbildungsdauer und Zugangsvoraussetzungen in den 16 Bundesländern.....	34
Übersicht 11:	Erzieher/innen-Ausbildungsdauer an Fachschulen bzw. Fachakademien nach Bundesländern.....	39
Übersicht 12:	Elementarpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2004: Überblick.....	50
Übersicht 13:	Elementarpädagogik an deutschen Hochschulen heute: Überblick.....	51
Übersicht 14:	Elementarpädagogische und inhaltliche affine Studienangebote an deutschen Hochschulen.....	53
Übersicht 15:	Elementarpädagogische und inhaltliche affine Studienangebote in Deutschland: Quantitative Zuordnung zu Einzelkategorien.....	57
Übersicht 16:	Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen.....	67
Übersicht 17:	EBK-Diploma Supplements 2005 und 2007.....	69
Übersicht 18:	Geschlechterverteilung der EBK-Studienanfängerkohorten 2004-2007.....	72
Übersicht 19:	Herkunft der Studierenden und ihrer Eltern in den ersten vier Studienanfängerkohorten.....	73
Übersicht 20:	Wohnort der EBK-Studienanfänger/innen vor Studienbeginn 2004-2007.....	74
Übersicht 21:	Studienbereiche in den EBK-Curricula.....	75
Übersicht 22:	Vergleich des Berliner Fachschulcurriculums und des ASFH-Curriculums.....	77
Übersicht 23:	Vergleich der elementarpädagogischen Curricula ASFH, EFH Freiburg und EFH Dresden.....	81
Übersicht 24:	Vergleich ausgewählter Bereiche in den Curricula der ASFH, EFH Freiburg und EFH Dresden.....	86
Übersicht 25:	Methodenausbildung im EBK-Studium.....	88
Übersicht 26:	Zentrale Elemente professionalisierten Erzieher/innen-Handelns.....	93
Übersicht 27:	Praktika in den Berliner Erzieher/innen-Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule.....	96
Übersicht 28:	Kategoriensystem zur Dokumentenanalyse (Bachelor- und Facharbeiten).....	104
Übersicht 29:	Ausprägung der theoretischen Grundlagen in den Bachelor- und Facharbeiten.....	110
Übersicht 30:	Ausprägung der empirischen Beobachtung in den Bachelor- und Facharbeiten.....	111
Übersicht 31:	Ausprägung der theoretischen Reflexion in den Bachelor- und Facharbeiten.....	112
Übersicht 32:	Ausprägung der persönlichen Reflexion in den Bachelor- und Facharbeiten.....	113
Übersicht 33:	Ausprägung der professionellen Haltung zum Kind in den Bachelor- und Facharbeiten.....	114
Übersicht 34:	Modulgrößen in elementarpädagogischen FH-Studiengängen.....	118
Übersicht 35:	Kooperationsbeziehungen des EBK-Studiengangs.....	123
Übersicht 36:	Struktur der ASFH-EBK-Studienangebote.....	126
Übersicht 37:	Planung eines Master-Studiums durch die EBK-Studienanfänger/innen 2004-2007.....	129
Übersicht 38:	Praxiselemente im ASFH-Studiengang EBK.....	133
Übersicht 39:	Mögliche Kriterien für selbstevaluative Erfolgskontrollen.....	139
Übersicht 40:	Kompetenzen des Nationalen Qualifikationsrahmens im EBK-Studiengang.....	141
Übersicht 41:	Elementarpädagogische Fach- und Hochschulausbildung im Vergleich.....	144

1. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland

1.1. Problemstellungen: Erzieher/innen-Ausbildung in Deutschland

Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes pädagogisches Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiografien steht die Phase bis zum siebten Lebensjahr. In dieser werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertageseinrichtungen besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Ausbildung an der Berufsfachschule (je nach Land: Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in, Erziehungshelfer/in) oder an der Fachschule absolviert hat (Staatlich anerkannte/r Erzieher/in). Eine „der wichtigsten und zugleich komplexesten Aufgaben im Bildungswesen“ wird in Deutschland mit dem europaweit „formal niedrigsten Ausbildungsniveau“ zu bewältigen versucht (Fthenakis 2002: 15).

Zugleich entfaltet die in diesen Altersstufen durchlaufene Bildung und Sozialisation prägende Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie. Die Hirnforschung macht auf die dramatischen Prozesse aufmerksam, die bei Kindern dieses Alters ablaufen und, sofern einmal gehemmt, später nicht mehr ohne weiteres nachgeholt werden können. Daher gilt es in der entsprechenden Fachdiskussion als dringend erforderlich, das in dieser Phase wirkende pädagogische Personal besser, und das heißt vor allem höher, als bisher zu qualifizieren, also nicht mehr auf Fachschul-, sondern auf Hochschulebene auszubilden.¹ Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf‘“ abstreifen; Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone“ ablegen (Rauschenbach 2005: 20/26).

Was spricht vor diesem generellen Hintergrund im einzelnen für eine elementarpädagogische Hochschulausbildung? Hierauf gibt es gesellschaftspolitische, professionspolitische sowie inhaltliche Antworten.

1.1.1. Politische Aspekte

Zahlreiche Landeswahlprogramme politischer Parteien – allerdings vornehmlich nichtregierender – enthalten mittlerweile die Forderung nach einer hochschulischen Ausbildung von ErzieherInnen. Darin drückt sich wesentlich eine Sensibilisierung aus, die durch die PISA-Ergebnisse hervorgerufen wurde. Diese Ergebnisse haben den bereits seit längerem formulierten Argumenten der Bildungsfor-

¹ Vgl. statt vieler Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003; 2005: 352); Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2004); Oberhuemer/Ulich (1997). Die jüngste Äußerung dazu findet sich im ersten nationalen Bildungsbericht: „Die Qualität der Arbeit der Kindertageseinrichtungen hängt in hohem Maße von dem dort tätigen pädagogischen Personal ab. Es sind überwiegend an Fachschulen ausgebildete Erzieherinnen, die zusammen mit der nur kleinen Gruppe heilpädagogischer Fachkräfte mehr als zwei Drittel des pädagogischen Personals ausmachen. In den östlichen Flächenländern ist der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher deutlich höher als im Westen. Im Vergleich zum Personal in anderen Bildungseinrichtungen fallen der ausgesprochen geringe Akademisierungsgrad, die zunehmende Teilzeitbeschäftigung und eine steigende Zahl befristeter Arbeitsverhältnisse auf.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 198)

schung, Erziehungswissenschaft und Hirnforschung einen verbesserten politischen Resonanzrahmen verschafft. Hierzu zählt die bildungsbiografisch entscheidende Bedeutung der vorschulischen Phase:

„Aus den PISA-Ergebnissen entstand in ganz Deutschland u.a. eine Diskussion über die ungenutzten Bildungsmöglichkeiten der frühen Jahre. Plötzlich zum Gegenstand der Überlegungen für eine Bildungsreform geworden, konnte der Elementarbereich nicht verhindern, dass auf einmal alle Welt über diese erste Phase der Bildung redete. Der Startschuss zu einer Reform der frühkindlichen Bildung war gegeben, die Personal- und Fachkraftfrage konnte da nicht ausbleiben. Ungewollt und unvorbereitet musste die einschlägige Wissenschaft, Politik und Fachpraxis auf die sprudelnden Ideen einer bildungspolitischen Reform euphorie reagieren, die im Kern mehr schulähnliches Lernen, mehr kognitiv ausgerichtete Bildung im Kindergarten und für das Kindergartenalter forderten (ohne sich wirklich mit den tatsächlichen Bildungsinhalten des Kindergartens auseinander gesetzt zu haben). ... Erstmals wurden dabei auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene Stimmen laut, die sich für eine stärkere Ausrichtung der Erzieherinnenausbildung am Bildungsgedanken der Schule, eine Verbesserung ihrer Qualität, ... für eine stärkere ‚Akademisierung‘ der Elementarerziehung aussprachen.“ (Rauschenbach 2005: 21f.)

Hinzu tritt eine hochschulpolitische Entwicklung: der Bologna-Prozess, also die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mit dem zentralen Element der flächendeckenden Einführung gestufter Studiengänge. Dieses zentrale Element wird in Deutschland einerseits als Verpflichtung zur Einführung einer Bachelor/Master-Studiengangsarchitektur interpretiert, andererseits als Verpflichtung zur berufsbefähigenden Gestaltung der Bachelor-Studiengänge. Zwar sind beide Deutungen fehlerhaft,² befördern gleichwohl das Anliegen, elementarpädagogische Studiengänge aufzulegen.

Die politische Protektion der Einführung berufsbefähigender Bachelor-Studiengänge eröffnet nun jedenfalls eine Chance für die Elementarpädagogik: Der Bachelor vermeidet den ‚großen Schritt‘ von der Realschulabsolventin, die drei Jahre eine Fachschule für Sozialpädagogik besuchte, hin zur Abiturientin, die dann – im alten System – viereinhalb Jahre an einer Hochschule studieren müsste. Dieser große Schritt stieß auf Grenzen der politischen Vermittelbarkeit; der elementarpädagogische Bachelor-Studiengang hingegen bietet der Politik und Öffentlichkeit zunächst eine ‚überschaubare‘ Anhebungslösung an.

Dennoch steht man in der Politik, soweit sie regiert und nicht opponiert, dem Vorhaben einer flächendeckenden Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs häufig skeptisch gegenüber. Die Jugendministerkonferenz formulierte vorsichtig, „die in verschiedenen Bundesländern eingerichteten Bachelor-Studiengänge zur Bildung und Erziehung im Kindesalter mit Interesse zur Kenntnis“ zu nehmen. Diese Studiengänge „werden als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung angesehen, insbesondere im Hinblick auf die Qualifizierung für Leitungsaufgaben oder andere herausgehobene Funktionen (z.B. Praxisberatung)“ (Jugendministerkonferenz 2005: 4).

² *Zur Fehldeutung der Studiengangsarchitektur:* In den Dokumenten des Bologna-Prozesses ist lediglich von der Verpflichtung zur *Stufung* der Studiengänge, nicht von einer Verpflichtung zur Bachelor/Master-Architektur die Rede; folgerichtig entsteht in Europa auch eine bunte Studienstufenlandschaft, innerhalb derer erst durch andere, gleichfalls im Bologna-Prozess vereinbarte Maßnahmen – Modularisierung, Credit Points und ein entsprechendes Transfersystem sowie Diploma Supplements – Vergleichbarkeit hergestellt wird. *Zur Fehldeutung der Berufsbefähigung:* Hier wird das eigentliche Ziel der Studienzeiterkürzung mit dem Argument der Internationalisierung vorangetrieben, indem von „angloamerikanischen“ Studienabschlüssen gesprochen wird; im anglo-amerikanischen Bereich indes ist der Bachelor-Abschluss nur ausnahmsweise berufsbefähigend; im übrigen ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse – außer durch Mortalität – nicht zu finalisieren sind, dass es rational nicht begründbar ist, ob ein Studium drei, fünf oder acht Jahre dauern muss; solche Festlegungen entspringen vielmehr gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen, die historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt sind.

Immerhin hatte aber der Wissenschaftsrat, zur Hälfte mit Vertretern der Landes- und Bundespolitik besetzt, bereits 2002 akademische Ausbildungsgänge für Leitungspositionen in den Erziehungsberufen für möglich gehalten:

„Im Bereich der Erziehungsberufe erscheint vorrangig dort eine Akademisierung sinnvoll, wo im Rahmen einer Neustrukturierung der Endkindergartenphase die Schnittstelle zwischen Vorschul-erziehung und Grundschule betroffen ist, wo ... Leitungs- und Lehrfunktionen besetzt werden müssen und wo die Komplexität des Berufsprofils durch Anforderungen beispielsweise der Ausländerintegration (Sprachausbildung) wächst. (...) Auch die Empfehlung einer Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik spricht für eine Ansiedlung einschlägiger Studienangebote an Fachhochschulen.“ (Wissenschaftsrat 2002: 97)

Auf Bundesebene wird widersprüchlich argumentiert. 2005 wurde formuliert: „Die Bundesregierung setzt sich bei den Ländern dafür ein, dass die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen – unter Beibehaltung ihres Praxisbezugs – angehoben wird“ (Schmidt 2005). Dieselbe rot-grüne Bundesregierung nahm zu einem entsprechenden Vorschlag der Kommission des 12. Kinder- und Jugendberichts mit den Worten Stellung:

„Solange es ... keine Belege dafür gibt, dass eine Ausbildung auf höherem Niveau zu einer Qualitätsverbesserung führt, erscheint die Anhebung nicht plausibel. Viel entscheidender als das Ausbildungsniveau ist aus Sicht der Bundesregierung und der Mehrzahl der Bundesländer die Ausbildungsqualität – hier lassen sich auch im Rahmen der Fachschulausbildung Verbesserungen erreichen. Daher bietet es sich an, wie an einigen Stellen bereits praktiziert, kurzfristig zunächst dem Leitungspersonal – als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – Möglichkeiten der Weiterbildung auf Hochschulniveau zu eröffnen.“ (Bundesregierung 2005: 11)³

Es handelte sich hierbei um eine aufschlussreiche aussagenlogische Havarie: Aus den Feststellungen, (a) die Akademisierung sei qualitätsseitig nicht plausibilisiert und (b) die Ausbildungsqualität lasse sich auch bei Beibehaltung des Fachschullevels steigern, wird geschlussfolgert, dass sich (c) das Leitungspersonal hochschulischen Weiterbildungen unterziehen solle. Dieses Personal soll also nach Ansicht der diese Auskunft erteilenden Bundesregierung Kraft in etwas investieren, das weder inhaltlich überzeugend noch vom Niveau her nötig sei, um darauf aufbauend seine Multiplikatorenrolle besser ausfüllen zu können. Ein solcher Fehlschluss verweist darauf, dass sich die Skepsis nicht aus inhaltlichen Vorbehalten speist, sondern ungenannt gebliebene Gründe den Ausschlag zu dieser Stellungnahme gaben. Deren wichtigster ist die Befürchtung erheblicher Mehrkosten, die eine Akademisierung hervorrufen würde.⁴

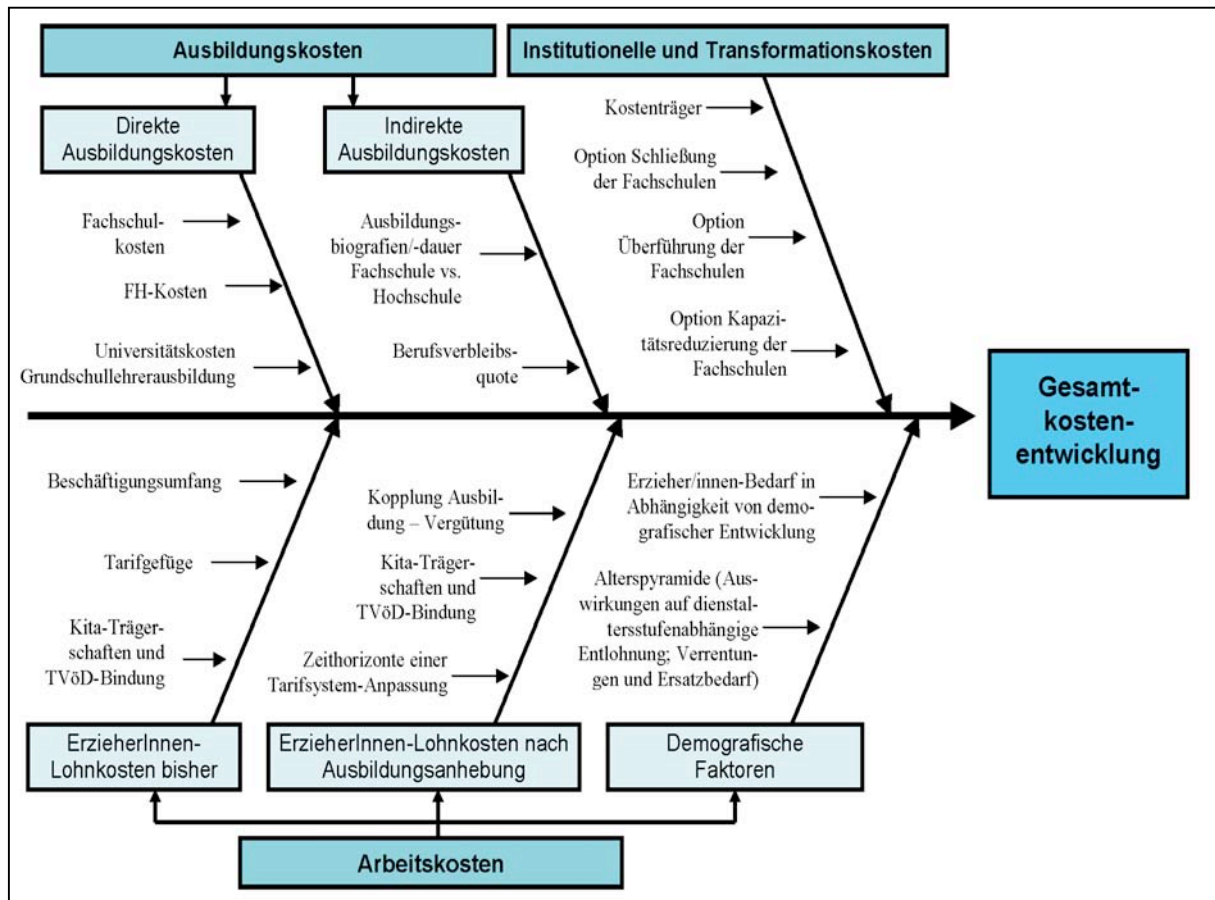
1.1.2. *Finanzielle Aspekte*

Hier gelangt eine genauere Betrachtung allerdings zu deutlichen Relativierungen (Pasternack/Schildberg 2005; 2005a). Drei Kostenblöcke sind näher zu betrachten, wenn kostenseitige Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bestimmt werden sollen: (a) die Ausbil-

³ Die derzeit amtierende Große Koalition folgt bislang dieser Argumentationslinie, vgl. Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „Die Qualifizierung der frühkindlichen Bildung wird ein Schwerpunkt in den nächsten zwei bis drei Jahren sein. Auch Realschulabsolventinnen und Realschulabsolventen sollen nach wie vor die Chance haben, den Erzieherberuf zu ergreifen. Eine generelle Akademisierung des Erzieherberufes halte ich nicht für notwendig.“ (Schavan 2008: 4)

⁴ Nicht mehr vorgetragen werden Positionen wie die des seinerzeitigen baden-württembergischen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder, der 1982 rhetorisch fragte, „weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche“, um zu antworten: „Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen“ (Thole/Cloos 2006: 69).

dungskosten, (b) Transformationskosten der Institutionen und etwaige Kostenträgeränderungen sowie (c) Auswirkungen auf die Arbeitskosten durch ggf. angehobene Gehaltszahlungen (Übersicht 1).



Übersicht 1: Die Einflussfaktoren auf die Kostenwirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung

Kostensteigerungen im unmittelbaren *Ausbildungsbereich* fallen für den Fall des FH-Bachelor-Studiums gering aus (Übersicht 2).

Übersicht 2: Kosten der kompletten Fachschulausbildung bzw. Hochschulstudien zur Erzieher/in je Auszubildender bzw. Studierender

	Fachschule		Fachhochschule	Universität
Abschluss	Staatlich anerkannte/r Erzieher/in		Bachelor	Bachelor
Kosten pro Jahr	Unterricht	€ 4.335	€ 3.664*	€ 4.227**
	Anerkennungsjahr	€ 1.084		
Anzahl der Ausbildungs-/ Studienjahre	Unterricht	2	3	3
	Anerkennungsjahr	1		
Summe	€ 9.754		€ 10.992	€ 12.682

* Auch an Fachhochschulen haben die Studiengänge Praxisphasen integriert. Diese sind jedoch in der Regel nicht so strikt vom sonstigen Ausbildungsgeschehen separiert wie an den Fachschulen. Daher sind diese Praxis

phasen mit ihrem zeitweilig verringerten Lehr- und Betreuungsaufwand in den allgemeinen Kosten pro Studienjahr bereits kalkulatorisch berücksichtigt.

** Für Universitäten gilt hinsichtlich der Praxisphasen das gleiche wie für Fachhochschulen: vgl. die voranstehende Anmerkung.

Quelle: Pasternack/Schildberg (2005: 32)

Institutionelle Transformationskosten, die sich aus einem Übergang der Erzieher/innen-Ausbildung von den Fachschulen zu den Hochschulen ergeben würden, sind in ihren Größenordnungen vernachlässigbar. Zu beachten sind dabei drei Aspekte:

1. die Zusammensetzung der institutionellen Kosten aus (a) Personal- und (b) Sachkosten;
2. die Kostenträgerschaften sowie
3. die Frage, ob spezifisch transformationsbedingte Kosten zu erwarten sind.

Zu (1.): Den entscheidenden Kostenblock sowohl an Fachschulen wie an Hochschulen bilden die Personalkosten. Die Sachkosten bewegen sich durchgehend an der 20%-Marke. Daher sind für die Frage, welche Auswirkungen institutionelle Veränderungen haben, immer vorrangig die Personalkosten zu betrachten. Doch auch bei den Sachkosten gilt wie beim Personalaufwand, dass diese nicht allein bei abgebauten Kapazitäten eingespart werden können, sondern bei gleichzeitig an einer anderen Einrichtung aufzubauenden Kapazitäten erneut anfallen.

Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Neustrukturierung der Erzieher/innen-Ausbildung weg von vielen kleinen Fachschulen hin zu vglw. wenigen, dafür aber recht großen Hochschulen auch einige Synergieeffekte im Sachkostenbereich erbringen wurde: Die Nutzung mancher Immobilie wird sich erübrigen, und eine Reihe von Geräten, etwa Computern, muss nicht angeschafft werden, da die in der jeweiligen Hochschule ohnehin vorhandene Technik den Mehrbedarf z.T. abfängt, indem deren Nutzung verdichtet wird.

Die Berechnung solcher Synergieeffekte bereitet beträchtliche methodische Schwierigkeiten, ist aber auch nicht zwingend notwendig. Denn sowohl Personal- wie Sachkosten sind in die oben dargestellten Berechnungen zu den Ausbildungs- bzw. Studienplatzkosten einbezogen. Das heißt, die günstigere Sachkostenstruktur größerer Einrichtungen im Verhältnis zu kleineren Institutionen ist dort bereits implizit mit abgebildet.

Zu (2.): Hinzuweisen ist hier aber darauf, dass Personal- und Sachkosten an Fachschulen in der Regel unterschiedlichen Kostenträgern zugeordnet sind: Fachschulen erhalten ihre Personalkosten vom Land erstattet, während die Sachkosten die jeweilige Kommune trägt. Ein Trägerschaftswechsel der Erzieher/innen-Ausbildung durch Umstellung von Fachschule auf Hochschule hätte also eine Entlastung der Kommunen von den Fachschul-Sachkosten und eine Mehrbelastung der Landeshaushalte mit den Sachkosten, die für die Studienplätze dann bei den Hochschulen anfielen, zur Folge.

Zu (3.): Hinsichtlich der Fachschulen lassen sich für den Fall einer Anhebung des Ausbildungslevels für ErzieherInnen drei Optionen annehmen: (a) ihre (sofortige) Schließung, (b) ihre Überführung in den Hochschulsektor oder (c) ihre Verkleinerung bei gleichzeitigem Aufbau entsprechender Hochschulausbildungskapazitäten. Die letztgenannte Variante wiederum könnte sich auf Grund einer kombinierten Fachschul-Hochschul-Ausbildung wie auch auf Grund der Etablierung paralleler Ausbildungs- bzw. Studiengänge an Fachschulen und Hochschulen ergeben. Die drei Optionen lassen sich folgenderweise kommentieren:

- Eine sofortige *Schließung* von Fachschulen würde nicht dazu führen, dass relevante Kosten eingespart werden können. Denn das Fachschulpersonal ist in der Regel nach Tarifvertrag unkündbar oder verbeamtet. Es müsste also weiterhin vergütet bzw. besoldet werden; ggf. wären auch Abfindungen zu zahlen. Diese Variante ist daher nicht zu empfehlen. Denkbar ist hingegen eine lang-

fristige Entwicklung, *an deren Ende* die Schließung der Fachschulen bei gleichzeitiger Komplettüberführung der Erzieher/innen-Ausbildung in den Hochschulsektor steht. Eine hinsichtlich der finanziellen und sozialen Kosten intelligente Lösung wäre hierfür die Überführung der Fachschulen in die Hochschulen.

- Die *Überführung* der Fachschulen in die Hochschulen ließe sich analog der Umwandlung der westdeutschen Ingenieurschulen oder der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik in Fachhochschulen in den 1960er und 70er Jahren bewerkstelligen. Das Personal könnte im bisherigen Status (mit der aus der Grundschullehrerausbildung bekannten Bezeichnung „Studienrat/-rätin im Hochschuldienst“) weiterbeschäftigt werden (was die vereinzelte Berufung von FachschuldozentInnen zu FH-ProfessorInnen nicht ausschliesse) oder – an Universitäten – zu akademischen Räten/ Oberärzten ernannt werden. Diese Lösung wäre kostenneutral.
- *Kooperationen* zwischen Fach- und Hochschulen ließen sich kostenseitig so gestalten, dass das nötige Personal an den Hochschulen in dem Umfang aufgebaut wird, wie Verrentung oder sonstige Fluktuation zur Verminderung des Lehrkörpers der Fachschulen führt. Die Grenze fände dieser Prozess in dem vorab definierten Verhältnis von fachschulseitig einerseits und hochschulseitig andererseits zu erbringenden Ausbildungsanteilen.

Die Option einer kurzfristigen Schließung der Fachschulen kann damit hier verworfen werden, da sie kostenseitig ungünstig ist und daher politisch nicht durchsetzbar wäre. Zu beachten ist, dass die Sachkosten der Institutionen bei einer Verlagerung der Ausbildung in den Hochschulsektor einen Wechsel ihres Finanziers erfahren: Sie sind dann nicht mehr von den Kommunen, sondern im Rahmen der Landeshaushalte aufzubringen. Gleichzeitig würden sich die Sachkosten aber auch verringern, da Synergieeffekte einträten und da größere Einrichtungen (wie die Hochschulen) pro auszubildender Person immer kostengünstiger sind als kleinere Einrichtungen (wie die Fachschulen).

Etwaige Transformationskosten schließlich können vernachlässigt werden: Sie würden, soweit anfallend, durch parallele übergangsbedingte Minderausgaben im Personalbereich der Hochschulen neutralisiert, da die Hochschulen keine personelle Vollbesetzung benötigen, solange von den noch bestehenden Fachschulen Ausbildungsleistungen erbracht werden.

Selbst die Befürchtung explodierender *Arbeitskosten* ist wenig begründet: Die Gesamtsumme der gesellschaftlich aufzuwendenden Arbeitskosten stiege selbst dann nicht, wenn das Vergütungsniveau akademisierter Erzieher/innen angehoben würde. Die Ursachen dessen sind zweierlei:

- Zum ersten haben die massiv abnehmenden Kinderzahlen in Deutschland auch bei Ausbau des Betreuungsangebotes einen deutlich zurückgehenden Erzieher/innen-Bedarf zur Folge. Dies wird bereits gegenwärtig erkennbar, indem trotz Erweiterung der Betreuungsangebote der Anteil der Personen mit teilzeitlicher Beschäftigung zunimmt: zwischen 2002 und 2007 von 50 auf 44 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 54).
- Zum zweiten werden in den nächsten Jahren vergleichsweise vergütungsintensive Angehöriger höherer Dienstaltersgruppen verrentet. Der Anteil der Fünfzigjährigen und Älteren nahm in Westdeutschland von 1990 7 % auf 2007 17 % zu; in Ostdeutschland beträgt dieser Anteil 31 % (ebd.).

Daher würde es auch im Falle von Gehaltsanhebungen zu in der Summe geringeren Personalkosten kommen. Selbst bei solchen angehobenen Individualvergütungen der Erzieher/innen wären – die heutigen Ausgaben zugrunde gelegt – noch finanzielle Spielräume vorhanden, um pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswerte Anliegen wie die Erweiterung der Betreuungsangebote, die Verkleinerung von Gruppengrößen oder die Ausweitung von Betreuungszeiten umzusetzen. Dies betrifft z.B. den politisch gewünschten Ausbau der Angebote für unter Dreijährige, für den bis 2013 ca. 50.000

zusätzliche Fachkräfte in Tageseinrichtungen prognostiziert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 54). Daneben ist zu berücksichtigen, dass sich die Akademisierung schrittweise, also über lange Jahre gestreckt, vollzöge. Dementsprechend würden auch – den entsprechenden politischen Willen vorausgesetzt – höhere Vergütungen nur schrittweise zum Tragen kommen.

Welche finanziellen Spielräume sich ergeben, wenn man den Erzieher/innen-Bedarf entsprechend der Entwicklung der Kinderzahlen zugrundelegt, zeigt Übersicht 3: Dort werden zunächst die bundesweiten Personalausgaben für das Betreuungspersonal in Kindertageseinrichtungen für die Altersjahrgänge 3 bis 6 angegeben. Sodann werden diese ins Verhältnis gesetzt zu den qualifikationsbedingt er-

Übersicht 3: Entwicklung der Gesamtpersonalkosten in Abhängigkeit von Vergütungsentwicklung, kinderzahlabhängigem Personalbedarf und Altersstruktur

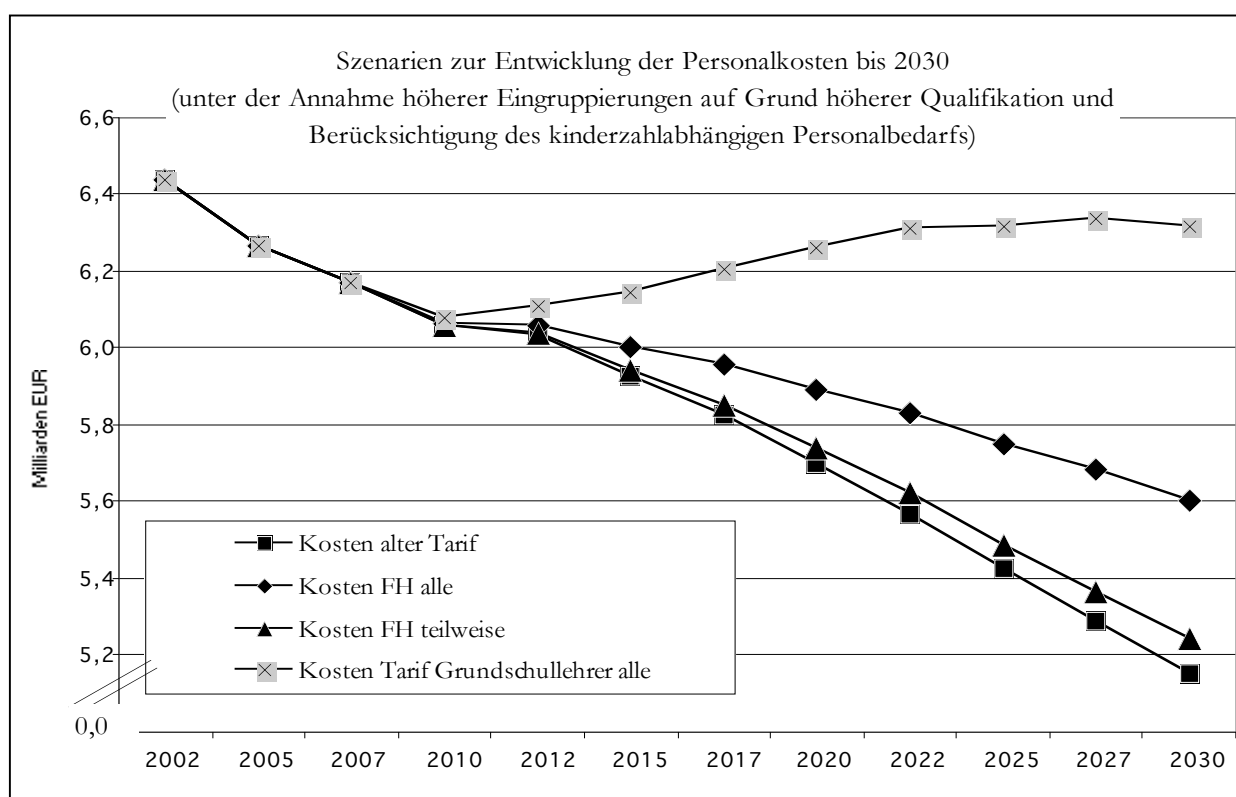
Fall	Vergleich 2002 und 2010		Vergleich 2002 und 2020		Vergleich 2002 und 2030	
	Kosten in Mrd. €	Abnahme zu 2002 in %	Kosten in Mrd. €	Abnahme zu 2002 in %	Kosten in Mrd. €	Abnahme zu 2002 in %
<i>Basiskosten (2002)</i>	6,44	0,0	6,44	0,0	6,44	0,0
1: Eingruppierung wie bisher	6,08	-5,6	5,79	-10,2	5,24	-18,7
2: Teilweise Eingruppierung wie SozialarbeiterInnen heute (Annahme: 20% der neu eingestellten ErzieherInnen sind FH-AbsolventInnen)	6,09	-5,6	5,83	-9,6	5,33	-17,3
3: Vollständige Eingruppierung wie SozialarbeiterInnen heute (Annahme: alle neu eingestellten ErzieherInnen sind FH-AbsolventInnen)	6,09	-5,6	5,98	-7,2	5,69	-11,7
4: Vollständige Eingruppierung wie GrundschullehrerInnen heute (Annahme: alle neu eingestellten ErzieherInnen sind Uni-AbsolventInnen)	6,11	-5,3	6,35	-1,4	6,41	-0,6

höhten Personalkosten, die sich ergäben, wenn die künftige (verringerte) Kinderzahl⁵ in gleichbleibendem Betreuungsumfang und bei identischem Betreuungsschlüssel Kitas besuchen würde. Dabei sind neben der Anzahl zu betreuender Kinder auch die Altersstruktur der Erzieher/innen und die daraus folgenden Verrentungen in die Berechnung einbezogen: Sie ermöglichen die Bestimmung des Ersatz-

⁵ Nach einer dramatischen Abnahme der Drei- bis Sechsjährigen in der unmittelbaren Zukunft bis 2010 verlangsamt sich der Trend nach unten bis 2012 und ändert sich dann hin zu einer zwar weiteren, nun aber schwächeren Abnahme der Kinderzahl bis 2025. Danach kommt es wieder zu einer Beschleunigung der Abnahme der Kinderzahl bis 2030. In Prozentzahlen heißt das (bezogen auf das Basisjahr 2002): In den Jahren bis 2012 ist eine Abnahme um 11,9 % zu erwarten. Ab 2025 (-13,6 % gegenüber 2002) setzt sich der Trend nach unten wieder deutlich fort, und die Kinderzahl sinkt bis 2030 auf einen gegenüber 2002 fast 18% niedrigeren Wert. (Statistisches Bundesamt 2003)

bedarfs, mithin der Neueinstellungen, was wegen der tarifvertraglichen Dienstaltersstufen für präzise Personalkostenprognosen notwendig ist.⁶

Die dargestellten (kalkulatorischen) Einsparungen ergeben sich als Saldo aus den Verrentungen, dem hier kalkulatorisch unterstellten Rückgang der Erzieher/innenstellen analog zum Rückgang der Zahl der Drei- bis Sechsjährigen sowie den Kosten der Neueinstellungen mit qualifikationsbedingt höheren Eingruppierungen. Bis zum Jahr 2010 sind zwischen den Fällen kaum unterschiedliche Entwicklungen zu beobachten. Der Grund dafür ist, dass es bis zu diesem Zeitpunkt nur vglw. wenige AbsolventInnen geben wird, die qualifikationsbedingt höher bezahlt werden könnten. Insgesamt ist festzuhalten: In jedem der Modelle fallen die zukünftigen Gesamtpersonalkosten für die Betreuung der Drei- bis Sechseinhalbjährigen unter die Höhe der gegenwärtigen Kosten. (Übersicht 4) Die kalkulierten Einsparungen stellen zugleich die Beträge dar, aus denen kostenneutral Verbesserungen des vorschulischen Betreuungssystems finanziert werden könnten.



Übersicht 4: Szenarien zur Entwicklung der Personalkosten im Bereich der Drei- bis Sechsjährigenbetreuung bis 2030

Nun zielen die politisch gewollten und/oder pädagogisch erwünschten Erweiterungen der Betreuungsangebote, die Verkleinerung von Gruppengrößen oder die Ausweitung von Betreuungszeiten wesentlich darauf, die Geburtenfreudigkeit der Bevölkerung zu erhöhen, indem die Vereinbarkeit von Beruf und Elternschaft erleichtert wird. Daher wird an dieser Stelle mitunter ein (zunächst durchaus nahe liegender) Einwand formuliert: Wenn die Betreuungszeiten-Ausweitung und die Kita-Versorgungsgrad-Anhebung nur in dem Falle für finanzierbar erklärt wird, dass sich die geringe Geburtenrate ver-

⁶ Nicht eingegangen werden kann hier auf die (beträchtlichen) regionalen Unterschiede. Dazu vgl. Pasternack/Schildberg (2005a: 181f.).

stetigt, da nur auf diese Weise geringere Gesamtpersonalkosten im Kita-Bereich anfallen, dann werde die Finanzierung des Anliegens paradoxerweise dadurch für gesichert gehalten, dass die Nichteinlösung des mit dem Anliegen verfolgten Zieles vorausgesetzt wird.

Dieser Einwand hat zwar eine spontane Plausibilität, vernachlässigt jedoch etwas Entscheidendes: Demografische Entwicklungen sind naturgemäß intergenerationell und infolgedessen dadurch gekennzeichnet, dass die Durchsetzung eines bestimmten demografischen Trends (nach oben oder unten) nur zwei bis drei Generationen benötigt, die Trendumkehr aber ein Mehrfaches an Generationen. Der Grund: Demografische Tatsachen wirken niemals nur in die nächste Generation, sondern auch die übernächsten Generationen hinein. Anders gesagt: Menschen, die heute nicht geboren werden, können morgen keine Eltern sein. Insofern wirken aktuelle politische Maßnahmen, die auf eine demografische Trendumkehr zielen, nicht kurz- und mittelfristig, sondern erst langfristig. Aktuell ließe sich die heutige demografische Situation nur durch erweiterte Zuwanderung stabilisieren: Es bedürfe eines jährlichen Zuzugs nach Deutschland aus dem Ausland in der Größenordnung von 3,2 Millionen Personen (Laschet 2007). Allgemein wird angenommen, dass eine solche Einwanderung aus verschiedenen Gründen nicht zu bewerkstelligen sei.

Mithin: Durchschlagende Kostenargumente stehen einer Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung nicht entgegen. Vor diesem Hintergrund können sich alle weiteren Diskussionen auf inhaltliche Aspekte beziehen.

1.1.3. *Berufsprestige und Berufsverbleib*

Unbestritten ist zunächst der Umstand, dass die Ausbildung zur Erzieher/in bislang ein beruflicher Weg ohne größere Aufstiegschancen ist. Das macht diesen Weg für aufstiegsorientierte junge Leute wenig interessant. Dies betrifft nicht zuletzt Männer, die im elementarpädagogischen Feld fast vollständig abwesend sind: Lediglich 2,5 % aller Erziehungskräfte im direkten Kontakt mit Kindern und 4 % im gesamten Arbeitsfeld sind männlich (DJI 2005: 203):

„Unter den Einrichtungsleitungen sind sie überproportional mit nahezu 5 % vertreten. Das sind zugleich die Bereiche mit dem höchsten Grad der Akademisierung in der Kindertagesbetreuung. An diesem Punkt gilt es sicherlich anzusetzen, wenn man das Arbeitsfeld für Männer in Zukunft attraktiver machen will.“ (Ebd.)

Hinzu tritt: Eine Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs würde ein erhöhtes Sozialprestige, d.h. die Steigerung der öffentlichen Anerkennung des Berufes nach sich ziehen. Das würde der bildungsbiografischen Bedeutung der frühkindlichen Phase gerechter werden und könnte es wiederum erleichtern, Männer für den Beruf zu gewinnen. Schließlich ließe sich mit einer Höherqualifizierung u.U. ein (zumindest moralischer) Anspruch auf höhere Vergütungen begründen.

Die zuletzt genannten Gründe berühren unmittelbar die Frage, wie hoch der Berufsverbleib bei den an Fachschulen ausgebildeten Erzieher/innen ist und ob dieser ggf. durch Hochschulabschlüsse gesteigert werden könnte. Es gibt Indizien für eine beachtenswerte Fluktuation, die aus dem Erzieher/innen-Beruf hinausführt – und eine solche Fluktuation wäre mit erheblichen gesellschaftlichen Mehrkosten verbunden, um das Berufsfeld mit qualifiziertem Personal zu versorgen. Rauschenbach (2006: 20) schätzt aufgrund von Mikrozensusdaten, dass – wenn man überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten ErzieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – nur noch 63 Prozent dieser ausgebildeten Erzieher/innen im Berufsfeld tätig sind.

Um den Berufsverbleib der ausgebildeten Erzieher/innen abschätzen zu können, werden grundsätzlich viererlei Daten benötigt: (a) die Anzahl der bundesweit verfügbaren Stellen für Erzieher/innen; (b) die Anzahl der in den Ruhestand eintretenden Erzieher/innen; (c) die Anzahl der Ab-

solventInnen von Erzieher/innen-Ausbildungen; (d) die Anzahl der arbeitssuchenden Erzieher/innen. Sind diese Zahlen bekannt, dann lässt sich ermitteln, wie viele der ausgebildeten Erzieher/innen ggf. das Berufsfeld verlassen haben. Es wäre nun allerdings ein Euphemismus zu behaupten, dass auch nur eine der benötigten Zahlen „bekannt“, also irgendwo zuverlässig erfasst und verfügbar sei. Zutreffender ist es zu sagen, dass es *Anhaltspunkte* dafür gibt, in welchen *ungefähren* Größenordnungen sich die benötigten Zahlen bewegen. Hier besteht ein dringender Bedarf an einer empirischen Primärerhebung.

Die AutorInnen der Studie „Die Erzieherin“ gingen von 15.000 jährlichen AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik aus und berechneten eine jährliche Fluktuation von 6.000 Personen aus dem Berufsfeld (Rauschenbach et al. 1995: 65-69). Karin Behr (2005) hat sich unlängst um eine Ermittlung der Fachschul-Schüler/innen- und AbsolventInnenzahlen bemüht. Sie ermittelt zwischen – gerundet – 36.000 und 45.000 Schüler/innen.⁷ Legen wir den niedrigeren Wert, also 36.000, auf die drei Ausbildungsjahre um, so ergibt sich eine Absolventenzahl von 12.000 pro Jahr; legen wir den höheren Wert, also 45.000, um, dann ergibt sich eine Absolventenzahl von 15.000 pro Jahr (wobei mögliche Abbrecher/innen, da nicht ermittelbar, außer Acht gelassen werden müssen).

Um zu ergründen, wie viele von diesen das Berufsfeld kurz- oder mittelfristig verlassen, muss insbesondere bekannt sein, wie viele von ihnen arbeitslos gemeldet sind. Denn nur, wer weder im Berufsfeld tätig ist noch sich um entsprechende Beschäftigung bemüht, hat das Berufsfeld tatsächlich verlassen. Allerdings ist insbesondere die Arbeitslosenstatistik für solche Berechnungen faktisch nicht nutzbar. Sie arbeitet mit einer Berufsklassifikation (BA-Kategorien 862 und 864), die nicht mit dem Fachschulabschluss „Erzieher/in“ identisch ist. Daher gibt es keine Kategorie in der Arbeitslosenstatistik, die eine eindeutige Aussage dazu erlaubt, wie viele Erzieher/innen mit Fachschulabschluss arbeitslos gemeldet sind.

Die Fluktuationsthese kann daher auf Grund der verfügbaren Daten weder eindeutig verifiziert noch falsifiziert werden. Eine entsprechende Primärdatenerhebung wäre, wie erwähnt, dringlich. Denn sofern die Fluktuation hoch ist, muss daraus geschlossen werden, dass die gesellschaftlich aufzubringenden Gesamtkosten der Erzieher/innen-Ausbildung deutlich höher sind, als dies eine bloß nominelle Betrachtung der Kosten pro Ausbildungsplatz nahe legt.

An die Möglichkeit, dass die Fluktuation der Erzieher/innen mit Fachschulabschluss u.U. über ein Drittel beträgt, schließt sich eine Überlegung an, die für die Frage einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bedeutsam ist: Den Annahmen der Humankapitaltheorie folgend lässt sich formulieren, dass akademisch ausgebildete Erzieher/innen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld verlassen als nichtakademisch ausgebildete Erzieher/innen.

Humankapitaltheoretisch wird argumentiert, dass die höheren individuellen Investitionskosten für eine akademische Ausbildung und die damit verbundene höhere individuelle Humankapitalakkumulation einerseits sowie die mit einem Studium verbundenen höheren Erwartungen an die eigene Humankapitalrentabilität andererseits verbesserte Anreize für den Verbleib und den Einsatz im angestrebten Berufszielgebiet schufen. Dadurch seien die Berufsverbleibsquoten sowie die Erwerbstätigkeitsquoten bei AkademikerInnen höher als bei nichtakademisch ausgebildetem Personal. Die Verlagerung der Ausbildung von Erzieher/innen an FHs und Universitäten würde folglich eine Steigerung der Berufsverbleibsquoten und eine Senkung der Fluktuation aus dem Berufsfeld mit sich bringen.

Dies vorausgesetzt, ergäben sich durch die Akademisierung deutlich niedrigere gesellschaftliche Ausbildungskosten je am Arbeitsmarkt befindlicher Erzieher/in: denn eine hohe Fluktuation würde bewirken, dass, um dauerhaft eine neue Fachkraft zu bekommen, deutlich mehr als nur *eine* Fach-

⁷ Behr (2005) ist unpaginiert, vgl. Kapitel 6: „Zur Topographie der Ausbildungslandschaft: Fachschulen, Lehrkräfte und Auszubildende“

schulbildung zu finanzieren wäre.⁸ Ist es realistisch anzunehmen, dass eine höhere Qualifikation die Neigung zum Berufsverbleib fördern würde?

Für den Berufsverbleib von Erzieher/innen mit Hochschulabschluss können naturgemäß noch keine Daten vorliegen, da die o.g. Pilotprojekte erst in der Vorbereitungs- bzw. Anlaufphase sind. Es können aber ersatzweise Verbleibsquoten vergleichbarer Berufsfelder und Ausbildungen herangezogen werden. Wir greifen hier auf Erkenntnisse über den Berufsverbleib von AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge zurück. Für diese Gruppe von HochschulabsolventInnen ist eine Berufsverbleibsquote von 90 % nachgewiesen worden. 10 % der akademisch ausgebildete PädagogInnen hingegen arbeiten nach einem gewissen Zeitraum in einem Berufsfeld nichtpädagogischer Art (Huber 2003: 128). Gleichzeitig wurde eine Erwerbstätigkeitsquote von insgesamt 83 % ermittelt.⁹

Unter der Annahme der Übertragbarkeit lässt sich damit sagen: Es müssten gegenüber der heutigen Ausbildung von Erzieher/innen etwa 20 % weniger Personen ausgebildet werden, um die entsprechenden Arbeitsstellen zu besetzen, sobald die Berufsverbleibsquoten von (dann akademisch ausgebildeten) Erzieher/innen tatsächlich auf das Niveau der DiplompädagogInnen anstiegen. Somit fielen auch die gesellschaftlichen Ausbildungskosten um ca. 20 %. Übersicht 5 stellt unter Zugrundelegung der hier entwickelten Berufsverbleibsannahmen dar, welche gesellschaftlichen Kosten aufzuwenden sind, um zu einer dauerhaft im Berufsfeld tätigen frühpädagogischen Fachkraft zu gelangen.

Übersicht 5: *Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft unter Einbeziehung der ausbildungsniveauspezifischen Berufsverbleibsquoten*

		Fachschule	Fachhochschule		Universität	
Kosten je Ausbildung vor Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten	Reine Ausbildungskosten	€ 9.754	€ 10.992		€ 12.682	
	Verbleibsquote	65%	90%	83%	90%	83%
Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft infolge unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten		€ 15.006	€ 12.213	€ 13.243	€ 14.091	€ 15.279

Quelle: Pasternack/Schildberg (2005: 53)

1.1.4. Qualifikatorische Trennung zwischen Einrichtungsleitung und Gruppenarbeit?

Derzeit ist in der Politik die Neigung verbreitet, die Hochschulausbildung vornehmlich für Leiter/innen von Kindertagesstätten und die Fachschulausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen vorzusehen. Dabei muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass sich ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung auf diesem Wege nicht oder kaum erreichen lässt: Die über Höherqualifizierungen zu erlangende Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern. Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-Leiter/innen bewirkte eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtungen. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber

⁸ ausführlicher hierzu Pasternack/Schildberg (2005: 40-54)

⁹ „So weisen die Magister-PädagogInnen in den ersten Jahren nach Abschluss des Studiums eine hohe *Erwerbsorientierung* auf: 83% – und damit ebenso viele wie bei den Diplom-PädagogInnen – waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig“ (Fuchs 2004: 77).

kann dadurch höchstens indirekt – nämlich über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung – erreicht werden. Überdies ist, worauf Rauschenbach/Borrmann (2007: 10) hinweisen, eines wenig einleuchtend: „warum für die administrative Tätigkeit der Leitung ein Hochschulabschluss erforderlich sein sollte, für die pädagogische Arbeit mit den Kindern jedoch nicht“.

Gleichwohl: Auch die durchgehende (und im Regelfall berufsbegleitende) Akademisierung der Einrichtungsleiter/innen stellte bereits eine Herausforderung dar. Zu dieser Gruppe sind folgende Daten bekannt:

- Es betrifft ca. 45.000 Personen, von denen ca. 5 % bereits ein Hochschulstudium absolviert haben.
- Knapp 30 % der Leitungskräfte – 13.500 Personen – führen so große Einrichtungen, dass sie vom Gruppendienst freigestellt sind; von ihnen verfügt bislang rund ein Viertel über einen akademischen Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 54f.).

Es lässt sich kaum ernsthaft etwas gegen die Professionalisierung der KiTa-Leitung einwenden. Fischer (2001: 30) betont, die Leitung eines Kindergartens sei „nicht eine bürokratische Nebenfunktion, sondern ein pädagogisches Steuerungsorgan im Rang eines eigenständigen Berufes“. Der damalige rheinland-pfälzische Wissenschaftsminister, Jürgen Zöllner, erläuterte die Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs an der FH Koblenz mit den Worten: „Die leitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Tageseinrichtungen für Kinder sind auf praktische Erfahrungen, auf theoretisches pädagogisches Hintergrundwissen und auf Kenntnisse über Steuerungsinstrumentarien angewiesen“ (MfBFJ 2004). Für die Erzieher/innen im Gruppendienst dagegen wird in Rheinland-Pfalz die Akademisierung strikt abgelehnt, indem die nichtakademische Ausbildung gelobt wird:

„Ahnens und Zöllners machten deutlich, dass das Land stelle sicher, dass angehende Erzieherinnen und Erzieher gut ausgebildet würden. Doris Ahnens unterstrich dabei, dass die eingeleitete qualitative Modernisierung und Professionalisierung der Ausbildung in den Fachschulen neue Schwerpunkte beispielsweise im Bereich der Spracherziehung, bei der individuellen Förderung von Kindern und in der Diagnostik setze. „Dort wird die notwendige Erfahrung für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen – auch unter enger Anbindung an die Praxis – erfolgreich vermittelt“, so die Bildungsministerin.“ (Ebd.)

Doch ist hier auch darauf aufmerksam zu machen, dass eine hochschulische Erzieher/innen-Ausbildung *allein* für Leitungsaufgaben den Aufwand vermutlich nicht lohnt. Im Zentrum soll das pädagogische Anliegen stehen, und dieses benötigt vor allem eine Qualitätsanhebung in der *unmittelbaren* Arbeit mit den Kindern.

Überdies würde damit kein Sonderweg in der deutschen Gesamtlandschaft der pädagogischen Handlungsfelder beschritten, sondern vielmehr eine Normalisierung hergestellt. Abseits des zu 100 % akademisierten Lehramtsbereiches weisen auch die anderen pädagogischen Handlungsfelder deutlich höhere Akademisierungsquoten als der vorschulische Sektor auf: Jugendarbeit 43 %, Hilfen zur Erziehung 42 %, Jugendämter/-behörden 52 % und in den Beratungsstellen 86 % (Rauschenbach 2006: 23).

1.1.5. *Elementarpädagogische Forschung und Professorennachwuchs*

Neben der Qualitätsverbesserung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern spricht ein weiterer Grund für eine starke Verankerung der Erzieher/innen-Ausbildung an Hochschulen: Die Forschung über die vorschulische Lebens- und Bildungsphase in Deutschland ist nur sehr rudimentär ausgeprägt. Das wiederum ergibt sich insbesondere aus den geringen Hochschulressourcen in diesem pädagogischen Teilfeld. Um diese Ressourcen zu erweitern, werden zwingend Professuren benötigt: Denn im deutschen Hochschulsystem bilden Professuren den zentralen Ankerpunkt für Forschung – sowohl hin-

sichtlich der Personalressourcen in Gestalt von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, der Nachwuchsförderung qua Studienabschlussarbeiten und Promotionen, der Drittmittelinwerbung wie schließlich auch der Reputationskreditierung und -akkumulation. Hochschulprofessuren aber werden nur im Zusammenhang mit Studiengängen eingerichtet. Daran schließt sich zwingend die Überlegung an, welche Forschungsressourcen denn entstehen, wenn Professuren für Früh- oder Elementarpädagogik eingerichtet werden.

Die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten sind hier durchaus dramatisch. An Fachhochschulen lässt sich kalkulatorisch davon ausgehen, dass eine Professorin bzw. ein Professor ca. 5 % der Arbeitszeit für Forschung aufwendet, in manchen Fällen bis zu 10 %. Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen gibt es an Fachhochschulen im Regelfall nicht, Promotionen entweder gar nicht oder nur in Ansätzen über kooperative Promotionsverfahren gemeinsam mit Universitäten, Drittmittelinwerbungen sind an Fachhochschulen deutliche Grenzen gesetzt und im grundlagenwissenschaftlichen Bereich nahezu völlig ausgeschlossen. Bei UniversitätsprofessorInnen dagegen lässt sich kalkulatorisch von einem 55-prozentigen Forschungsanteil an der Arbeitszeit ausgehen. Entsprechend gibt es auch gute Chancen der Drittmittelinwerbung, daneben wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Promotionsmöglichkeiten.¹⁰

Vor diesem Hintergrund drängt sich eine doppelte Empfehlung auf: Zum einen sollten elementarpädagogische Studiengänge flächendeckend sowohl an Fachhochschulen wie auch an Universitäten eingerichtet werden. Die Entwicklung bei der Akademisierung des Pflegebereichs könnte hier als Vorbild dienen. Durchschlagende Kostenargumente stehen dem – trotz entsprechender weit verbreiteter Auffassungen – nicht entgegen (vgl. Pasternack/Schildberg 2005; 2005a).¹¹ Zum anderen sollten die zeitlichen Freiräume, die für Forschung benötigt werden, weniger an den Hochschultypen ausgerichtet sein, sondern stärker an der tatsächlichen individuellen Forschungstätigkeit.

Mit der flächendeckenden Einführung von frühpädagogischen Studiengängen auch an Universitäten ließe sich nicht zuletzt das Problem des ProfessorInnen-Nachwuchses bearbeiten. Der aktuelle Aufbau elementarpädagogischer Hochschulangebote an zahlreichen Standorten erzeugt eine beträchtliche Nachfrage nach entsprechend qualifiziertem und fachlich einschlägigen Personal. Dieses muss bislang weitgehend aus Nachbardisziplinen rekrutiert werden und ist dennoch nur in knapper Anzahl verfügbar. Daraus folgen Abwerbungskaskaden nach dem Domino-Prinzip: Potsdam wirbt aus Berlin ab, Berlin daraufhin aus Remagen usw. Zu einer angemessenen Bewerbungslage für elementarpädagogische Professuren wird es nur kommen, wenn die Universitäten auch in diesem Feld ausreichend wissenschaftlich qualifiziertes Personal hervorbringen. Dabei wird man nicht dauerhaft auf Nachbardisziplinen wie Soziologie, Psychologie oder Grundschulpädagogik zurückgreifen können. Notwendig sind hier vielmehr elementarpädagogische Einheiten. Diese wiederum wird es an Universitäten nur geben können, wenn dort auch elementarpädagogische Studiengänge bestehen.

¹⁰ Die kalkulatorischen Forschungsanteile an den Zeitbudgets der ProfessorInnen an Fachhochschulen und Universitäten leiten wir aus der Systematik ab, mithilfe derer das Hochschul-Informationssystem (HIS) in seinen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen (AKL) die Gesamtkosten der Studiengänge kalkulatorisch teilt: Für die in den AKLs verwendeten Kostensätze, die sich allein auf die Lehre beziehen, werden nur Lehrkosten angesetzt und als Voraussetzung dessen die Gesamtkosten prozentual auf Forschung und Lehre aufgeteilt. Der Anteil der Forschungskosten innerhalb der Gesamtkostenstruktur liegt danach an FHs durchschnittlich bei 5 % (Barna u.a. 2000: 17), an Universitäten bei 55 % (Leszczensky/Dölle 2003: 23). Aus Vereinfachungsgründen differenziert HIS die Hochschulaktivitäten nicht weiter aus, etwa hinsichtlich Nachwuchsförderung oder Weiterbildung, sondern beschränkt sich auf die Unterscheidung von Forschung und Lehre.

¹¹ vgl. Punkt 1.1.1. Politische Aspekte, und 1.1.2. Finanzielle Aspekte

1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

Die Ausgangsfrage jeder inhaltlichen Bewertung einer akademisierten Erzieher/innen-Ausbildung lässt sich einfach formulieren: Findet im Hochschulstudium eine bessere Berufsvorbereitung statt als in der Fachschulausbildung? Um diese Frage beantworten zu können, müssen die Kriterien bestimmt werden, an Hand derer sich die Qualität der Berufsvorbereitung nachvollziehbar darstellen lässt. Diese Kriterien ergeben sich aus den Anforderungen des Berufsfeldes, die insbesondere in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer dokumentiert sind.¹²

1.2.1. Qualitätskriterien der Berufsvorbereitung

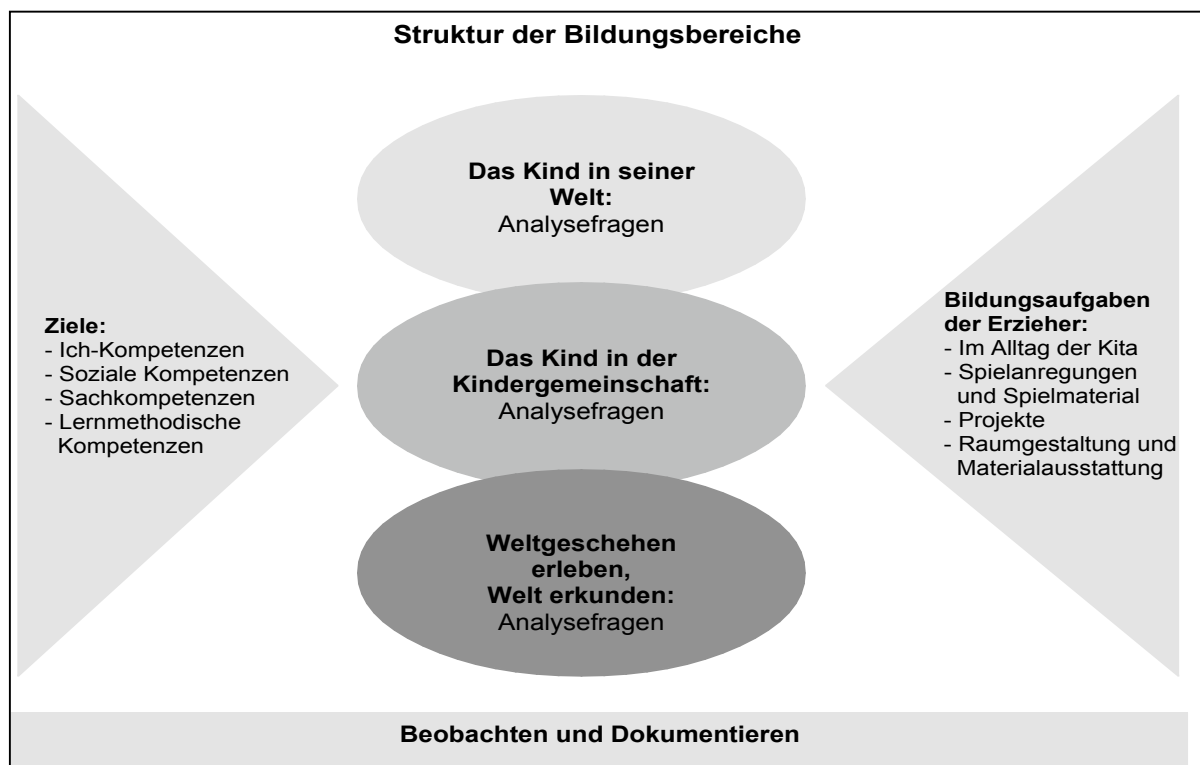
Im Berliner Bildungsplan wurden vier Kompetenzbereiche definiert, die dann wiederum auf unterschiedlichen Ebenen mit Inhalten gefüllt werden:

- „*Ich-Kompetenz* meint, sich seiner selbst bewusst sein; den eigenen Kräften vertrauen; für sich selbst verantwortlich handeln; Unabhängigkeit und Eigeninitiative entwickelt haben.“
- „*Soziale Kompetenz* meint, soziale Beziehungen aufnehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind; soziale und gesellschaftliche Sachverhalte erfassen; im Umgang mit anderen verantwortlich handeln; unterschiedliche Interessen aus-handeln.“
- „*Sachkompetenz* meint, sich die Welt aneignen; die sachlichen Lebensbereiche erschließen; sich theoretisches und sachliches Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) aneignen und dabei urteils- und handlungsfähig werden, Wahrnehmungs- und Ausdruckfähigkeit entwickeln.“
- „*Lernmethodische Kompetenz* meint ein Grundverständnis davon, dass man lernt, was man lernt und wie man lernt, die Fähigkeit, sich selbst Wissen und Können anzueignen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; die Bereitschaft, von anderen zu lernen.“ (SenBJS 2004: 27) (Übersicht 6)

Dabei stehen neben klassischen Inhalten wie Sport, Bewegung und künstlerischem Gestalten auch Kommunikation sowie mathematische und naturwissenschaftlich-technische Grunderfahrungen im Fokus der konkreten Umsetzung. Auf ähnliche Inhalte verweisen die Bildungsprogramme anderer Bundesländer, wobei zum Teil noch abstraktere Definitionen gewählt werden: So soll etwa in Nordrhein-Westfalen nicht nur „forschendes Lernen“ – womit entdeckendes Lernen gemeint ist – entwickelt, sondern auch ein Verständnis für den „Umgang mit Komplexität“ vermittelt werden (MSJK NRW 2003: 7).

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan sieht das Kind als Akteur in seinem gesellschaftlichen Umfeld, diagnostiziert Lebensrisiken, denen Kinder heute ausgesetzt sind und reagiert darauf mit der Anforderung, dass Kinder gegen Gefährdungen gestärkt werden sollen: Sie sollen lernen, mit biografischen und familiären Brüchen, Unsicherheiten und Veränderungen nicht nur umzugehen, sondern daraus Stärke zu gewinnen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006: 82ff.)

¹² vgl. auch unten Punkt 2.2.1. Anforderungen der Berufspraxis



Übersicht 6: Struktur der Bildungsbereiche im Berliner Bildungsprogramm
(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004: 44)

Grundsätzlich ist eine Abkehr von Betreuung zu Gunsten einer Orientierung auf Bildung hin festzuhalten, und zwar einer Bildung, an der die Kinder als „Co-Konstrukteure von Lern- und Bildungsprozessen“ (Oberhuemer 2003: 54) beteiligt sind.

1.2.2. Professionalitätsbegriff

Solche anspruchsvollen Bildungsziele führen zu der Frage, welche Kompetenzen diejenigen besitzen müssen, die das Erreichen solcher Ziele professionell begleiten sollen. Dazu bedarf es der Klärung des Begriffs der Professionalität bzw. der Professionalisierung. Unabhängig vom speziellen Fall des Erzieher/innen-Berufs sind hierzu in unterschiedlichen Diskussionskontexten drei verschiedene Begriffsverständnisse virulent:

- das Begriffsverständnis einer traditionell orientierten *Berufs- und Arbeitsmarktforschung*: Professionalisierung als Verberuflichung einer konkreten, zuvor nichtberuflichen Tätigkeit oder einer Tätigkeit, die sich aus einer anderen Berufsrolle herausdifferenziert und zum eigenen Beruf verselbstständigt, wobei solche Prozesse durch bestimmte Standardisierungen gekennzeichnet sind, die den Ausbildungsweg und die Ausübung des Berufs charakterisieren;
- das *alltagstheoretische* Begriffsverständnis: Professionalisierung als Qualitätsanhebung eines konkreten beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung, häufig auch als ‚ein Profi werden‘ oder als Expertisierung verstanden („professionelle Fußpflege“) bzw. als Verberuflichung einer zuvor ehrenamtlichen Tätigkeit („Professionalisierung des Vereinsvorsitzes“);
- das *professionssoziologische* Begriffsverständnis: Professionalisierung als die Entwicklung von Professionen im Sinne jener herausgehobenen Berufe, die vor allem wegen der Herausforderung,

welche in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausgeübt werden, deren Tätigkeiten gemeinwohlorientiert sind und sich auf zentrale gesellschaftliche Werte beziehen, welche weder durch den Markt noch durch eine formale Bürokratie wirksam kontrolliert werden können, weshalb sich diese Berufe auf der Basis einer verbindlichen Professionsethik autonom verwalten, und deren klientenbezogene Dienstleistung auf der Basis einer wissenschaftlichen Expertise erbracht wird (Oevermann 2005: 20). Die Basis der wissenschaftlichen Expertise ist hierbei erforderlich, da Professionelle typischerweise in Situationen handeln, die charakterisiert sind durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit, durch gesellschaftliche Normenkonflikte und durch Zeitdruck, d.h. den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschub, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen entscheiden und umsetzen zu müssen.¹³

Ein Teil der Professionalisierungsdebatte folgt dem alltagstheoretischen Verständnis von Professionalisierung im Sinne von Rationalitätssteigerung. Dies gilt auch im Bereich der Diskussion des Erzieher/innen-Berufes. So sieht Karsten (1999: 61) die folgenden sechs Ebenen, auf denen zu einer „Professionalisierung von Erzieherinnen“ beigetragen werden könne:

- Ausbildungsreformdebatte,
- Fachlichkeitsanforderungen durch Organisations-, Verwaltungs- und Finanzreformen,
- Aufwertung von Frauenberufen,
- Projekte zur Analyse professionellen Handelns in einzelnen Tätigkeitsfeldern,
- Restrukturierung bestehender Analysen in der Dienstleistungsdebatte,
- kooperative Aktivitäten fach- und professionspolitischer Instanzen.

Kahle (1999: 18f.) beschreibt einen Wandel des Berufsverständnisses von Erzieherinnen von einem „emotional getragenen Berufsverständnis“ zu einem „professionellen Selbstbild“, das „fachliches Wissen und Können als unverzichtbaren Bestandteil integriert“. In diesem Sinne kann dann ohne größere Probleme bereits heute empirisch ermittelt werden, dass „sozial-kommunikative wie auch kognitive Elemente fest im professionellen Selbstbild der Befragten verankert“ seien (ebd.: 23). Für eine solche Verankerung brauchte es also keinen Wechsel der Ausbildung von der Fachschule an die Hochschule, denn eine so verstandene Professionalisierung stellen bereits die Fachschulen für Sozialpädagogik sicher.

Immerhin lassen sich aber auch in dieser Perspektive, die Professionalisierung als bloße Qualitätsanhebung beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung sieht, empirisch Erkenntnisse ermitteln, die einen Übergang zu einer dezidiert professionssoziologischen Betrachtung nahe legen. Kahle hat das professionelle Selbstverständnis von Erzieher/innen untersucht und hierzu an drei Messzeitpunkten erhoben, welche Fähigkeiten und Kenntnisse für die Ausübung des Erzieherinnenberufes nach Meinung der jungen Frauen selbst wichtig sind. An Hand von 13 Items wurden drei Ebenen abgefragt: (a) Personalkompetenz: emotionale und persönliche Eigenschaften; (b) Sozialkompetenz: sozial-kommunikative Kompetenzen sowie (c) Sachkompetenz: fachliches Wissen und inhaltliche Kenntnisse. Die Ergebnisse:

¹³ Harold L. Wilensky hatte erstmals 1964 in seinem alsbald einschlägigen Artikel „The Professionalization of Everyone?“ den Prozess der Professionalisierung auf der Grundlage von Beobachtungen und empirischen Daten aus dem US-amerikanischen Kontext modellierend beschrieben. Danach lasse sich ein Professionalisierungsmuster identifizieren, das aus sieben Schritten bestehe und grundsätzlich (dh. mit gelegentlichen Ausnahmen im Einzelfall) wiederkehre: (1) Zusammenfassung der Berufsfunktionen zu einem Ganztags-Hauptberuf; (2) Gründung von Ausbildungsschulen; (3) Etablierung von Hochschulausbildungen; (4) Gründung von Professionsverbänden; (5) staatliche Lizenzierung des Berufsmonopols; (6) Formulierung einer Berufsethik (Wilensky 1979: 198-205).

- Nach Abschluss der Erzieherinnenausbildung an Fachschulen erscheinen den befragten Absolventinnen fast alle Items als wichtig für die spätere Berufstätigkeit. Allerdings werden soziale Fähigkeiten und persönliche Qualitäten (Kontaktfähigkeit, Geduld, Einfühlungsvermögen) als besonders wichtig eingeschätzt. Inhaltliches Wissen (über kindliche Entwicklung, Urteilsfähigkeit) steht dahinter erst an zweiter Stelle (ebd.: 19). Die allerdings nur geringfügig schwächere Bewertung von Wissen und Kenntnisse könnte, so die Autorin, auf noch fehlende Praxiserfahrungen zurückzuführen, aber auch als Hinweis auf Versäumnisse der Ausbildung zu deuten sein. Dieser gelinge es „vielleicht nur begrenzt ..., den Schülerinnen die Möglichkeiten, mehr noch die Notwendigkeiten der Anwendung inhaltlicher Kenntnisse auf Fragen der alltäglichen Praxis zu verdeutlichen“ (ebd.: 21).
- „Nach etwa 10 Monaten Praxiserfahrung wird fachbezogenes Wissen als wiederum etwas unwichtiger eingeschätzt: Der Transfer inhaltlicher Kenntnisse auf praktische Probleme wird während des Anerkennungspraktikums als (noch) randständiger wahrgenommen, als noch während der Schulzeit.“ (Ebd.: 35)
- Dieser Trend wird etwa ein Jahr nach dem Ende des Anerkennungsjahrs nochmals verstärkt: „So signalisieren die Anforderungen aus der Praxis offenbar, zumindest in der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte, dass die Anwendung inhaltlichen Wissens nicht zu den vorrangigen Erfordernissen zählt.“ (Ebd.: 61)

Hier muss man sich nun noch einmal vergegenwärtigen, welche Anforderungen im Zentrum des Erzieher/innen-Handelns stehen. Ausgehend von den o.g. Zielen in den Bildungsplänen und unter Berücksichtigung der elementarpädagogischen Fachdiskussion lässt sich sagen: Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder müssen Erzieher/innen die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, an andere kommunizieren – und zwar an Fachleute wie Laien –, (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ‚ausstatten‘ sowie unterstützen und fördern können. Dies legt ein professionelles Selbstverständnis nahe, das die Anwendung inhaltlichen Wissens durchaus zu den vorrangigen Erfordernissen zählt – allerdings eingebettet in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz.

Das Gegenbild zu einem oder einer so verstandenen Professionellen ist der technische Experte oder das, nach Max Weber (1972: 578), sog. Fachmenschentum. Der Fachmensch ist Träger des Fachwissens, und dieses ist Bedingung der (staatlichen wie privatwirtschaftlichen) Bürokratie, welche wiederum historisch einen gewaltigen Rationalisierungsfortschritt darstellte. Weber konstatierte einen – „durch das unaufhaltsame Um-sich-Greifen der Bürokratisierung aller öffentlichen und privaten Herrschaftsbeziehungen und durch die stets zunehmende Bedeutung des Fachwissens“ bedingten – „Kampf des ‚Fachmenschen‘-Typus gegen das alte ‚Kulturmenschentum‘“ (ebd.). Nicht mehr der Glaube „an die Heiligkeit des immer Gewesenen“ habe gegolten (ebd.: 658), sondern das „große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: Fachwissen“ (ebd.: 128).

Der Beamte ist der Idealtypus dieses Fachmenschen: Bürokratische Herrschaft bedeutet Herrschaft kraft Wissen; Voraussetzung ist die Fachschulung; der Beamte funktioniert mit Hingabe und ohne eigenes Urteil; er hat sein Gegenüber als unpersönlichen Fall zu behandeln; personale Abhängigkeitsverhältnisse werden zu sachlichen. All das steigert die Berechenbarkeit. So modern dieses Modell ist, so vordemokratisch ist es auch. In der Kultur des Fachmenschentums ist ein bürokratisch-obrigkeitsstaatliches Wertmuster geronnen. Spurenelemente des Beamtentums finden sich auch im Erzieher/innen-Beruf, insofern sich der Staat vor dessen Ausübung eine staatliche Anerkennung vorbehalten hat.

Den Fachmenschen stellt Weber die Kulturmenschen oder die „Geistesaristokratie“ gegenüber. Als deren idealtypische Verkörperungen sah er den Politiker, den Unternehmer und den Intellektuellen. Außerhalb der (von Weber vor allem in den Blick genommenen) deutschen Verhältnisse entstand

indes auch eine demokratische Variante wissensbasierter Beschäftigungsrollen: die *professionals*. Diese zeichnen sich auch, aber nur sekundär durch Fachwissen, primär indes durch eine wertgebundene Haltung aus. Diese Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auf den an Universitäten geltenden Standards, auf einer Einübung in „procedural norms for the conduct of intellectual discourse“ (Parsons/Platt 1973: 155) aufbaut. Das Wertmuster setzt sich zusammen aus der kognitiven Rationalität sowie dem Zusammenspiel von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortlichkeit:

- Der Wert der *kognitiven Rationalität* wird an der Hochschule in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen so internalisiert, dass es hernach auf die unterschiedlichsten Gegenstände übertragbar ist – also auch z.B. auf Gegenstände, die zum Zeitpunkt des Studiums noch gänzlich unbekannt waren, mithin auch nicht behandelt werden konnten.
- Die Werte der *Selbstverwirklichung und sozialen Verantwortlichkeit* finden ihren Ausdruck darin, dass Professionelle ihren Beruf vor allem wegen der Herausforderung, welche in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausüben, als souveräne und gemeinwohlorientierte Menschen mit ihrem Gegenüber im Geist intersubjektiver Anerkennung kooperieren, d.h. jenseits hierarchischer Über- oder Unterordnung. Derart schaffen sie die Voraussetzung, dass zwischen Professionellen und Klienten Beziehungen aufgebaut werden können, die von Vertrauen getragen sind und dadurch notwendig bestehende Kompetenzlücken zwischen Professionellen und Klienten überbrücken können. Das wiederum ermöglicht, dass bestimmte professionelle Berufsgruppen, etwa Ärzte, legitimiert werden, eine treuhänderische Verantwortung für besondere Funktionen zu übernehmen (Stock 2005: 79).

Professionalisierung in diesem Sinne ist nach Talcott Parsons (1968) Ausdruck des bürgerlich-individualistischen Wertmusters, entspricht der Zunahme bürgerlicher Autonomie im Arbeitsprozess – moderne Unternehmen funktionieren nicht über Befehle –, ersetzt die hierarchische Organisationsform durch eine assoziationale, beruht auf einem Vertrauens- statt einem Kontrollparadigma, ist durch eine habitualisierte Orientierung an den Verfahrensnormen des Diskurses charakterisiert und kann damit, neben dem kanonischen Informationswissen, auch implizites Wissen als professionstypisches Handlungswissen zulassen.

Der Modus, in dem die Professionellen tätig werden, baut auf einer Polarität von Routine und Krise auf (Oevermann 2005: 22). Auf der Basis von routinisiertem Wissen, aber sich auf dieses nicht beschränkend – und insoweit sich von den Fachmenschen unterscheidend –, leisten die Professionellen stellvertretende Krisenbewältigungen: Dabei ergibt sich eine „grundlegende Differenz zwischen einer *ingenieurialen Anwendung von Wissen*, in der nach dem Muster deduktiver Logik eine technische Lösung aus einer Theorie abgeleitet wird ..., einerseits und *einer Interventionspraxis* andererseits, in der die Wissensbasis dazu zu helfen dient, die Krise einer der Möglichkeit nach autonomen Lebenspraxis zu bewältigen ... Anders ausgedrückt: die Problemlösung muß auf die Wiederherstellung der beschädigten Autonomie der Lebenspraxis ausgerichtet sein, was über eine bloße Reparatur eines technischen Apparates hinausgeht“ (ebd.: 23f.).

Was das heißt, lässt sich an der ärztlichen Praxis sinnfällig zeigen: „Sie setzt dort ein, wo die konkrete Lebenspraxis ihre Krisenbewältigung, z.B. in Gestalt einer Krankheit, nicht mehr selbständig bewältigen kann.“ (Ebd.: 23) Der ‚ingenieuriale‘ Modus der Wissensanwendung genügt hier nicht, vielmehr muss ein interventionspraktischer Modus zum Einsatz gelangen. Dieser geht über die bloß fachmenschliche Wissensanwendung hinaus, insofern er nicht allein aus einer standardisierbaren Komponente der Wissensanwendung besteht, sondern grundsätzlich auch eine nichtstandardisierbare Komponente umfasst. Die Nichtstandardisierbarkeit der Expertise ergibt sich aus drei Gründen:

- Zum ersten muss die Diagnose der konkreten Störung fallverstehend in einer Rekonstruktion des konkreten lebensgeschichtlichen Zusammenhangs bestehen. „In dieser Sicht muß eine Diagnose mehr sein als ein einer standardisierten TÜV-Überprüfung korrespondierender ‚Check‘.“
- Zum zweiten kann eine Therapie, die sich nach der Übersetzung der Diagnose in ein standardisiertes, routinisiertes Wissen entwickeln lässt, nur wirksam greifen, nachdem sie wiederum in den konkreten Lebenszusammenhang des Klienten rückübersetzt worden ist.
- Zum dritten ist ein strukturelles Paradox zu bewältigen: Die durch standardisiertes Wissen ermöglichte Hilfe der stellvertretenden Krisenbewältigung macht den Klienten als hilfsbedürftigen abhängig und zerstört damit dessen Autonomie, um deren Wiederherstellung es doch gerade gehen muss. „Diese Paradoxie läßt sich nur auflösen, wenn es gelingt, die Selbstheilungspotentiale des Klienten im Verlaufe der Behandlung so zu wecken, daß er im Sinne der Selbsthilfe beteiligt ist. Dazu bedarf es eines Arbeitsbündnisses mit dem Klienten“. (Ebd.: 25)

Professionelles Handeln bildet mithin eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit dem jeweiligen Klienten (ebd.: 26).

Das ärztliche Beispiel ist weniger weit von unserem Thema entfernt, als es scheinen mag: Auch pädagogisches Handeln ist Krisenbewältigung in Permanenz. Pädagogisch Handelnde können gleichfalls nicht wie technische Experten herangebildet werden, sondern müssen auf die Bewältigung nicht-standardisierbarer Situationen vorbereitet werden. Das gilt aus folgenden Gründen auch für Erzieher/innen:

- Sie betreiben nichtfinalisierbare Prozesse: „Erziehen ist eine Arbeit, die kein Produkt vorzuweisen hat.“ (Rabe-Kleberg 1999: 21)
- Ihr berufliches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass Erzieher/innen ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden müssen, wobei letztere auf die richtige Anwendung dieses Wissens existenziell angewiesen sind. Dabei bleibt immer ein „Rest-Risiko, das zu tragen Anforderungen an die personalen Kompetenzen der Erzieherinnen stellt“ (Ebert 1999: 146).
- PädagogInnen *müssen* handeln – Stichweh (1992: 40) definiert Profession im pädagogischen Kontext als Anwendung von Wissen unter Handlungszwang –, und das heißt: Sie müssen auch dann handeln, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares und erprobtes Problemlösungswissen gibt:

„Erzieherinnenarbeit ist ... in mehrfacher Weise von Ungewißheit gezeichnet, die sich aus dem doppelten Prozesscharakter ergibt, aus dem des Arbeitsprozesses und dem der Arbeitsprodukte selbst. Das ... Verhältnis von in-put und out-put zerfällt in der Erziehungsarbeit in ... das Verhältnis von Funktion und Ziel und das Verhältnis von Mittel und Ziel. Dabei ist das Verhältnis von Mittel und Ziel nicht im Sinne technischer Regeln bestimmbar. Menge und Qualität der Arbeit zur Erbringung einer bestimmten Erziehungsleistung ist auf der Basis von Erfahrungen nur annähernd zu umreißen, jedoch nie von der Unwägbarkeit des personalen Faktors zu lösen. Die Ungewißheit des Verhältnisses von Funktion und Ziel ergibt sich vor allen Dingen daraus, daß die Arbeit Vermeidungsarbeit ist, Risiken sollen abgewehrt werden, deren Auftreten nach Zeitpunkt, Volumen und Qualität aber ungewiß sind. Gemeinsam ist beiden Verhältnissen, daß auch das Ziel, in seiner Ausprägung undefiniert, umstritten und als Größe ungewiß ist.“ (Rabe-Kleberg 1999: 21f.)

- Pädagogische Professionalität bemisst sich nach der „hermeneutischen Kompetenz“:
„Richtige auf den Einzelfall bezogene Anwendung von Fachkenntnissen und Methoden meint, die konkrete Situation, das spezielle Problem zu verstehen. Dazu sind Fachkenntnisse, Erfahrungen und personale Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur kritischen Selbst- und Fremdwahrnehmung,

die Fähigkeit, sich auf sich selbst, wie auch auf andere emotional einzulassen, die Bereitschaft zur Verständigung, wie auch die Bereitschaft, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, erforderlich“ (Ebert 1999: 147).

Zusammenfassend „kann Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, die Ungewißheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewißheit zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1999: 22). „Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Erzieherin ein breites, abstraktes Wissen und vielfältiges methodisches Können auf den Umgang mit Menschen in konkreten Situationen anwenden muss“ (Ebert 2002: 53). Darum geht es in der Ausbildung nicht um richtig oder falsch, sondern um Interpretationen, „um ein Denken auf eigene Rechnung“ (ebd.: 48).

1.2.3. *Professionalisierungsbezogene Unterschiede der Fachschul- und der Hochschulausbildung*

Was nun begründet die Annahme, ein Hochschulstudium bereite angemessener auf solche Berufsanforderungen vor, als das die bisherige Fachschulausbildung vermag? Aus Sicht von FachschulvertreterInnen jedenfalls erklärt sich das nicht umstandslos von selbst. So etwa Langenmayr (2005: 43):

„Zur Professionalität der Arbeit einer Erzieherin gehört auch deren Reflexionsfähigkeit. Deren Entwicklung gehört an den Fachschulen zu den obersten Ausbildungszielen. [...] Beher und Rauschenbach fordern die Stärkung reflexiver Kompetenzen, ‚insbesondere das Wissen und Können mit unbestimmten, aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen jeweils neu resultierenden flexiblen Situationen und Mustern verstehend-deutend umzugehen und das jeweilig andere und eigene Verhalten hinterfragen zu können‘ (Beher/Rauschenbach o.J.: 5). Die Fachschulen nehmen genau dies als Ausbildungsziel für sich in Anspruch. [...] fachhochschulische Leistungsmerkmale, wie sie z.B. von der FH Hannover beschrieben werden (‚Wissenschaftsbasiertes Lehren und Lernen: Reflexion alltagskompetenten Handelns, Entwicklung von theoriegeleiteter professioneller Handlungskompetenz, studierendenorientierte Lehre in übersichtlichen Lehr-Lern-Settings, praxisorientierte und sozialräumliche Forschung?) werden außer der Forschungskompetenz auch von den Fachschulen für sich in Anspruch genommen“.

Mit der Einschränkung „außer der Forschungskompetenz“ ist allerdings der entscheidende Unterschied benannt. Die FachschuldozentInnen sind üblicherweise – bei 26 Stunden wöchentlichem Lehrdeputat – „nicht an der Entwicklung und Erforschung eines eigenständigen Wissens beteiligt, sondern nur an der Weitergabe ihres im Studium erworbenen Wissens. Sie reproduzieren somit lediglich Experten-Wissen anderer Professionen“ (Nottebaum 2006: 160).

Eine Hochschulausbildung geht in einer anderen Weise von den Anforderungen aus, denen ihre Absolventen und Absolventinnen nach ihrem Studium ausgesetzt sein werden, als dies berufliche Ausbildungen tun (und sie muss sich dabei zugleich den Zumutungen entziehen, welche die häufig vordergründig bleibenden Debatten über Berufsfähigkeit, Employability, Praxisbezug und Arbeitsmarktbedürfnisse den Hochschulen ansinnen). Ein Hochschulstudium geht davon aus, dass sich die AbsolventInnen des Studiengangs typischerweise in Normenkonflikten zu bewegen haben werden. Während des Studiums wurden ihnen Normensysteme vermittelt, doch in der beruflichen Praxis haben sie es dann zu einem wesentlichen Teil mit Abweichungen von diesen Normensysteme zu tun:

„Geistliche haben es mit Sündern und Ketzern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen, Verwaltungsbeamte mit Bürgern und Politikern, die sich dem bürokratisch Notwendigen nicht fügen wollen, Architekten mit Bauherrn und deren Idiosynkrasien, Ingenieure mit Betriebswirten, die ihren kreativen Entwürfen mit Kostenargumen-

ten entgegneten usw. Die Hochschulabsolventen müssen sich auf all das einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit beidem würde ihre Praxis an den Widerständen der Betroffenen scheitern.“ (Lenhardt 2005: 101)

Hochschule bildet diese Normenkonflikte ab, indem sie interne Spannungen lebt, die sie erst als Hochschule (im Unterschied zur Schule) konstituieren: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatliche Aufsicht, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, kanonisches Wissen und die Fluidität der Forschungsfronten, Gewissheit und Ungewissheit.

Diese Spannungen werden im Alltag der Hochschule fortwährend bewältigt – mal besser, mal schlechter gelingend – und auf diese Weise reproduziert. Die spezifische Qualität der Institution wird nicht aus einzelnen Polen dieser Spannungsverhältnisse produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Es sind hier Paradoxien zu entfalten. Zum Beispiel die Paradoxie jeder Erziehung, die Zöglinge zu befähigen, sich ihrer *Freiheit* zu bedienen, sie genau dazu aber dem *Zwange* der Erziehung zu unterwerfen (Kant 1964: 711). Oder die Paradoxie, in der Einheit von Forschung und Lehre die auf das Unwissen fixierte Wissenschaft – die Forschung – mit der das Unwissen tunlichst umschiffenden Wissenschaft – die Lehre – produktiv zusammenführen zu wollen (Baecker 1999: 64f.). Die Stärke der Hochschule besteht nicht darin, solche Paradoxien zu vermeiden, sondern sie bewusst zu entfalten, um ihre Studierenden angemessen auf die Bewältigung von Normenkonflikten vorzubereiten. (Daher gehen auch Hochschulreformversuche fehl, die, statt die Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen – etwa der Lehre gegenüber der Forschung oder dem Praxis- gegenüber dem Theoriebezug – Dominanz zu verschaffen.)

Die zentrale Spannung indes, mit der die Hochschule umgeht (und umzugehen lehrt), ist die Polarität von Routine und Krise (vgl. Oevermann 2005: 22): Weniger durch den routinisierten ‚Normal‘zustand werden Entscheidungserfordernisse erzeugt und Handlungen ausgelöst, also Praxis gebildet, sondern durch Krisen. Krisenbewältigung, sofern sie gelingt, bildet und stärkt Autonomie, welche wiederum die Bewältigung anschließender Krisen erfolgswahrscheinlicher macht. Professionelle kommen dort ins Spiel, wo Krisenbewältigung gestützt oder unterstützt werden muss. Damit sie dies leisten können, müssen sie den Umgang mit Krisen erlernt haben. Genau das leistet ein wissenschaftliches Studium, denn: Autonome Wissenschaft beginnt dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt, sondern darüber hinaus gerade auch das in Frage stellt, also in den Modus der Krise rückt, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“ (ebd.: 28).

Wissenschaft, die nützlich in einem ganz praktischen Sinne sein möchte, muss also theoretisch höchst aktiv sein. Sie muss systematisch Krisen simulieren, nämlich Geltungskrisen von allgemein für gültig gehaltenem Wissen; sie muss ohne Not Routinen in Krisen verwandeln, indem sie erstere gleichsam künstlich in Zweifel zieht, und sie wird „paradoxal genau dadurch sich bewährendes Wissen“ erzeugen: „Der forschungslogische Fallibilismus ... erspart damit der Praxis das naturwüchsige folgenreiche Scheitern von Überzeugungen“, das mit hohen Kosten verbunden wäre. (Ebd.)

Zugleich schafft Forschung damit Vorratswissen, das es ihr dann auch ermöglicht, die nicht simulierten, sondern bereits realen Probleme, die ihr von einer scheiternden Praxis angetragen werden, angemessen bearbeiten zu können. Angemessen heißt: Sie vermag die Problemhorizonte der Praktiker zu erweitern bzw. zu überschreiten und voranalytische Urteile durch wissenschaftliche Urteile zu er-

setzen. Sie reformuliert nicht einfach die Probleme der Praxis, indem sie diese in eine wissenschaftliche Sprache übersetzt. Vielmehr kann sie, auf der Grundlage des gespeicherten Vorratswissens, Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen und alternativer Optionen aufzeigen. So wird die Wissenschaft ihrer Aufgabe, „geläufige Sicherheiten aufzubrechen, neue Differenzierungen einzuführen, die Komplexität des Problembewußtseins zu steigern“ (Huber 1999: 56), gerecht.

Indem Studierende daran teilhaben, gewinnen sie die Souveränität, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen. Das Absolventenbild, von dem Hochschulbildung ausgehen muss, zeichnet einen Akteur, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen – also Entscheidungen, die nicht nur ihn, sondern auch andere berühren – treffen muss, der deshalb Situationsanalysen und Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Wer heute studiert, wird – in welchem beruflichen Feld auch immer – mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Zeitdruck und Ungewissheit komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen.

Dafür muss sie oder er zunächst rein technisch in der Lage sein, vorhandenes Wissen aktualisieren sowie effektiv neue Informationen aufnehmen und verarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren und Prozesse steuern zu können. Um tatsächlich professionell handeln zu können, müssen diese technischen Befähigungen aber ergänzt sein um klientenbezogene fallanalytische Kompetenzen und die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau in krisenhaften Situation, verbunden mit Interventionsmut.

Zu erlangen sind also durch ein Hochschulstudium wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient – jenseits aller Debatten um eine „Idee der Universität“ oder „Humboldt ist tot“-Ausrufungen – die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums. Sowohl hinsichtlich der Ausbildung instrumenteller als auch professioneller Fähigkeiten ist der Forschungskontakt förderlich:

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt. [...] Mit anderen Worten: Ausbildung durch Forschung kann für die Ausbildung in Fachgebieten auch außerhalb der Forschung wertvolle und nützliche Dienste leisten.“ (Bourgeois 2002: 41)

Das Hochschulstudium enthält einige praktische Vorkehrungen, die sicherstellen sollen, dass es tatsächlich zu wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit zu führen vermag. Es ist grundsätzlich durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet:

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, etwa mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest);

- das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen, was im Regelfall durch die Promotion belegt wird;
- die Lehre findet forschungsgebunden statt, was formal dadurch gesichert wird, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist;
- das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbstständige Erarbeitung von Wissen und Urteilsfähigkeit trainiert werden.

Auf dieser Grundlage müssen und können die Einzelfächer ihre spezifischen Wege bestimmen, auf denen ihre Studierenden die verschiedenen professionellen Merkmalsausprägungen erwerben. In der Elementarpädagogik ist dieser Prozess im Gange.

Im Zentrum einer elementarpädagogischen Hochschulausbildung steht dabei nicht eine lediglich quantitative Ausweitung der Theorieanteile gegenüber der Fachschulausbildung; ebenso wenig ist die Aufwertung des Sozialprestiges von Erzieher/innen das vorrangige Ziel der angestrebten Reform. Im Zentrum elementarpädagogischer Studiengänge muss vielmehr die Ausprägung des professionellen Kerns und eine im Vergleich zur bisherigen Fachschulausbildung gesteigerte Professionalität stehen. Andere Ziele und Anliegen, die sich mit der Akademisierung verbinden, können hinzutreten, sind aber nachgeordnet gegenüber dem Professionalisierungsanliegen. Dabei darf Professionalisierung ausdrücklich nicht bloß im oben geschilderten alltagstheoretischen Sinne verstanden werden, sondern muss sich auf das von uns ausführlich entwickelte professionssoziologische Begriffsverständnis einlassen.

In dieser Perspektive hat ein professionalisiertes Erzieher/innen-Handeln eine Reihe wichtiger Elemente (vgl. Rabe-Kleberg 2005):

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, etwa mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest);
- eine Haltung, die durch ein Selbstvertrauen gekennzeichnet ist, das auf Wissen gründet;
- die Fähigkeit, das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung zu reflektieren;
- die Befähigung zu einem Bildungs- und Arbeitsbündnis mit Kindern, Eltern und TeamkollegInnen;
- die Ausgestaltung dieses Bündnisses auf der Grundlage eines Vertrauens- statt eines Kontrollparadigmas;
- der Umgang mit heterogenen Gruppen und mit Situationen, die durch Ambiguität gekennzeichnet sind, ohne trotz der komplexen sozialen Anordnung die Orientierung am jeweils ganz individuellen Kind zu verfehlen;
- das Begreifen des Kindes als Subjekt seines Bildungsprozesses, das angeregt und unterstützt, nicht aber genötigt oder gezwungen werden kann;
- die Fähigkeit, sich auf die grundlegende strukturelle Ungewissheit von Bildungsprozessen einzulassen und unter diesen Bedingungen verantwortlich zu handeln;
- die Ausrichtung am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder;
- die Fähigkeit, individuelle Bildungsprozesse wahrzunehmen, zu dokumentieren und an andere – FachkollegInnen wie Laien – zu kommunizieren.

In einer sinnvollen Strukturierung kann von drei professionellen Herausforderungen gesprochen werden: (1) professionelles Wissen, (2) professionelle Wahrnehmung und (3) professioneller Habitus (ebd.: 3). Das heißt im Einzelnen:

- *professionelles Wissen*: Hier geht es sowohl um fachspezifisches Wissen als auch um das allgemeine Bildungsniveau der Erzieherin/des Erziehers: „Wenn wir die Fragen der Kinder als die Grundlage ihrer Bildungsprozesse wirklich so ernst nehmen wie notwendig, dann müsste die Erzieherin wissen, warum der Himmel blau ist, was eine Seele ist und ob Ameisen Haufen machen. Sie müsste wissen und den Kindern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit erklären können, was eine Zahl ist und was die Kinder an grundlegender Physik lernen, wenn sie im Wasser plant-schen.“ (Ebd.)
- *professionelle Wahrnehmung*: Hier geht es um die Fähigkeit der Erzieherin/des Erziehers, Bildungsprozesse – also Fragestellungen und Interessen, Themen und Motive, Erkenntnisse und Erklärungen – der Kinder wahrzunehmen, (theoretisch) zu erklären und zu dokumentieren. Ebenso gehört dazu, Nöte, Probleme und Behinderungen der Kinder, also krisenhafte Entwicklungen zu erkennen und auch diese erklären und dokumentieren zu können.
- *professioneller Habitus*: Damit sind die Grundhaltung gegenüber den Kindern und das, was daraus für die eigene Rollenbestimmung folgt, gemeint. Elementarpädagogik zielt nicht (mehr) auf die Erzeugung generalisierter Folgebereitschaft, sondern auf die Entfaltung individueller Autonomie im sozialen Zusammenhang. Moderne Elementarpädagogik hat sich von einer Vorstellung vom Kind als defizitärem Wesen verabschiedet. Zwei zentrale Momente kennzeichnen einen professionellen Habitus: die Orientierung daran, die Autonomie der Kinder zu stärken, und dabei auf Vertrauen zu setzen. Das Vertrauen ist so aufzubauen, dass es in beiden Richtungen trägt: Es muss eine solche Kommunikation mit Kindern und Eltern stattfinden, die „auf die Ressourcen, Potentiale und die Motivation des Anderen, zur Lösung des anstehenden Problems beizutragen“, setzt (ebd.: 5). Damit wird zugleich die nicht aufhebbare Kompetenzlücke zwischen der Erzieherin und den Klienten überbrückt. Das Handeln der Erzieherin basiert hierbei auf der Geduld gegenüber den Wegen und Umwegen, die die Kinder in ihrer Weltaneignung nehmen. Diese Geduld wiederum ermöglicht der Erzieherin, mit den Kindern auf ‚gleicher Augenhöhe‘ Regeln und Pläne aushandeln zu können. (Rabe-Kleeberg 2006)

1.2.4. Fazit

Eine Professionalisierung, wie sie hier verstanden wird, ist kein Prozess, der irgendwann zum Abschluss gelangt. Er ist vielmehr eine dauernde Herausforderung. Sie mit Freude daran und immer wieder erneuerter Motivation bewältigen zu können – dafür müssen im elementarpädagogischen Studium die Grundaustattungen erfolgen. Die wichtigste Frage lautet daher, ob und wie professionelles Handeln im Studium erlernt werden kann.

Fassen wir dazu noch einmal die wesentlichen Charakteristika professionellen Handelns zusammen: wertgebundene Haltung, wobei sich das Wertmuster aus der kognitiven Rationalität sowie dem Zusammenspiel von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortlichkeit zusammensetzt; habitualisierte Orientierung an den Verfahrensnormen des Diskurses; durch Wissen begründetes Selbstvertrauen; über einen ‚ingenieurialen‘ Modus hinausgehender interventionspraktischer Modus der Wissensanwendung, der grundsätzlich auch eine nichtstandardisierbare Komponente umfasst; fallspezifische Intervention im Arbeitsbündnis mit Klienten; Handeln unter Bedingungen der Nichtfinalisierbarkeit, des Handlungszwangs, der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen sowie der latenten oder manifesten Krisenhaftigkeit der jeweiligen Situation.

Eine dafür qualifizierende Ausbildung muss wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit vermitteln, d.h. in die Lage versetzen,

- *fachlich-technisch*: vorhandenes Wissen zu aktualisieren sowie effektiv neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel zu selektieren, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungsanordnungen zu organisieren und Prozesse zu steuern;
- *professionalitätsbezogen*: klientenbezogen Einzelfälle im sozialen Kontext zu analysieren, Beziehungen in potenziell krisenhaften Situationen aufzubauen und interventionsorientiert zu handeln.

Um solche Prozesse in einer konkreten Studiengangsgestaltung zu implementieren, gibt es zwei Grundvoraussetzungen: Theorie und Praxis sowie Wissens- und Kompetenzerwerb dürfen curricular nicht getrennt werden. Sie sind vielmehr durchgehend, inhaltlich wie didaktisch, als Einheit umzusetzen:

- *Inhaltlich* bedeutet das eine Orientierung am Konzept des exemplarischen Erfahrungslernens, das an die Stelle von bloß addierenden Lernschritten tritt. Exemplarisches Erfahrungslernen vermittelt Lernerfahrungen, die eigenständiges Weiterlernen ermöglichen.
- *Didaktisch* liegt eine vorrangige Orientierung an einer konstruktivistischen Didaktik nahe (die Elemente des Instruktionsdesigns nicht ausschließt, wo sie sinnvoll integrierbar sind). Das heißt, die Lehrenden fungieren weniger als ‚Unterrichtende‘, sondern vornehmlich als ModeratorInnen und Coaches eines im übrigen von den Lernenden getragenen Prozesses. Die Lehrenden sind dabei nicht „Besser-Wissende“, sondern „Anders-Wissende“ (Balgo 1997: 118) und bieten praxisnahe, komplexe Lerngelegenheiten an, stellen Wissen bereit, lösen Differenzenerfahrungen aus, geben Lernanregungen, unterstützen und beraten, irritieren bestehende Deutungsmuster mit Unerwartetem und regen damit Nachdenken und Lernen an (Kösler/Steinebach 2006: 188).

Exemplarisches Erfahrungslernen und konstruktivistisches Design lassen sich zusammenführen, indem einerseits Fallanalysen und -rekonstruktionen, andererseits die systematische Selbstreflexion der je eigenen Haltung, Erfahrungen und Handlungen in den Mittelpunkt der Studiengangsgestaltung gerückt werden. Derart lassen sich Voraussetzungen schaffen, um das Regelwissen der Wissenschaft mit dem Fallverstehen der Praxis zu vermitteln und so die Feld- und die wissenschaftliche Kompetenz in eine produktive Beziehung zu setzen.

1.3. Struktur und Status der Erzieher/innen-Ausbildung

1.3.1. Elementarpädagogische Ausbildungsstrukturen außerhalb Deutschlands

In Westeuropa haben allein Deutschland, Österreich und Malta die Erzieher/innen-Ausbildung auf nichthochschulischem Niveau organisiert; unter den EU-Beitrittsländern betrifft dies Rumänien; in Tschechien und der Slowakei gibt es sowohl Ausbildungsgänge im postsekundären als auch im Hochschulbereich, letztere für die Arbeit in Kindergärten für Zwei- bis Sechsjährige (Oberhuemer 2006: 369). Spätestens in den 1990er Jahren fand in allen anderen Ländern eine Umstellung der Fachkräfteausbildung für den Elementarbereich auf Hochschulniveau statt (Schnurrer 2004a: 79-81). Die Studiendauer bewegt sich dabei von drei Jahren (Spanien, Ungarn) über 3,5 (Schweden) und 4 (Portugal, Italien, Niederlande) bis zu fünf Jahren (Frankreich); die Mehrzahl der europäischen Länder haben Studiengänge von dreieinhalb bis vier Jahren (Übersicht 7).

Übersicht 7: *Ausbildung der Fachkräfte mit Gruppenverantwortung in den jeweils meistbesuchten Tageseinrichtungen für Kinder in EU-Ländern*

Land / Fachkraft	Ausbildungs- niveau	Ausbildungs- dauer in Jahren	Für die Altersgrup- pe/Jahre	Zugleich für die Primarschule?
Estland (Koolieelse lasteasutuse opetaja)	Universität (ISCED 5b)	3	6-7	Nein
Finnland (lastentarhanopettaja)		3-4,5	0-7	Nein
Frankreich (professeur des écoles)		5 (3+2)	2,5-11	Ja
Griechenland II (nipagogos)		4	4-6	Nein
Irland (childcare worker, national teacher)		3 4	0-6 4-12	Nein Ja
Italien (Insegnante du scuola dell' infanzia)		4	3-6	Nein
Lettland (Pirmsskolas Izgli- tibas skolotajs)		4	1-7	Nein
Polen (Nauczyielka dyplo- mowana)		5	3-6	Nein
Schweden (förskollärare)		3,5	1-12	Ja
Spanien (maestro de EGB especia- lista en educación infantil)		3	0-6	Nein
Vereinigtes Königreich (teacher)		3-4	3-11	Ja
Zypern (Nipiagogos)		4	3-5,5	
Belgien (institutrice de maternelle / Kleuterleid[st]jer)		Nichtuniversitäre Hochschul- einrichtung (ISCED 5b)	3	2,5-6
Dänemark (paedagog)	3,5		0-100	Nein
Griechenland I (vrefonipiagogos)	3,5		0-5	Nein
Luxemburg (instituteur de l'éducation préscolaire)	3		4-6	Nein
Niederlande (leraar basisonderwijs)	4		4-12	Ja
Polen II	3		3-6	Nein
Portugal (educador de infancia)	4		3-6	Nein
Ungarn (Óvodapedagógus)	3		3-7	Nein
Tschechien I (Ucitelka materské školy)	2-3,5		3-6	Nein
Deutschland (Staatlich anerkannte/r Erzieher/in)	Beruflicher Sekundarbereich II (ISCED 4)		3-5	0-27

Land / Fachkraft	Ausbildungs-niveau	Ausbildungs-dauer in Jahren	Für die Altersgrup-pe/Jahre	Zugleich für die Primarschule?
Malta (faciliator)	Beruflicher Sekundarbereich I (ISCED 3)	2	3-5	Nein
Österreich (Kindergartenpädagogin)		5 (mit Matura 2)	3-6	Nein
Tschechien II		4	3-6	Nein
Slowakei		4	k.A.	Nein

Quellen: Oberhuemer/Ulich (1997: 27); ergänzt mit Angaben aus Schnurrer (2004) und Dreyer/Sell (2007: 53-57)

Es lassen sich in den einzelstaatlichen Varianten der Erzieher/innen-Ausbildung vier verschiedene pädagogische Orientierungen unterscheiden:

- *vorschulpädagogische Orientierung*: spezielle Fachkräfte für das Kindergartenalter (z.B. Italien, Portugal, Polen, Ungarn, Tschechien);
- *frühpädagogische Orientierung*: Fachkräfte für Krippen, Kindergärten bzw. altersübergreifenden Einrichtungen (z.B. Finnland, Schweden, Spanien; in den meisten anderen Ländern [Ausnahmen: skandinavische Länder, Frankreich, s.u.] im Krippenbereich eher paramedizinisch und pflegerisch als pädagogisch ausgebildetes Personal mit i.d.R. geringerem Ausbildungsniveau als im Elementarbereich, unterstützt von unausgebildetem oder angelernten Personal);
- *schulpädagogische Orientierung*: Fachkräfte für Vorschul- und Primarbereich (Großbritannien: Jahrgangsstufen 3-11, Irland: 4-11, Frankreich: 2-11, Niederlande: 4-12);
- *sozialpädagogische Orientierung*: ‚Breitbandausbildung‘ (Dänemark, Deutschland). (Oberhuemer 2000; Schnurrer 2005)

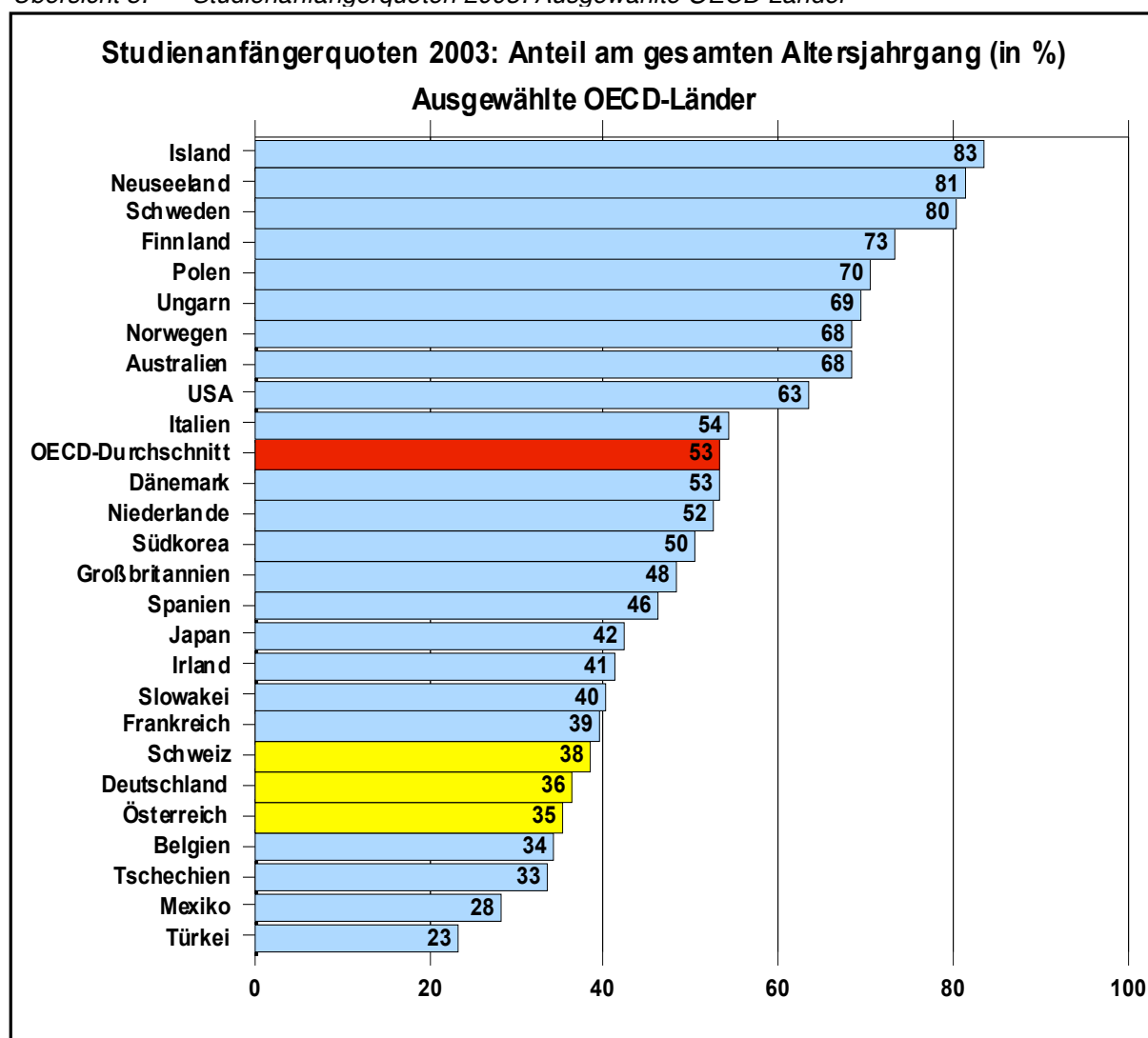
Hierbei gibt es auch deutliche Zusammenhänge mit dem beruflichen Status, den Verdienstmöglichkeiten und der gesellschaftlichen Reputation: „In der Tendenz kann man sagen, dass die Fachkräfte mit vorschulpädagogischer und schulischer Orientierung einen ähnlichen Status genießen wie die Grundschullehrkräfte. Dagegen werden Fachkräfte mit frühpädagogischer und sozialpädagogischer Orientierung i.d.R. niedriger dotiert, und sie haben einen geringeren gesellschaftlichen Status.“ (Schnurrer 2005: 7)

In der Ansiedlung der Erzieher/innen-Ausbildung an Hochschulen oder Fachschulen spiegeln sich auch generelle Akademisierungstendenzen wider, die zwischen einzelnen Ländern deutlich voneinander abweichen (Übersicht 8). Deutschland und Österreich bewegen sich dabei im unteren Viertel. Zugleich erreichen andere Ländern so auffällig hohe Hochschulbildungsbeteiligungsquoten, dass die Frage auftaucht, ob es sich dort bei sämtlichen Studienformen tatsächlich um akademische Studien im herkömmlichen Sinne handelt. Zumindest weisen die deutschen Fachschulen für Sozialpädagogik gelegentlich auch darauf hin, dass sich ihre Ausbildung qualitativ durchaus mit den elementarpädagogischen Hochschulangeboten in anderen Ländern messen könne.

Wir hatten oben¹⁴ vier Bedingungen formuliert, die erfüllt sein müssen, um vom Hochschulcharakter eines Bildungsangebotes sprechen zu können: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt, und das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Ob oder inwieweit diese Bedingungen in der deutschen Fachschulausbildung erfüllt werden, wird uns unten noch be-

¹⁴ vgl. Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

Übersicht 8: Studienanfängerquoten 2003: Ausgewählte OECD-Länder



Quelle: OECD (2005: 249)

schäftigen.¹⁵ Ob und inwieweit sämtliche elementarpädagogischen Studiengänge in anderen Ländern diese Bedingungen erfüllen, könnte nur auf der Grundlage einer systematischen, international vergleichenden Untersuchung beantwortet werden. Eine solche steht bislang aus. Ersatzweise, wenn auch nur eher illustrierend, lassen sich hier – basierend auf Schnurrer (2005) – zumindest die Studiengänge einiger exemplarischer Ländern darstellen (Übersicht 9).

¹⁵ vgl. Punkt 1.4.2. Elementarpädagogische Fachschulausbildung in Deutschland, sowie Punkt 2.4.2. Vergleich des EBK-Curriculums mit der Berliner Rahmenrichtlinie für die Fachschulausbildung

Übersicht 9: *Elementarpädagogische Studiengänge in vier europäischen Ländern im Vergleich*

	Italien	Niederlande	Frankreich	Schweden
Institution	Universität	Fachhochschule	Universitäre Institutionen (IUFM)	Universität
Zugangsvoraussetzung	Hochschulreife	Hochschulreife	3jähriges Universitätsstudium in beliebigem Fach + Zulassungsprüfung	Hochschulreife
Studien-dauer	4 Jahre	4 Jahre	1 Jahr Vorbereitung auf die „Concours“ + 1 Jahr Lehramtsstudium	3,5 Jahre
Praktikum	ca. ein Viertel der Studienzeit; in jedem Studien-jahr, studienbegleitend	ca. ein Viertel der Studienzeit; ab erstem Studien-jahr, Praktikumsphasen	20 Wochen, studienbegleitend	insges. 1–1,5 Jahre
Einsatz-gebiet	4- bis 6-Jährige	4- bis 12-Jährige	2,5- bis 11-Jährige	1- bis 12-Jährige
Charakteristika des Studiums	gemeinsames Grundstudium von KindergärtnerInnen und GrundschullehrerInnen; erst dann Wahl des Studienzweigs „Kindergarten“ oder „Grundschule“	Schwerpunktsetzung auf Arbeit mit 4- bis 7-Jährige oder 8- bis 12-Jährige möglich, aber dennoch weitgehend deckungsgleiche Studieninhalte	Gemeinsame Ausbildung von ElementarpädagogInnen und GrundschullehrerInnen; nur 12 von 460 Stunden widmen sich spezifisch dem Vorschulbereich, aber bzgl. Didaktik, Methodik und Fächerinhalten werden alle Jahrgangsstufen durchgenommen	Es gibt nur eine einzige Lehrerausbildung, innerhalb derer Schwerpunkte gesetzt werden und eine unterschiedlich lange Studiendauer absolviert wird (Elementar- und Primarbereich bildet einen gemeinsamen Schwerpunkt); der größte Teil des Studiums wird von den Studierenden für die unterschiedlichen Altersstufen gemeinsam verbracht
Berufs- und Berufsfeldspezifika	Direkte Arbeit mit Kindern im Kindergarten: 25 Stunden pro Woche, Rest für begleitende Tätigkeiten (Grundschullehrer: 22 Stunden); Status und Verdienst sind für Kindergärtner/innen und Grundschullehrer/innen gleich	Praktisch alle Kinder gehen ab dem 4. Lebensjahr in die basisschool (Grundschule), die insgesamt 8 Jahre dauert; geöffnet von 8-15 Uhr	Einsatz ist an der <i>école maternelle</i> (erfasst nahezu alle Kinder zwischen 2,5 und 6 Jahren) oder der <i>école primaire</i> (6-11 Jahre) möglich; Status und Bezahlung sind gleich; auch in der Elementarschule wird unterrichtet; Unterrichtspflichtung: 26 Stunden, Rest für begleitende Tätigkeiten; in Mittagspausen und außerhalb der Kernöffnungszeiten Kinderbetreuung durch Personal mit niedrigeren Qualifikationen	Verdienst der VorschulpädagogInnen rund 20% unter dem der Primarschullehrkräfte

1.3.2. Elementarpädagogische Fachschulausbildung in Deutschland

Der Beruf der Erzieherin/des Erziehers wurde in (West-)Deutschland zwischen 1962 und 1972 durch Zusammenlegung der Ausbildung zur Heimerzieher/in mit der bereits 1928 vereinigten Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnen-Ausbildung entwickelt und etabliert (Derschau 2002: 278). Die Umsetzung geschah in allen Bundesländern in zwar ähnlicher Weise, doch auch mit z.T. markanten Differenzen.

Zulassungs- und Ausbildungsvarianten

Jedes Bundesland kennt im Detail unterschiedliche Wege, auf denen Interessierte staatlich anerkannte Erzieherin oder staatlich anerkannter Erzieher werden können. Wie Übersicht 10 zeigt, gibt es zudem in den meisten Bundesländern mehrere Ausbildungsvarianten. Sie sind zum einen nach Varianten der Zulassung zur Ausbildung und zum anderen nach Varianten der Ausbildung selbst zu unterscheiden:

- Hinsichtlich der *Varianten der Zulassung* sind zunächst zwei grundsätzliche Optionen zu identifizieren: Entweder ist eine einschlägige Berufsausbildung im Kinderbetreuungs-Bereich oder eine praktische KiTa-Tätigkeit von mindestens einem Jahr die Zugangsvoraussetzung. Daneben gibt es aber auch weitere Möglichkeiten der Zulassung. Insgesamt kommt man auf ein breites Spektrum an Zulassungskriterien, nämlich auf mindestens sechs grob geclusterte Varianten. Zugelassen werden kann, wer (1.) eine Berufsausbildung nachweist, (2.) eine mehrjährige eigenständige Haushaltsführung mit Kind nachweist oder (3.) eine mehrjährige Berufstätigkeit im Berufsfeld ohne Ausbildungsabschluss nachweist (in diesem Fall ist zumeist eine Zulassungsprüfung zu absolvieren). Hinzu kommen die Varianten, die an das Vorhandensein eines höheren Schulabschlusses gebunden sind: (4.) Es wurde Stufe 11 einer Fachoberschule Sozialwesen absolviert, (5.) es liegt die Fachhochschulreife oder (6.) das Abitur vor; in diesen drei Varianten sind zusätzlich unterschiedlich lange Praxiserfahrungen nachzuweisen.
- Hinsichtlich der *Varianten der Ausbildung* sind zweierlei zu unterscheiden: die, in denen der praktische Teil durch kurze Praktika integriert wird, und jene, bei denen ein Praktisches Jahr auf die Ausbildung folgt. Überdies gibt es zwei- und dreijährige Ausbildungen.¹⁶

Übersicht 10: *Fachschulausbildungen zur Erzieherin/zum Erzieher: Ausbildungsdauer und Zugangsvoraussetzungen in den 16 Bundesländern*

Land	Dauer	Zugangsvoraussetzungen	Zahl der Angebote
Baden-Württemberg	3 Jahre incl. Ein Jahr Berufspraktikum	Erfolgreicher Abschluss des Berufskollegs für Praktikanten/Praktikantinnen oder staatliche Anerkennung als Kinderpfleger/in oder eine gleichwertige im Hinblick auf die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik einschlägige berufliche Qualifizierung. Abweichend hiervon können Bewerber/innen mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife aufgenommen werden, wenn diese eine praktische Tätigkeit von mindestens sechs Wochen, die zur Vorbereitung auf die nachfolgende Berufsausbildung geeignet ist, nachweisen.	65

¹⁶ Wir verwenden für den gesamten Bericht folgende vereinfachende Sprachregelungen: „Fachschulen“ bezeichnet sowohl Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachschulen für Sozialwesen (letztere in Brandenburg und Rheinland-Pfalz) als auch die bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik. Mit „Schüler/innen“ werden diejenigen benannt, die eine Ausbildung an Fachschulen absolvieren, unbeschadet dessen, dass z.B. an den Fachakademien die Bezeichnung „Studierende“ gilt. Im Kontext unseres Berichts wird die Bezeichnung „Studierende/r“ allein für StudentInnen an Fachhochschulen und Universitäten verwendet. Ebenso wird der Begriff „Studium“ allein für FH- und Universitätsausbildungen genutzt.

Land	Dauer	Zugangsvoraussetzungen	Zahl der Angebote
Bayern	3 Jahre, incl. fachpraktische Ausbildung	Eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem sozialpädagogischen, pädagogischen, sozialpflegerischen, pflegerischen oder rehabilitativen Beruf mit einer Regelausbildungsdauer von mindestens 2 Jahren oder eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf und ein erfolgreich abgeschlossenes einjähriges sozialpädagogisches Seminar oder ein zweijähriges erfolgreich abgeschlossenes sozialpädagogisches Seminar (mit bis zu einem Jahr können auf das sozialpädagogische Seminar angerechnet werden: der Nachweis der allgemeinen Hochschulreife, der fachgebundene Hochschulreife oder der Fachhochschulreife, der erfolgreiche Besuch der Jahrgangsstufe 11 einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Fachoberschule der Ausbildungsrichtung Sozialwesen, die Ableistung eines freiwilligen sozialen Jahres, in dem mindestens 6 Monate an sozialpädagogischen oder sozialpflegerischen Einrichtungen verbracht wurden, der abgeleistete Wehr- oder Ersatzdienst, die mindestens dreijährige selbstständige Führung eines Haushalts, wenn dem Haushalt während dieser Zeit mindestens ein minderjähriges Kind angehörte) oder eine einschlägige berufliche Tätigkeit von mind. 4 Jahren oder eine mindestens vierjährige selbstständige Führung eines Haushalts, wenn dem Haushalt während dieser Zeit mindestens ein minderjähriges Kind angehörte.	44
Berlin	3 Jahre, incl. fachpraktische Ausbildung	Aufgenommen wird, wer die Fachhochschulreife an einer Fachoberschule des Fachbereichs Sozialwesen erworben hat. Bewerber/innen, die die Fachhochschulreife an anderen Fachoberschulen erworben haben sowie Bewerber/innen mit Abitur müssen eine für die Fachschulausbildung förderliche Tätigkeit nachweisen. Aufgenommen wird auch, wer mindestens den mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) und eine berufliche Vorbildung nachweist. Als berufliche Vorbildung gelten: der erfolgreiche Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung oder eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens 3 Jahren oder der erfolgreiche Abschluss einer nichteinschlägigen Berufsausbildung von mindestens 3 Jahren oder eine nichteinschlägige Berufstätigkeit von mindestens 4 Jahren. (Als Berufstätigkeit gilt eine Tätigkeit, die die Arbeitskraft des Beschäftigten mit mindestens der Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit beansprucht [hauptberufliche Tätigkeit]; auf die Berufstätigkeit werden angerechnet: die selbstständige Führung eines Haushalts mit mindestens 3 Personen oder mit mindestens 2 Personen, wenn dem Haushalt eine erziehungs- oder pflegebedürftige Person angehört, mit bis zu einem Jahr, die Ableistung eines freiwilligen sozialen Jahres, die Erfüllung einer Dienstpflicht nach Artikel 12 a, Abs. 1 oder 2 des Grundgesetzes, soweit der Einsatz in einem sozialpädagogischen oder sozialpflegerischen Tätigkeitsbereich erfolgte.) Für die Fachschulausbildung förderlich oder einschlägig sind Tätigkeiten oder Berufsausbildungen im sozialpädagogischen und sozialpflegerischen Bereich.	14
Brandenburg	3 Jahre, incl. fachpraktische Ausbildung	Abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder abgeschlossene nicht einschlägige Berufsausbildung und eine für die Fachrichtung förderliche Tätigkeit oder die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife und eine für die Fachrichtung förderliche Tätigkeit	17
Bremen	3 Jahre incl. ein Anerkennungsjahr	Eine einschlägige einjährige Vorbildung (dies kann sein: ein durch die Schule begleitetes Vorpraktikum oder der Besuch der Berufsfachschule für Gesundheit, Hauswirtschaft und Sozialwesen). Zugelassen wird auch, wer anstelle der einschlägigen einjährigen Vorbildung den Abschluss eines Ausbildungsberufs nach § 25 des BBiG oder § 25 derHwO oder den Abschluss einer nach Bundes- oder Landesrecht vergleichbar geregelten Ausbildung oder eine als gleichwertig anerkannte einschlägige berufspraktische Tätigkeit von mindestens zweijähriger Dauer. eine für den Besuch der Schule förderliche Berufstätigkeit von mindestens 5 Jahren nachweist. Angerechnet werden einschlägige sozialversicherungspflichtige, ununterbrochene Berufstätigkeiten von jeweils mindestens einem Jahr Dauer und die Tätigkeit im eigenen Haushalt, wenn wenigstens ein Kind oder eine pflegebedürftige	4

Land	Dauer	Zugangsvoraussetzungen	Zahl der Angebote
		Person zu betreuen waren. die Hochschulzugangsberechtigung besitzt und ein einjähriges einschlägiges Praktikum abgeleistet hat.	
Hamburg	3 Jahre, incl. Praktikum	Mittlerer Bildungsabschluss und eine mindestens zweijährige Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder im öffentlichen Dienst oder an einer Berufsfachschule oder mittlerer Bildungsabschluss und drei Jahre Tätigkeit in einem für die Ausbildung förderlichen Bereich oder mittlerer Bildungsabschluss und vier Jahre Berufstätigkeit oder Erwerb der Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife und in einem für die Ausbildung förderlichen Bereich ein einjähriges Praktikum oder einjährige Tätigkeit in einem für die Ausbildung förderlichen Bereich. Eine gleichwertige Vorbildung hat erworben, wer die Fachhochschulreife mit einer fachpraktischen Ausbildung im Fachbereich Sozialpädagogik erworben hat. Die Gleichwertigkeit einer anderen Vorbildung wird von der zuständigen Behörde festgestellt.	6
Hessen	3 Jahre, incl. ein Jahr Praktikum	Berufsabschluss als staatlich geprüfte/r Sozialassistent/in oder Abschluss einer einschlägigen anerkannten Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer oder erfolgreiche Teilnahme an einer Feststellungsprüfung zum Nachweis einer gleichwertigen beruflichen Vorbildung. Die Zulassung zur Feststellungsprüfung setzt den Nachweis einer Berufstätigkeit von 3 Jahren und von sozialpädagogischer Erfahrung voraus. Hierauf sind anzurechnen: eine abgeschlossene Berufsausbildung, erzieherische und pflegerische Tätigkeit in der Familie bis zur Dauer von 2 Jahren, ein studienqualifizierender Abschluss in der Sekundarstufe II bis zur Dauer von 2 Jahren, förderliche Studienleistungen an Fachhochschulen und Hochschulen, die Ableistung eines sozialen Jahres im Sinne des Gesetzes zur Förderung des freiwilligen sozialen Jahres, die Ableistung des Grundwehrdienstes oder des Zivildienstes, ein Auslandsaufenthalt als Aupair bis zur Dauer von 12 Monaten, einschlägige Berufstätigkeit. Bestandteil der Feststellungsprüfung ist ein Gespräch über die sozialpädagogischen Erfahrungen.	31
Mecklenb.-Vorp.	3 Jahre, incl. ein Jahr Praktikum	Bei allgemeiner Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife: eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit oder eine mindestens einjährige einschlägige Berufstätigkeit oder ein mindestens einjähriges einschlägiges begleitetes Praktikum bzw. eine einjährige gleichwertige Tätigkeit im sozialen Bereich.	7
Niedersachs.	2 Jahre, incl. Praktikum	Berufsabschluss als staatlich geprüfte/r Sozialassistent/in – Schwerpunkt Sozialpädagogik oder eine andere gleichwertige einschlägige Berufsausbildung	54
Nordrhein-Westfalen	3 Jahre, incl. ein Anerkennungsjahr und 4 Praktika von jeweils 5 oder 6 Wochen Vollzeit	Abschluss einer Ausbildung in einem einschlägigen Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz, der Handwerksordnung, dem Landes- oder Bundesrecht und Berufsschulabschluss, soweit während der Berufsausbildung die Pflicht zum Berufsschulbesuch bestand und eine Berufstätigkeit im Ausbildungsberuf von mindestens einem Jahr, die auch während der Fachschulausbildung abgeleistet werden kann (die einjährige Berufstätigkeit wird in Form eines gelenkten Praktikums während des Fachschulbildungsganges abgeleistet). In die Fachschule können auch aufgenommen werden: Bewerber/innen, die eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens 5 Jahren nachweisen (auf die Berufstätigkeit kann der Besuch einer einschlägigen Berufsfachschule angerechnet werden.); Studierende, die sich in einem Berufsausbildungsverhältnis befinden, wenn der Unterricht in den beteiligten Bildungsgängen inhaltlich verknüpft wird. Die erforderliche Berufstätigkeit muss bei der Zulassung zum Fachschulexamen nachgewiesen werden; Bewerber/innen, die einen berufsqualifizierenden Bildungsgang von zweijähriger Dauer mit einem Berufsabschluss nach Landesrecht (staatlich geprüfte/r Kinderpfleger/in, staatlich geprüfte/r Sozialhelfer/in, staatlich geprüfte/r Heilerziehungshelfer/in) besucht haben sowie	135

Land	Dauer	Zugangsvoraussetzungen	Zahl der Angebote
		Bewerber/innen, die die Fachhochschulreife durch einen Besuch eines zweijährigen Berufsfachschulbildungsganges oder eines Fachoberschulbildungsganges mit (erweiterten) beruflichen Kenntnissen besucht haben.	
Rheinland-Pfalz	3 Jahre, incl. ein Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung	Qualifizierter Sekundarabschluss I und eine abgeschlossene mindestens zweijährige Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, in einem Beamtenverhältnis oder in einem schulischen Bildungsgang oder eine mindestens dreijährige hauptberufliche Tätigkeit oder eine mindestens einjährige praktische Tätigkeit in sozialpädagogischen oder sozialpflegerischen Einrichtungen oder ein freiwilliges soziales Jahr, das geeignet ist, auf die nachfolgende Berufsausbildung vorzubereiten oder das mindestens dreijährige Führen eines Familienhaushalts mit mindestens einem minderjährigen Kind oder Hauptschulabschluss oder gleichwertiges Zeugnis und eine abgeschlossene Ausbildung als Erziehungshelfer/in, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Kinderpfleger/in, Krankenpfleger/-schwester oder eine abgeschlossene mindestens dreijährige Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung oder eine als gleichwertig anerkannte Ausbildung mit jeweils nachfolgender mindestens einjähriger Tätigkeit in einer sozialpädagogischen oder sozialpflegerischen Einrichtung, sofern im Rahmen eines Kolloquiums durch die Fachschule die Eignung zum Erzieherberuf festgestellt wird.	24
Saarland	3 Jahre, incl. Berufspraktikum	Abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens 2 Jahren oder mindestens 3 Jahre hauptberufliche Tätigkeit oder mindestens 1 Jahr Praktikum unter Anlehnung in einer Kindertageseinrichtung, einem Heim oder in sonstigen sozialpädagogischen Einrichtungen oder eine als gleichwertig anerkannte schulische oder berufspraktische Ausbildung – gewünscht: abgeschlossene Berufsausbildung oder einjähriges Vpraktikum	3
Sachsen	3 Jahre, incl. Praktikum zur staatlichen Anerkennung 1 Jahr Vollzeit	Der erfolgreiche Abschluss einer für den Bildungsgang förderlichen, nach Bundes- oder Landesrecht anerkannten Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer oder der erfolgreiche Abschluss einer nach Bundes- oder Landesrecht anerkannten Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer und eine mindestens zweijährige oder, soweit dem Bildungsgang förderlich, mindestens einjährige Berufstätigkeit oder erziehende oder pflegende Tätigkeit von mindestens 7 Jahren. Auf die Tätigkeit im Sinne der Punkte 2 und 3 wird das freiwillige soziale Jahr angerechnet.	10
Sachsen-Anhalt	3 Jahre, incl. 1 Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung Vollzeit	Abschluss in einem nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung oder den Bestimmungen der Länder anerkannten, für die Zielsetzung der Fachrichtung einschlägigen Ausbildungsberuf, eine entsprechende Berufstätigkeit von mindestens einem Jahr und Abschluss der Berufsschule (bei Berufsschulpflicht). Die entsprechende Berufstätigkeit (auch in Form eines gelenkten Praktikums) kann während der Fachschulausbildung abgeleistet werden. Die Fachschulausbildung verlängert sich dann entsprechend oder Abschluss der Berufsschule oder ein gleichwertiger Bildungsstand und eine einschlägige Berufstätigkeit von 5 Jahren. Hierauf kann der Besuch einer einschlägigen Berufsfachschule angerechnet werden oder in die Fachschule – Sozialpädagogik – kann anstelle der genannten Voraussetzungen auch aufgenommen werden, wer Realschulabschluss oder einen als gleichwertig anerkannten Bildungsabschluss nachweist und den erfolgreichen Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung oder einer einschlägigen berufsbildenden Schule in Vollzeitform und eine einjährige geeignete praktische Tätigkeit in sozialpädagogischen Einrichtungen oder die Fachhochschulreife mit einer fachpraktischen Ausbildung in sozialpädagogischen Einrichtungen nachweist. Das Staatliche Schulamt kann zulassen, dass an die Stelle der geforderten abgeschlossenen Berufsausbildung eine mindestens vierjährige, bei BewerberInnen mit Hochschulreife eine mindestens einjährige förderliche praktische Tätigkeit tritt.	8

Land	Dauer	Zugangsvoraussetzungen	Zahl der Angebote
Schleswig-Holstein	3 Jahre, incl. Praktika Vollzeit	Berufliche Aufnahmevoraussetzung: Abschluss in einem Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder nach der Handwerksordnung oder Abschluss einer nach Bundes- und Landesrecht vergleichbar geregelten Ausbildung oder eine für die Zielsetzung der Fachrichtung förderliche Tätigkeit von 7 Jahren. Der Nachweis der Hochschulreife oder Fachhochschulreife wird als gleichwertige berufliche Aufnahmevoraussetzung anerkannt, wenn die Bewerber/innen zusätzlich für eine sozialpädagogische Tätigkeit förderliche Erfahrung nachweisen können.	14
Thüringen	3 Jahre, incl. 1 Jahr Berufspraktikum Vollzeit	Abgeschlossene mindestens zweijährige einschlägige Berufsausbildung. Es muss eine mindestens 12-jährige schulische/berufliche Vorbildung nachgewiesen werden.	11
Σ			447 ¹⁷

Quelle: Datenbank „Kurs“ bei der Agentur für Arbeit, Nürnberg (<http://infobub.arbeitsagentur.de/kurs/index.js>; Zugriff 20.7.2004)

Aus diesen Varianten der Zulassung und Ausbildung errechnen sich $2 \text{ mal } 6 \text{ mal } 2 \text{ mal } 2 = 48$ verschiedene Möglichkeiten, in der Bundesrepublik den Abschluss „staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ zu erreichen. Zwar gibt es innerhalb dieser Variantenvielfalt in zweierlei Hinsicht weitgehende Ähnlichkeiten. Zum einen hat die Ausbildung in den meisten Ländern Zugangsvoraussetzungen, die sich zumindest prinzipiell ähneln. Zum anderen beträgt die Dauer der Ausbildung in den meisten Ländern drei Jahre; lediglich in Niedersachsen umfasst die Ausbildung nur zwei Jahre, setzt dort aber eine zweijährige Ausbildung zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten voraus. (Übersicht 11) Doch gibt es keine bundeseinheitliche Regelung der Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in. Die Kultusministerkonferenz hat sich auf vergleichsweise allgemeine Rahmenvorgaben beschränkt (KMK 2000; vgl. auch dies. 2002). Parallel hat sich in den letzten Jahren eine Reihe von Fachschulen engagiert auf den Weg begeben, ihre Ausbildungen neu zu gestalten.¹⁸ Es verwundert vor diesem Hintergrund nicht, dass die Fachschulausbildungen, über das gesamte Bundesgebiet hinweg betrachtet, auch inhaltlich durchaus heterogen sind.

¹⁷ Die Zahl der Angebote ist nicht identisch mit der Zahl der Ausbildungsstätten. Präzise überregionale Daten liegen dazu nicht vor. Schmidt (2005: 715) gibt auf der Grundlage eigener Recherchen und Berechnungen an, dass in den westdeutschen Ländern 333 Fachschulen existieren (davon 41 % in privater Trägerschaft) und in Ostdeutschland 52 (davon 31 % in privater Trägerschaft), mithin insgesamt 385.

¹⁸ vgl. unten den Unterpunkt „Reformbemühungen und begrenzende Rahmenbedingungen“

Übersicht 11: Erzieher/innen-Ausbildungsdauer an Fachschulen bzw. Fachakademien nach Bundesländern

Bundesland	Ausbildungsdauer in Jahren
Baden-Württemberg	3 Jahre incl. 1 Jahr Berufspraktikum
Bayern	3 Jahre incl. fachpraktische Ausbildung
Berlin	3 Jahre incl. fachpraktische Ausbildung
Brandenburg	3 Jahre incl. fachpraktische Ausbildung
Bremen	3 Jahre incl. Anerkennungsjahr
Hamburg	3 Jahre incl. Praktikum
Hessen	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum
Mecklenburg-Vorpommern	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum
Niedersachsen	2 Jahre incl. Praktikum
Nordrhein-Westfalen	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung und 4 Praktika von jeweils 5 oder 6 Wochen Vollzeit
Rheinland-Pfalz	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung
Saarland	3 Jahre incl. Berufspraktikum
Sachsen	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung
Sachsen-Anhalt	3 Jahre incl. 1 Jahr Praktikum zur staatlichen Anerkennung
Schleswig-Holstein	3 Jahre incl. Praktika
Thüringen	3 Jahre incl. 1 Jahr Berufspraktikum

Ausbildungskapazitäten

Zu den quantitativen Dimensionen der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen in Deutschland gibt es sehr unzulängliche und unterschiedliche Angaben. So verfügen z.B. weder die öffentlichen Träger noch die Dachverbände der Fachschulen über aggregierte Zahlen der Ausbildungsplätze und AbsolventInnen.¹⁹ Anfragen bei den Bildungs- und Sozialministerien der Länder ergaben die gleichen Daten, die von den statistischen Landesämtern für die Bundesstatistik gemeldet wurden. Diese aber sind unzuverlässig. Jährlich gibt es danach etwa 10.000 AbsolventInnen mit Fachschulabschluss Erzieher/in (Statistisches Bundesamt 1998-2003). Der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (BMBF 2004) beziffert die Zahl der Schüler/innen in der Erzieher/innen-Ausbildung mit 19.700. Das würde bedeuten: Wenn infolge der dreijährigen Ausbildung jedes Jahr ein Drittel dieser Gruppe die Fachschulen verlässt, gäbe es lediglich 6.566 AbsolventInnen. Diese Zahl ist so niedrig, dass sie nicht richtig sein kann.

Die Autoren der Studie „Die Erzieherin“ gehen auf der Grundlage der Daten von 1974 und 1990 von 15.000 jährlichen AbsolventInnen der westdeutschen Fachschulen aus (Rauschenbach et al. 1995: 65-69). Beher (2005)²⁰ hat, wie oben bereits erwähnt, zwischen gerundet 36.000 und 45.000 Schüler/innen ermittelt. Legen wir den niedrigeren Wert, also 36.000, auf die drei Ausbildungsjahre um, so ergibt sich eine Absolventenzahl von 12.000 pro Jahr; legen wir den höheren Wert, also 45.000, um, dann ergibt sich eine Absolventenzahl von 15.000 pro Jahr (wobei mögliche Abbrecher/innen, da nicht

¹⁹ Einzig von der Diakonie kann die Zahl der Ausbildungsplätze der eigenen Fachschulen mit ca. 4.700 beziffert werden (Bundesverband der Evangelischen Ausbildungsstätten [BEA], Frau Waller, schr. Mittlg., 1.3.2005).

²⁰ unpaginiert, vgl. Kapitel 6: „Zur Topographie der Ausbildungslandschaft: Fachschulen, Lehrkräfte und Auszubildende“

ermittelbar, außer Acht gelassen werden müssen).²¹ In diesem Möglichkeitsraum – zwischen 12.000 und 15.000 – also dürfte sich mit hoher Wahrscheinlichkeit die Zahl der jährlichen FachschulabsdventInnen mit dem Berufsziel Erzieher/in bewegen.

Reformbemühungen und begrenzende Rahmenbedingungen

Seit den 1970er Jahren hatte es eine deutliche Entwicklung der Erzieher/innen-Ausbildung gegeben. Wurden zuvor Kindergärten/innen, Hort- und Heimerzieher/innen sowie Personal für die außerschulische Jugendarbeit in jeweils getrennten Ausbildungen an Berufsfachschulen herangebildet, so nunmehr Erzieher/innen an Fachschulen für Sozialpädagogik. Das dortige Lehrpersonal ist unterdessen fast vollständig akademisiert. Allerdings hat, im Unterschied zum sonstigen berufsbildenden Schulwesen, über die Hälfte der Lehrkräfte kein Lehramtsstudium absolviert (Rauschenbach et al. 1995). Zugleich aber habe sich, so Ebert (1997: 126), die Ausbildung immer mehr von der Berufspraxis entfremdet, verbunden mit einer strukturellen und inhaltlichen Verschulung. Im Jahre 2000 bezeichnete Wassilios E. Fthenakis (2002: 15) die Erzieher/innen-Ausbildung als „vergessener Klient der Bildungsreform“.

Darauf reagiert inzwischen eine ganze Reihe von Fachschulen. Zahlreiche Einrichtungen haben sich in den letzten Jahren auf den Weg begeben, ihre Ausbildung stärker auf Professionalisierung hin zu orientieren. Es wird dort eine aktive Diskussion um die Weiterentwicklung der Ausbildung geführt. In Berlin nehmen zumindest einige der Fachschulen auch die Entwicklungen an der Alice Salomon Hochschule zur Kenntnis und bemühen sich aktiv um die Qualitätsverbesserung ihrer eigenen Ausbildungsgänge.²² Den Bemühungen setzen allerdings einige einschränkende Randbedingungen deutliche Grenzen. Das betrifft insbesondere das hohe Lehrdeputat der FachschuldozentInnen von 26 Wochenstunden.

Sollen die Effekte der bisher dominierenden Art von Fachschulausbildung eruiert werden, so lässt sich z.B. die Zufriedenheit von ErzieherInnen mit ihrer eigenen (Fachschul-)Ausbildung erfassen. Thole/Cloos (2006) haben empirische Studien zu diesem Thema ausgewertet und kommen zusammenfassend zu dem Ergebnis:

„Der ErzieherInnenausbildung wird, bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben, allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben. [...] Werden ... die vorliegenden Befunde stichwortartig zusammengefasst, dann scheint die ErzieherInnenausbildung vorwiegend auf die ‚Kernbereiche‘ erzieherischer Tätigkeit vorzubereiten. Ausreichende Wissensressourcen vermag die Ausbildung den AbsolventInnen jedoch durchgängig nicht bereitzustellen. Strittig ist auch, ob die fachschulische Qualifikation so etwas wie ein Berufsbewusstsein bei den ErzieherInnen befördern kann.“ (Thole/Cloos 2006: 50)

Mit einigen schlaglichtartigen Erläuterungen lässt sich dies illustrativ verdeutlichen:

- „Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe ... entfernt, desto unvorbereiteter fühlen sich die AbsolventInnen. [...]
- „Der Unterricht an Fachschulen kann ErzieherInnen anscheinend insoweit nicht auf die Praxis vorbereiten, als dass erfahrungsbezogene alltägliche Deutungen durch die Ausbildung verunsichert werden können“.

²¹ zu den Problemen der Statistik in diesem Zusammenhang vgl. auch Rauschenbach (1990: 263-270)

²² Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [24]

- „Das in der ErzieherInnenausbildung vermittelte Wissen ... ist nur in geringem Maße ‚durch Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet‘²³. ‚Die Befassung mit abstrakten Zusammenhängen‘ glaubt ‚nur jede Vierte gut, fast jede Zweite nur zum Teil gelernt zu haben‘.²⁴“
- „Erzieherinnen, die ihre Ausbildung positiv beurteilen, erleben nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil negativ ausfällt“.²⁵ (Ebd.: 50-52)

Thole/Cloos resümieren: „ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Ebd.: 53)

Dies stützen weitere Daten. So rechnet Nottebaum (2006: 151) am Beispiel der Fachschulausbildung in NRW vor, dass sich „die zweijährige vorwiegend fachtheoretische Phase der Erzieherinnen-ausbildung von den auszugehenden 104 Wochen durch Abzug der Ferien, Praktika, Exkursionen, Feier- und Springtage etc. ... auf etwa 52 Wochen reduziert, die sich bei extremer Ausnutzung der möglichen 14 Wochen Projektphase, in denen keine Unterricht stattfinden darf, nochmals auf etwa 26 Wochen verringern.“

Auf eine andere begrenzende Rahmenbedingung wiesen die von uns interviewten LeiterInnen dreier Berliner Fachschulen hin: Wesentliche Elemente des oben²⁶ bzw. unten²⁷ beschriebenen Professionsverständnisses gäben auch ihre Ansprüche an die Erzieher/innen-Ausbildung wider. So spiele bei der Kindererziehung eine empathische Beziehung zu den Kindern, ein Gestalten „mit“ und nicht „für“ die Kinder eine wesentliche Rolle.²⁸ Die Reflexion der eigenen Bildungsbiografie und der täglichen Praxis wird als ein weiteres Grundelement der Ausbildung dargestellt.²⁹ Der Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Erzieherinnen verweist dabei jedoch auf ein strukturelles Problem der Fachschul-Erzieher/innen-Ausbildung in Berlin: Zwar werde die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von den Schülerinnen und Schülern erwartet; sofern dieses sich auf soziale und personale Kompetenzen beziehe, dürfe es jedoch nicht in den Zeugnissen nachgewiesen werden, weil diese sich allein auf kognitive Leistungen beziehen dürfen.³⁰

In der Systematik des Bildungssystems müssten die Fachschulen für Sozialpädagogik dem postsekundären Sektor angehören, da fachschulische Ausbildungen auf einer beruflichen Erstqualifikation aufbauen und zu *vertiefender* beruflicher Bildung führen sollen. „Faktisch erwies sich die Fachschule für Sozialpädagogik in den letzten Jahrzehnten jedoch eher als Stätte beruflicher *Erstausbildung*“:

„Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen dieses Schultyps absolvierte nach Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses zunächst ein bis zu zweijähriges Vorpraktikum, um anschließend an die Fachschule aufgenommen zu werden. Erst mit Beginn der zweijährigen schulischen Phase kamen

²³ Hoppe (1993: 114)

²⁴ Dippelhofer-Stiem (1999a: 87)

²⁵ Dippelhofer-Stiem/Kahle (1995: 168)

²⁶ Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

²⁷ Punkt 2.7. Professionsorientierung

²⁸ Interview mit *Annegret Lauffer-v. Reiche*, Schulleiterin am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, 16.8.2006 [218, 231]

²⁹ ebd. [230, 246]

³⁰ Interview mit *Wolfgang Brauer*, Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 16.8.2006 [284]

diese Schülerinnen in intensiveren Kontakt mit berufsrelevanten theoretischen Fachinhalten. Eine berufliche Erstausbildung ... hatten zuvor nur wenige absolviert.“ (Schmidt 2005: 717)

Wie oben erwähnt, gibt es allerdings Reformbewegungen:

„In den letzten Jahren bemühen sich die Ausbildungsstätten vor allem über veränderte Zugangsregelungen, dem Image von ‚unechten‘ Fachschulen entgegenzutreten. Im Bundesland Bayern ... wurde das zweijährige Vorpraktikum zum Schuljahr 2001/02 durch ein zweijähriges ‚Sozialpädagogisches Seminar‘ ersetzt. Dieses besteht sowohl aus längeren Praxisphasen in sozialpädagogischen Einrichtungen als auch aus Unterrichtseinheiten an einer Fachakademie für Sozialpädagogik. Der Zugang zum Sozialpädagogischen Seminar ist an den Nachweis des mittleren Bildungsabschlusses gebunden. Beendet wird das Seminar mit einer Prüfung zur ‚Staatlich geprüften Kinderpflegerin‘“ (ebd.: 718)

Das Lernfeldkonzept, das die KMK-„Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ (KMK 2000) vorsieht, zielt auf eine fächerübergreifende Unterrichtsorganisation, handlungsorientierte Didaktik, verbindlichere Kooperation der beiden Lernorte Schule und Praxis, themenorientierte Struktur des Lehrplan sowie eine Neubestimmung der Lehrerrolle (Ebert 2004: 21).³¹ Im übrigen aber fordern die Verbände der Fachschulen für Sozialpädagogik insbesondere, die Zugangsvoraussetzung für die Fachschule anzuheben: Dafür solle die Fachhochschulreife festgeschrieben werden (BAGKAE/BeA/BöfAE 2004).

Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung?

Langenmayr (2005: 39) berichtet von Diskussionen, durch die Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für die Fachschulabsolventinnen das Niveau eines Fachhochschul-Bachelors zu erreichen. Die Hintergründe erläutern Grams/Menken (2006: 2):

„Die Idee der Anhebung der Eingangsvoraussetzungen auf Fachhochschulreife gründet in der Überlegung, dass mit diesem Abschluss per se ein höheres Maß an allgemeinbildenden Qualifikationen erworben wurde, welche sich z.B. nicht nur in kognitiven Anteilen, sondern insbesondere in Kompetenzen wie z. B. Abstraktions- und Analysefähigkeit, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit abbilden. Demgegenüber wird der Gedanke, diese Kompetenzen in beruflicher Bildung zu erwerben, nicht gedacht, bzw. kann nicht gedacht werden, weil er der bei uns weitgehend zementierten Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung zuwiderläuft.“

Auch umgekehrt – aus der Perspektive interessierter AbiturientInnen – ließe sich der Möglichkeit, mit der Hochschulzulassungsberechtigung direkt nach dem Schulabschluss an eine Fachschule für Sozialpädagogik gehen zu können, Positives abgewinnen: Abiturienten könnten dadurch den bislang üblichen Umweg über eine Kinderpflegeausbildung oder ein vorgeschaltetes Praxisjahr vermeiden. Allerdings lässt genau dies die einschlägige Berliner Verordnung bislang nicht zu, wenn sie fordert, „Bewerberinnen und Bewerber mit Abitur müssen eine für die Fachschulausbildung förderliche Tätigkeit nachweisen“.³²

Rechtlich umgesetzt ist die Verbindlichkeit der HZB als Zulassungsbedingung für die Erzieher/innen-Ausbildung bisher zwar nirgends, allerdings wird immer wieder kolportiert, dass die Fachschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen seit 2003 nur noch Bewerber/innen mit Hochschulreife aufnehmen.³³ Diese Information findet in den entsprechenden rechtlichen Bestimmungen nur bedingt

³¹ vgl. ausführlicher unten Unterpunkt „Curriculum“

³² § 3 Abs. 1 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11.2.2006

³³ Interview mit *Wolfgang Brauer*, 18.8.2006 [261]; eMail *Hilde von Balluseck* 7.2.2007; Langenmayr (2005: 42): „Einige Bundesländer wie Berlin und Nordrhein-Westfalen haben die Schulordnungen schon entsprechend

eine Grundlage, insofern dort zwar eine Präferenz für die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) formuliert ist, aber zugleich auch Bewerber/innen ohne eine solche zugelassen sind. So heißt es in der entsprechenden Berliner Verordnung:

„(1) In das Vollzeitstudium wird aufgenommen, wer die Fachhochschulreife an einer Fachoberschule des Fachbereichs Sozialwesen erworben hat. Bewerberinnen und Bewerber, die die Fachhochschulreife an anderen Fachoberschulen erworben haben, sowie Bewerberinnen und Bewerber mit Abitur müssen eine für die Fachschulausbildung förderliche Tätigkeit nachweisen.

(2) Aufgenommen wird auch, wer mindestens den mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) und eine berufliche Vorbildung nachweist. Als berufliche Vorbildung gelten

- der erfolgreiche Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung oder
- eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens drei Jahren oder
- der erfolgreiche Abschluss einer nichteinschlägigen Berufsausbildung von mindestens drei Jahren oder
- eine nichteinschlägige Berufstätigkeit von mindestens vier Jahren.“³⁴

Alles andere wäre rechtlich auch nicht haltbar, da Fachschulen nicht dem tertiären Ausbildungssektor angehören. Sollte die Aufnahme von BewerberInnen ohne HZB jedoch faktisch im Zulassungsverfahren ausgeschlossen werden, dann wäre dies unter den geltenden Regelungen nicht gerichtsfest. Laut Aussagen der Berliner Fachschulen wird es so gehandhabt, dass einerseits Bewerber/innen mit HZB besonders willkommen sind, zugleich aber andererseits auch auf eine „gute Mischung“ zwischen diesen Bewerber/innen und solchen mit anderen Zugangsvoraussetzungen Wert gelegt wird: Die Vorteile der Heterogenität der Gruppen überwiegen die Vorteile einer einheitlichen Eingangsqualifikation in Gestalt der Hochschulzulassungsberechtigung.³⁵

Mit einer generell auf das (Fach-)Abitur angehobenen Zulassungsvoraussetzung entfiel für Langenmayr (2005: 43) ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Ausbildungswegen, zumal die Fachschulen für sich ebenfalls wissenschaftliches Arbeiten und die Entwicklung eines reflexiven Selbstverständnisses beanspruchen. Fachhochschulstudiengänge könnten dann nur sinnvoll sein, wenn diese als Aufbaustudiengänge nach der Fachschulausbildung konzipiert seien und inhaltlich neue Schwerpunkte (z.B. Sozialmanagement, Integrative Frühpädagogik) setzten (ebd.: 42).

Auch die Verbände der Fachschulen verweisen einerseits darauf, dass die „Befähigung für die Bildungsarbeit (...) nicht erst seit der Diskussion um die Pisa-Studie“ einen besonders hohen Stellenwert in der Ausbildung der Erzieher/innen einnehme. Dies komme insbesondere in einer gezielten Persönlichkeitsbildung, der engen Verflechtung von Theorie und Praxis und der sozialräumlichen Verankerung der Fachschulen zum Ausdruck. Zugleich halten die Verbände eine weitere Professionalisierung der Ausbildung für unabdingbar. Dazu fordern sie nicht nur bundeseinheitlich die Fachhochschulreife,

abgeändert“; Nottebaum (2006: 152): „In verschiedenen Bundesländern genügt zur Aufnahme der ErzieherInnen-ausbildung nicht mehr der mittlere Bildungsabschluss, sondern es wird die Fachhochschulreife gefordert; Berlin und Schleswig-Holstein verlangen demnächst sogar die Allgemeine Hochschulreife“; Jüttner (2008): „Seit circa zwei Jahren gilt im Land Berlin ... als Zugangsvoraussetzung für eine Ausbildung das Abitur und Fachabitur“.

³⁴ § 3 Abs. 1 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11.2.2006; zu NRW vgl. die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Dezember 2004, Anlage E Bildungsgänge der Fachschule §§ 5 und 28.

³⁵ Gespräch mit *Annegret Lauffer-von Reiche*, Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin, und *Siegmar Alex*, Leiter der Anna-Freud-Oberschule Berlin, Berlin, 8.7.2008.

sondern auch eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung als Zulassungsvoraussetzung für die Fachschulen sowie eine dreijährige Ausbildung mit einheitlichen inhaltlichen und didaktischen Standards (Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten 2005: 1f.). Dies verbände sich mit einem Vorteil der Fachschulausbildung, die – anders als manche FH-Studiengänge – nicht auf die Altersphase der Elementarpädagogik spezialisiert ist (Langenmayr 2005: 39).

Curriculum

Inhaltlich bildet das Lernfeldkonzept einen zentralen Bestandteil der Reformbemühungen im Fachschulsektor, der Eingang in Lehrpläne und Rahmenrichtlinien gefunden hat:

- „Den Lernfeldern sind Ziele und Inhalte zugeordnet, die deutlich stärker als bisher auf berufliche Aufgaben von Erzieherinnen ausgerichtet sind und weniger auf einzelne Fachdisziplinen“;
- „Strukturell-organisatorisch zielt das Konzept auf eine Auflösung, zumindest aber auf eine Bündelung der Unterrichtsfächer“;
- „Methodisch-didaktisch zielt das Konzept auf ein verändertes Rollenverständnis von Schülerinnen und Lehrkräften. Die Schülerinnen sollen stärker als bisher dazu angeregt werden, komplexe Problemstellungen selbstständig und eigenverantwortlich zu lösen, statt bloße Rezipienten des Lernstoffs zu sein, während die Lehrkräfte verstärkt als Lernberater und Moderatoren, weniger aber als Wissensvermittler agieren sollen“;
- „Inhaltlich zielt es auf mehr Anwendungsbezug und auf eine Reduzierung von isoliertem und tragem Wissen bei den Schülerinnen“ (Küls o.J.a: 723f.).

In Nordrhein-Westfalen geht der Rahmenlehrplan von vier Lernfeldern aus:

- Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln,
- gruppenpädagogisch handeln und soziales Lernen fördern,
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen,
- professionell in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten (MSW NRW 2006: 28).

Gelernt wird schwerpunktmäßig in Lernsituationen. Dabei handelt es sich um Unterrichtseinheiten, „die als Ausgangspunkt eine konkrete Problemstellung vorgeben, die dann von den Studierenden in möglichst selbst gesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen gelöst werden soll. Die Studierenden folgen dabei den Phasen einer Problemlösung, wie sie auch das berufliche Handeln in der Praxis kennzeichnen“ (Müller-Neuendorf 2006: 173).

Auf diese Weise soll ein Wechsel von einer Leistungsorientierung hin zu einer Lernorientierung vollzogen werden:

„Wer sich als Schülerin subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolg zu haben und Misserfolg zu vermeiden. In Leistungssituationen geht es nicht darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen und unklar Gebliebenes besser verstehen zu wollen. In einer solchen Situation kommt es vielmehr darauf an, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht darzustellen.

Im Vergleich dazu werden Lernsituationen von SchülerInnen subjektiv als entspannter, offener, informations-, sach- und problemzentrierter wahrgenommen. Die Neugierde kommt zum Zuge, und Fehler müssen nicht mehr vermieden werden, weil man aus ihnen lernen kann. MitschülerInnen sind nicht Konkurrenten, sondern Lernpartner, der Lehrer erscheint nicht als Bewertungsinstanz, sondern als Lernberater.“ (Ebert 2004: 24)

Dabei bleibt indes der Ausbildungsansatz ausdrücklich ein handlungsorientierter. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Die Wissens- und Methodenvermittlung sind von ersterer abgeleitet –

während an Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum steht, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden. Genau dies wird seitens der Fachschulen jedoch auch als ihre Stärke beschrieben. Da die Stärken in der Ausbildung zentral mit der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit zusammenhängen, verweisen Fachschulvertreter/innen vor allem darauf, dass das Zeitbudget für die Praxisbetreuung an den Fachschulen weit größer sei als an Fachhochschulen.³⁶

In NRW z.B. bedeutet dies konkret, dass innerhalb von 16 Wochen Praxis sechs bis acht Besuche von Fachschullehrkräften an der Praktikumsstelle stattfinden und vier bis sechs Besuche im Berufspraktikum, dass die Fachschule mit den Praktikumsstellen über die Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Praktika berät, dass die Feststellung der Berufsfähigkeit gemäß Ausbildungs- und Prüfungsordnung an die Bewährung in den Praktika gebunden ist und dass die Praxis an der staatlichen Abschlussprüfung mit beratender Stimme beteiligt ist (Müller-Neuendorf 2006: 175).

Die Bundesarbeitsgemeinschaften der Fachschulen für Sozialpädagogik benennen als Qualitätsmerkmale ihrer Einrichtungen:

- „gezielte Persönlichkeitsbildung und fachliche Kompetenzentwicklung der Studierenden, u.a.
 - durch eine intensive individuelle Lernbegleitung
 - durch biografisches und gruppenbezogenes Lernen
 - durch Projektarbeit und fachübergreifendes Lernen
 - durch erwachsenenorientierte Lehr- und Lernmethoden
 - durch enge Verzahnung von Theorie und Praxis u.a.
 - durch die fachwissenschaftliche und fachdidaktische sowie praxisbezogene Kompetenz der Dozent/innen und Anleiter/innen
 - durch die theoriegeleitete Bearbeitung praxisbezogener Fragestellungen in intensiver Verknüpfung der Lernorte Fachschule/ Fachakademie und Praxis
 - durch die Ausgestaltung des Schullebens als Modellerfahrung für die Praxis
 - sozialräumliche Verankerung der Fachschulen/Fachakademien als regionale Kompetenzzentren.“
- (BAGKAE/BeA/BöfAE 2004)

Aus Sicht der Fachschulverbände sollten die Konsequenzen aus gestiegenen und steigenden Anforderungen im Berufsfeld nicht in der flächendeckenden Akademisierung liegen. Vielmehr sei es wünschenswert, bundeseinheitlich „der fachschulischen Ausbildung eine zweijährige einschlägige berufliche Erstausbildung vorzuschalten, als Zugangsvoraussetzung für die Fachschule die Fachhochschulreife festzuschreiben, die fachschulische Ausbildung insgesamt dreijährig auszulegen, wobei das dritte Jahr als schulisch begleitetes Berufspraktikum zu organisieren ist, inhaltlich und didaktisch-curricular Standards festzulegen, auf deren Basis die Ausbildungsstätten regionale und trägerspezifische Profile ausbilden“ (ebd.). Daneben wird eine konsequente und umfassende Modularisierung der Ausbildungen für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gefordert. „Damit kann eine Anrechnung der in der jeweiligen Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine weiter- bzw. höherqualifizierende Ausbildung erfolgen.“ (Ebd.)

Für die Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik ist gegenwärtig eine dreijährige Ausbildung mit 44 Wochen fachpraktischem Anteil und insgesamt 2.600 Unterrichtsstunden vorgeschrieben. Rund 10 % (280 Stunden) sind dabei als praxisbegleitender Unterricht konzipiert (SenBJS 2003: 5.155). Die übrigen 2.320 Stunden sind insgesamt 16 Themenbereichen sowie einem Vertiefungsblock zugeordnet. Dabei sind allgemeine Themen wie „Kommunizieren und Kooperation“ ebenso vorgesehen wie Themen zum professionellen Handeln von Erzieherinnen („Berufliche Identität“, „Beobachten, interpretieren, planen und handeln“), kreative Elemente („Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen

³⁶ Gespräch mit *Annegret Lauffer-von Reiche*, Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin, und *Siegmar Alex*, Leiter der Anna-Freud-Oberschule Berlin, Berlin, 8.7.2008.

anregen, begleiten und anleiten“) und Unterrichtseinheiten zu den Inhalten der (Bildungs-)Arbeit in Kindertageseinrichtungen („Natur und Umwelt erfahren und nachhaltig handeln“) (ebd.: 5.155f.). Diese Rahmenrichtlinie ist für die Fachschulen in Berlin verbindlich und wird von diesen weitgehend wortgleich als Curriculum übernommen (vgl. z.B. Evangelisches Johannesstift 2006). Bestandteil der Ausbildung ist außerdem eine Facharbeit, in der wissenschaftliche Literatur verarbeitet werden soll (Langenmayr 2005: 43). Für diese sind in Berlin sechs Monate Bearbeitungszeit neben dem laufenden Unterricht und 20 Seiten Text vorgesehen; sie soll sich in der Regel auf das dritte Praktikum beziehen und muss in einem Kolloquium verteidigt werden.³⁷

Hochschulnähe der Fachschulen?

Werden die Entwicklungen der letzten Jahre in Rechnung gestellt, kann durchaus die Frage gestellt werden, inwieweit die Fachschulausbildungen bereits wesentliche Züge eines Hochschulstudiums tragen – nicht zuletzt im Vergleich mit akademischen Erzieher/innen-Ausbildungen in anderen europäischen Ländern. Hierzu lassen sich die o.g.³⁸ vier zentralen Merkmale eines Hochschulstudiums heranziehen:

- *Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife:* Diesbezüglich weisen die Fachschulen mitunter darauf hin, dass die Eingangsqualifikationen ihrer Klientel in den letzten Jahren deutlich gestiegen seien. Belastbare Datenangaben gibt es dazu allerdings nicht. Einen Anhaltspunkt liefert der Mikrozensus 2000, der über die höchsten Schulabschlüsse der im Beruf stehenden Erzieher/innen folgende Auskünfte gibt: Zirka 8 % verfügen über die allgemeine Hochschulreife sowie weitere 10 % über die Fachhochschulreife (Statistisches Bundesamt o.J. [2000]). Im Anschluss daran von uns durchgeführte Zufallsstichproben an sechs Fachschulen ergaben Werte zwischen 20 % und 50 % der Fachschüler/innen mit Hochschulreife.³⁹ Auf diesen Grundlagen dürfte es gerechtfertigt sein, von einem näherungsweisen Wert von 30 % Fachschüler/innen mit Abitur oder Fachhochschulreife auszugehen. Das heißt zugleich: Zirka 70 % derjenigen, die an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet werden, verfügen über diese Eingangsqualifikation nicht. Versuche, so in Berlin oder NRW, die Hochschulzugangsberechtigung auf dem Verordnungswege gegenüber anderen Zugangsvoraussetzungen zu privilegieren, sind rechtlich heikel, da die Fachschulen dem postsekundären und nicht dem tertiären Bildungssektor zugehören.
- *Das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen:* Dies wird typischerweise über die Promotion nachgewiesen. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass im Einzelfall auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind, doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb eines Lehrkörpers zumindest eine Tendaussage darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Ausgewiesenheit ist. Zur Promotionsquote der FachschuldozentInnen liegen keine überregionalen Angaben vor. Die meisten Fachschulen verzichten auf ihren Homepages – im Unterschied zu Hochschulen – darauf, die Angehörigen ihres Lehrkörpers vorzustellen. Soweit dies im Ausnahmefall dennoch geschieht, ist festzustellen, dass promovierte FachschuldozentInnen eine große Ausnahme darstellen. Diese Form der wissenschaftlichen Qualifikation scheint im Lehrkörper der Fachschulen für Sozialpädagogik nicht häufiger vorzukommen als an Gymnasien.

³⁷ Interview mit *Marion Eichhorn*, 19.10.2006 [434]

³⁸ Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

³⁹ vgl. auch Nottebaum (2006: 155): „Schon jetzt verfügen zum Beispiel 75 der insgesamt 208 SchülerInnen, die in diesem Jahr die Bischöfliche Clara-Fey-Schule Aachen besuchen, über eine Hochschulzugangsberechtigung.“

- *Die Lehre findet forschungsgebunden statt:* Voraussetzung dessen ist, dass die Lehrenden in der Forschung aktiv sind. Dies ist nur dann als Regelfall möglich, wenn entsprechende Zeitbudgetanteile für Forschungsarbeiten reserviert sind. Da die Fachschulen keinen Forschungsauftrag haben, enthält das Zeitbudget einer/eines FachschuldozentIn keine Anteile für Forschungstätigkeiten. FachschuldozentInnen haben ein Lehrdeputat von 26 Wochenstunden.⁴⁰
- *Die Ausbildung integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile:* Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu über drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt. Damit steht weniger als ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung.

DDR-Kindergärtnerinnenausbildung

Schließlich ist zumindest kurz darauf hinzuweisen, dass ein beträchtlicher Teil der heute beschäftigten Erzieher/innen in Kindergärten nicht die hier behandelte, sondern die DDR-Fachschulausbildung zur Kindergärtnerin (bzw. in anderen Einsatzfeldern zur Krippen-, Hort- oder Heimerzieherin) durchlaufen hat. Diese wies einige wichtige Unterschiede zur westdeutschen Fachschulausbildung auf.

Die Unterschiede spielen zwar für die künftigen Ausbildungsstrukturen keine Rolle mehr; sie müssen aber dann berücksichtigt werden, wenn es um die Zusammenarbeit zwischen Hochschulstudiengängen und Kindergärten in ostdeutschen Bundesländern geht, wie sie insbesondere für die Praxis der Studierenden unerlässlich ist.⁴¹ Damit in dieser Kooperation die Anzahl von Missverständnissen und Konflikten gering gehalten werden kann, ist die Kenntnis der Ausbildungsgrundlagen der Praktikumpartner/innen wichtig. Ohne hier in Details gehen zu können, soll doch, gleichsam nachrichtlich, zumindest eine prägnante Zusammenfassung der normativen Grundlagen des DDR-Kindergartens und der DDR-Kindergärtnerinnen-Ausbildung wiedergegeben werden:

„Die Praxis der Erziehung in Kindergärten basierte in der DDR auf einem klar abgegrenzten Kanon von Wissensbeständen, einer einheitlichen Ausbildung der Kindergärtnerinnen, einem einheitlichen, für die tägliche Praxis verbindlichen, hoch differenzierten Curriculum („Bildungs- und Erziehungsplan“) und einem fest installierten Top-Down-Kontrollsystem von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften bis zum kleinen Dorfkindergarten.

⁴⁰ Um so höher muss es gewürdigt werden, dass an einzelnen Einrichtungen dennoch Bemühungen unternommen werden, über Lehrforschungsprojekte bzw. Projektarbeiten oder die aktive Beteiligung an der frühpädagogischen Fachdiskussion den Ausbildungsauftrag avanciert umzusetzen. Vgl. hierzu die Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin (ZEVA 2007: 8): „Obwohl das PFH und die Fachschule für Sozialpädagogik keinen expliziten Forschungsauftrag haben, folgen die Mitarbeiter(innen) dem eigenen Anspruch einer praxisbezogenen Forschung im Kontext des Projektstudiums. Im Fokus dieser Forschungstätigkeit steht die Förderung und Optimierung von Bildung und Erziehung (im Sinne von „Early Excellence“). In diesem Rahmen werden kleinere Praxisforschungs- und Evaluationsprojekte bearbeitet, in die auch die Studierenden eingebunden werden. Die Forschungstätigkeit schlägt sich in Publikationen in Zeitschriften und Fachbüchern nieder, seit 2000 bringt das PFH eine eigene Buchreihe heraus. Ergänzend dazu werden vom PFH regelmäßig Fachtagungen organisiert. Die Dozent(inn)en sind mit ihren Publikationen im deutschen professionell-fachlichen Diskurs präsent. Begutachtete und internationale Veröffentlichungen stellen dagegen die Ausnahme dar.“

⁴¹ Die Statistik des Landes Sachsen-Anhalt z.B. nennt folgende Zahlen für die Altersstruktur des Personals in Kindertageseinrichtungen (incl. ehemalige Krippenerzieherinnen): Der weitaus größte Anteil fällt mit 40,9 % auf die Gruppe der 41- bis 50-Jährigen. Die ältere Kohorte der 51- bis 55-Jährigen umfasst 19,2 %, und 8,8 % der Erzieherinnen sind 56 bis 60 Jahre alt. Die Gruppe der 31- bis 40-Jährigen, die sich noch durch Ausbildung und Praxis zu DDR-Zeiten auszeichnet und noch ca. 30 Jahre im Beruf sein wird, liegt bei 26,4 %. Im Vergleich hierzu nimmt sich die Gruppe der unter Dreißigjährigen verschwindend gering aus: 4,1 %. In dieser Gruppe finden sich dann auch die einzigen Fachkräfte, die schon eine sozialpädagogische Ausbildung nach 1990 durchliefen. (Maiwald 2005: 6)

Das Wissen wie das Handeln der Kindergärtnerin war nach dem Muster des technischen Experten konzipiert. Es gab klare Vorstellungen über Ziele, Methoden und Instrumente und die Möglichkeit, diese zu kontrollieren. Effektivität und Effizienz des pädagogischen Handelns richteten sich nach technischen Kriterien. Umwege, individuelle Lösungen oder Überschreiten vorgegebener Zeiten galten als Fehler, die zu vermeiden waren. Der pädagogische Führungsanspruch der Kindergärtnerin gründete in dieser technologisch orientierten Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse der Kinder und richtete sich auch auf die Eltern und die Familien, die die Arbeit der Kindergärten im Sinne des Plans zu unterstützen hatten.

Kontrolle galt aber nicht nur dem Kind, sondern auch der Erzieherin, die in ihrer täglichen Arbeit jederzeit Überprüfungen durch höhere pädagogische Instanzen ausgesetzt sein konnte. Angesichts der hohen Wertschätzung der Arbeit der Kindergärten durch Staat und Partei konnte diese (auch politische) Kontrolle als Ausdruck der Teilhabe an gesellschaftlicher und politischer Herrschaft und dem sich daraus ergebenden sozialen Status verstanden werden, was sich nicht zuletzt in dem hohem Respekt ausdrückte, der ihnen von den Eltern entgegengebracht wurde.

Wissen und berufliches Handeln war in diesem Modus an der Minimierung oder Vermeidung jeglicher Erscheinungsformen von Ungewissheit orientiert und war in der Praxis durchaus erfolgreich im Sinne des Funktionierens, im Sinne der Nachweisbarkeit von Erfolgen im Rahmen des Systems.“ (Rabe-Kleberg 2005: 4)⁴²

1.3.3. Elementarpädagogische Hochschulstudien in Deutschland

Bereits in seinen 1970 vorgelegten Empfehlungen hatte der Deutsche Bildungsrat eine sehr deutliche Kritik am formalen Ausbildungsniveau der Fachkräfte in den Kindergärten formuliert. Sie mündete in der Empfehlung: „Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausgebildeten Fachkräften im Elementarbereich wünschenswert, wenn nicht überhaupt eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerbildung, wenigstens für die Leiter der Kindergärten, erfolgt“ (Deutscher Bildungsrat 1973: 118f.).

Gleichwohl bestand die elementarpädagogische Hochschullandschaft in der Bundesrepublik bis vor wenigen Jahren aus drei (Spuren-)Elementen (Übersicht 12):

- den *sozialpädagogischen Studiengängen* an Fachhochschulen und Universitäten, die ihre Studierenden in einem generalistisch angelegten Curriculum auf zahlreiche pädagogische Einsatzfelder außerhalb des Lehramts vorbereiten; zu diesen Einsatzfeldern zählen u.a. auch Kindergärten;
- fünf *Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen*, in denen Fachschullehrer für die Erzieher/innen-Ausbildung herangebildet werden (Universität Bremen, Universität Dortmund, Universität Lüneburg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Universität Bamberg, Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik am Institut für Berufliche Fachrichtungen der TU Dresden⁴³);⁴⁴

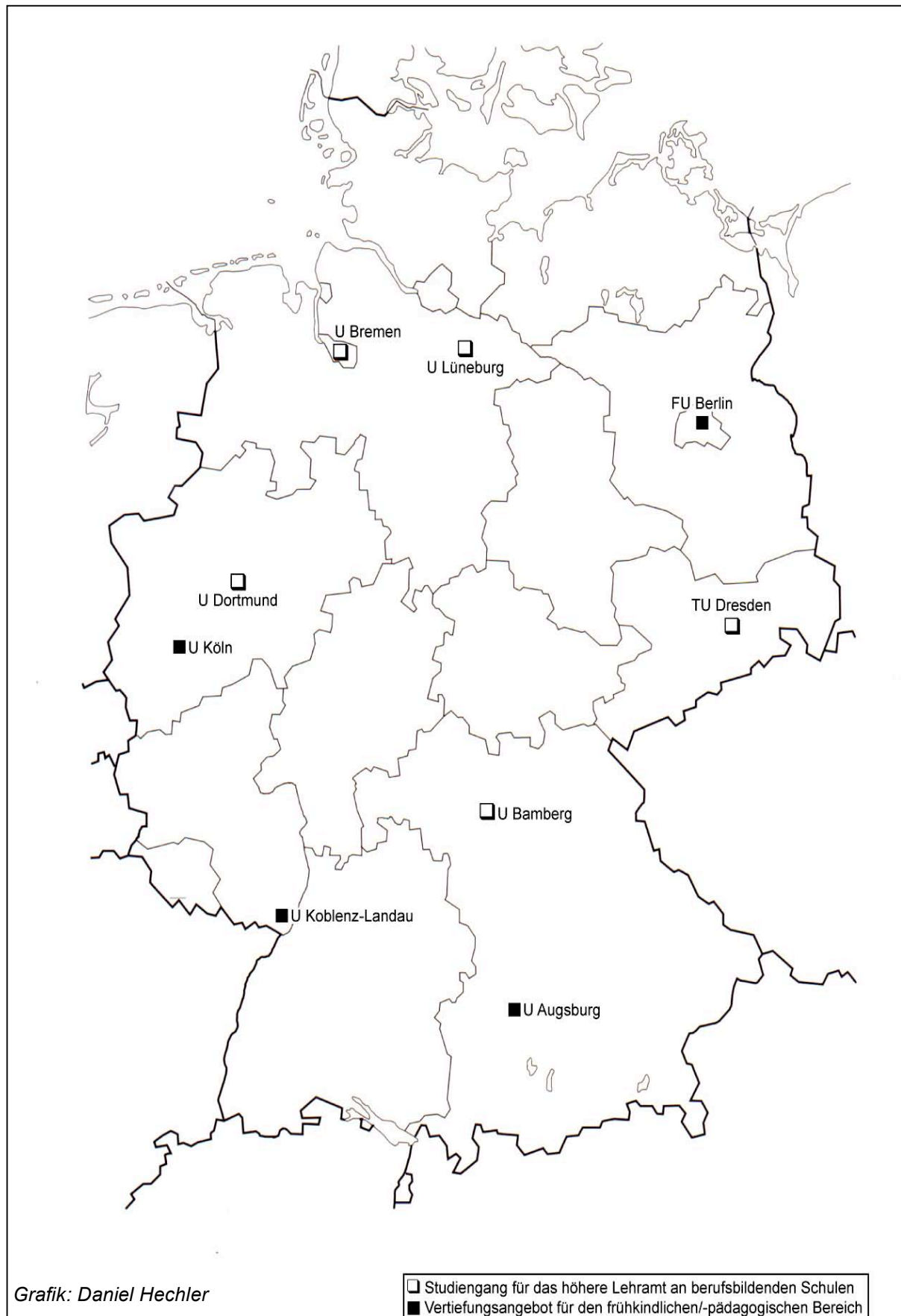
⁴² Vgl. hierzu auch die instruktive Darstellung in Maiwald (2006) und für den Bereich der Betreuung Null- bis Dreijähriger die Untersuchung „Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel“ von Nentwig-Gesemann (1999).

⁴³ Hinzu tritt dort seit dem Wintersemester 2007/2008 ein Masterstudiengang für Lehrkräfte an beruflichen Schulen für Sozialpädagogik. Auch an der Universität Kassel startet, im Jahre 2008, ein solcher Studiengang neu.

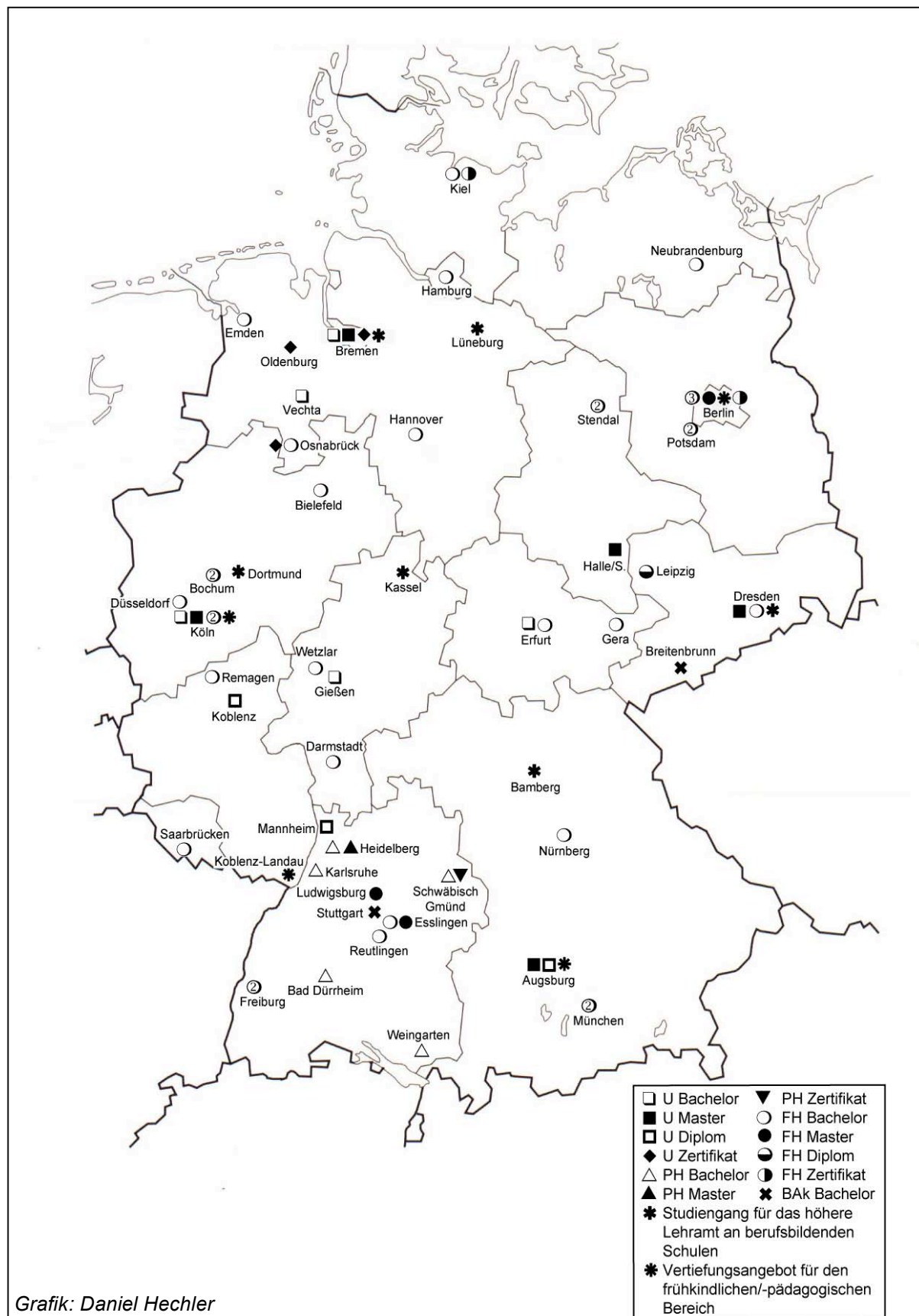
⁴⁴ In diesen Studiengängen waren im Wintersemester 2003/2004 952 Studierende eingeschrieben (incl. 17 im auslaufenden Studiengang der TU Chemnitz; auch der Bremer Studiengang wird eingestellt und nimmt seit Wintersemester 2003/2004 keine Studienanfänger/innen mehr auf) (Bader/Schröder 2004: 102-104). „In ganz Deutschland schließen jährlich nur rund 80 Absolventen des Studiums mit der Zweiten Staatsprüfung ab. Diese

- *Vertiefungsangebote für den frühkindlichen/-pädagogischen Bereich* im Rahmen von Studiengängen für Pädagogik, Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik (Professur für Kleinkindpädagogik an der FU Berlin; Professur für Frühe Kindheit, Familie und Jugend an der Universität zu Köln; Professur für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau/Abteilung Landau; Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt geschlechtsspezifische Bildungsprozesse in der Kindheit an der Universität Augsburg).

Anzahl reicht nicht aus, um den bundesweiten Bedarf an Lehrkräften im sozialpädagogischen Bereich zu decken“ (Schmidt 2005: 719). Vgl. die Vorstellung der Studienkonzepte einiger der Standorte in Thiersch/Hölterschinken/Neumann (1999: 211-246) und die ausführliche Darstellung der „Ausbildung der AusbilderInnen“ bei Cloos/Hoffmann (2001).



Übersicht 12: Elementarpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2004: Überblick



Übersicht 13: Elementarpädagogik an deutschen Hochschulen heute (Stand 8/2008): Überblick (incl. Studienangebote, die im WiSe 2008/2009 neu starten)

Wie leicht zu erkennen ist, waren diese bisherigen Angebote eher am Rande des elementarpädagogischen Feldes angesiedelt. Diese Situation hat sich unterdessen grundlegend gewandelt:

- Mittlerweile gibt es bundesweit 54 einschlägige Hochschulinitiativen, die in den Kern des elementarpädagogischen Feldes führen. Zum großen Teil laufen die Studiengänge bzw. Zertifikationsangebote bereits, z.T. sind sie im Start begriffen (Übersicht 13).⁴⁵
- 13 davon finden sich an Universitäten, fünf an Pädagogischen Hochschulen und 36 an Fachhochschulen. Von letzteren wiederum werden einige in Zusammenarbeit mit Fachschulen für Sozialpädagogik realisiert, was Erfahrungstransfers erleichtert und konkurrenzbedingten Konflikten vorbeugt. Die Robert-Bosch-Stiftung begleitet die Entwicklungen mit einem eigenen Programm.⁴⁶
- Durch zwei Berufsakademien in Baden-Württemberg und in Sachsen werden auch in diesem Studienlevel Bachelor-Angebote für Elementarpädagogik unterbreitet: Berufsakademien bieten eine duale Ausbildung mit den zwei über die gesamte Studiendauer verflochtenen Lernorten Hochschule und Praxisausbildungsstelle an; sie werden dem tertiären Sektor zugerechnet, ohne Hochschulen zu sein,⁴⁷ und ihre Abschlüsse sind den FH-Abschlüssen gleichgestellt.
- Neben diesen Studienangeboten gibt es zudem inhaltlich affine Studiengänge sowie Initiativen für Kita-Management-Weiterbildungen, die sich vorrangig an Kita-Leiter/innen wenden (Übersicht 14, unterer Teil).

Alle Angebote zusammen summieren sich auf 65, die an 51 verschiedenen Hochschuleinrichtungen (incl. zwei Berufsakademien) stattfinden. (Übersichten 12-15)

Nach Diller/Rauschenbach (2006a: 10) lassen sich zwei „Haupttrouten“ ausmachen, auf denen hochschulische Studienangebote entwickelt werden:

- „Hochschulausbildungen, die dezidiert an den vorhandenen Fachschulen anknüpfen, die Fachpraxis einbinden und zu einer qualifizierten Weiterentwicklung ausgewählter Themen beitragen;
- neue, grundständige Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten, die die neuen Möglichkeiten hochschulimmanenter Studienreform nutzen, jedoch vorerst ohne Beteiligung der Fachpraxis vorangetrieben werden.“

⁴⁵ Ein Studiengang wurde wegen nichtverstetigter Finanzierung nach Abschluss der Etablierungsphase wieder eingestellt (FH Hannover).

⁴⁶ Vgl. Robert-Bosch-Stiftung (2006, 2006a); <http://www.profis-in-kitas.de/>

⁴⁷ Eine jüngere Initiative des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums zielt darauf, die dortigen Berufsakademien zu einer Institution mit mehreren Standorten zusammenzufassen und diese unter dem neuen Namen „Duale Hochschule“ den Fachhochschulen gleichzustellen (MWK 2008).

Übersicht 14: *Elementarpädagogische und inhaltlich affine Studienangebote an deutschen Hochschulen*

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
Universitäten				
1	Universität Augsburg	Elementarpädagogik	Schwerpunkt im Hauptstudium Pädagogik	Diplom, Magister
2	Universität Bremen	Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschulen)	grundständig	Bachelor
3	Universität Bremen	Early Childhood Education (in Vorbereitung)	Master-Programm	Master
4	Universität Bremen in Koop. m. Bremischer Evangelischer Kirche	Frühkindliche Bildung	berufsbegleitend	Zertifikat
5	TU Dresden	Frühpädagogik (in Vorbereitung)	Master-Programm	Master
6	Universität Erfurt	Pädagogik der Kindheit (vorschulischer, außerschulischer und schulischer Bereich)	grundständig	Bachelor
7	Universität Gießen	Bildung und Förderung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
8	Universität Halle-Wittenberg mit internationalen Partneruniversitäten	Early Childhood Education (in Vorbereitung)	Internationales Master-Programm	Master
9	Universität Koblenz	Pädagogik der frühen Kindheit	Studienrichtung innerhalb des Dipl.-Päd.-Studiums	Diplom
10	Universität zu Köln	Pädagogik der Frühen Kindheit (geplant)	grundständig	Bachelor
11	Universität zu Köln	Pädagogik der Frühen Kindheit und Familienpädagogik	Schwerpunkt im Studiengang Erziehungswissenschaft	Master
12	Universität Oldenburg	Frühkindliche Pädagogik im Elementar- und Primarbereich	berufsbegleitend	Zertifikat
13	Hochschule Vechta	Bildungswissenschaften der frühen Kindheit	berufsbegleitend	Bachelor
Pädagogische Hochschulen				
1	PH Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung	grundständig	Bachelor
2	PH Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung (geplant)	Master-Programm	Master
3	PH Schwäbisch Gmünd	Frühe Bildung	grundständig	Bachelor
4	PH Schwäbisch Gmünd	Frühe Bildung	berufsbegleitend	Zertifikat
5	PH Weingarten	Elementarbildung	grundständig	Bachelor
Fachhochschulen				
1	ASFH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
2	ASFH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter	berufsbegleitend	Bachelor
3	ASFH Berlin	BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik	berufsbegleitend	Zertifikat

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
4	ASFH Berlin	Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik (mit Schwerpunkt entweder im Bereich Soziale Arbeit oder Erziehung und Bildung im Kindesalter)	Master-Programm	Master
5	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	Bildung und Erziehung	grundständig	Bachelor
6	FH Bielefeld	Pädagogik der Kindheit	grundständig	Bachelor
7	FH Bochum	Bildung und Erziehung im Kindesalter (geplant)	grundständig	Bachelor
8	Evangelische FH Rheinland-Westfalen-Lippe in Koop. mit Fachschule Bochum	Elementarpädagogik	grundständig	Bachelor
9	Evangelische FH Darmstadt und Pädagogische Akademie Elisabethenstift (Darmstadt) in Koop. m. 5 Fachschulen	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
10	Evangelische FH Darmstadt und Pädagogische Akademie Elisabethenstift (Darmstadt) in Koop. m. 5 Fachschulen	Bildung und Erziehung in der Kindheit	berufsbegleitend	Bachelor
11	Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	Elementar- und Hortpädagogik	berufsbegleitend	Bachelor
12	FH Düsseldorf	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung	grundständig	Bachelor
13	FH Erfurt	Erziehung und Bildung von Kindern bis 10 Jahre	grundständig	Bachelor
14	HS Esslingen	Bildung und Erziehung in der Kindheit (in Planung)	grundständig	Master
15	Evangelische FH Freiburg in Koop. mit PH Freiburg	Pädagogik der frühen Kindheit	grundständig	Bachelor
16	SRH Hochschule für Gesundheit Gera gGmbH	Interdisziplinäre Frühförderung (in Vorbereitung)	grundständig	Bachelor
17	FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar	Frühpädagogik	grundständig, dualer Studiengang	Bachelor
18	FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar	Frühpädagogik (geplant)	berufsbegleitend	Bachelor
19	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Erziehung und Bildung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
-- ⁽⁴⁸⁾	FH Hannover in Koop. m. 6 evangelischen Fachschulen	Elementarpädagogik [2004 gestartet, wird nicht weitergeführt]	grundständig	Bachelor

⁴⁸ Der Studiengang Elementarpädagogik an der EFH Hannover wurde zum Wintersemester 2006/07 eingestellt, da Land und Hochschule nicht bereit oder in der Lage waren, die Finanzierung weiter zu tragen. Alle eingeschriebenen Studierenden sollten dann ihr Studium regulär beendet haben (mdl. Auskunft Katrin Stange, EFH Hannover, 15.6.2006).


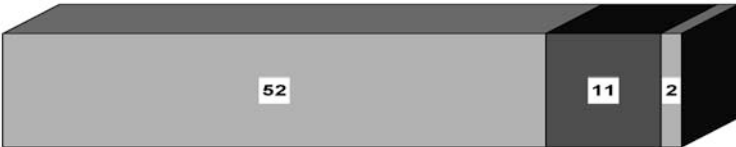



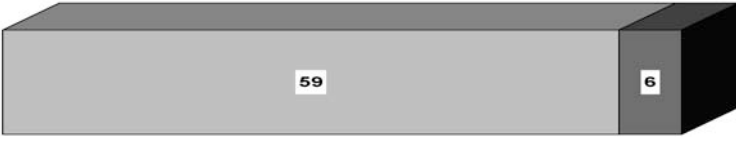
Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
20	HS für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim in Koop. m. Alice-Salomon-Fachschule Hannover u. Hermann-Nohl-Fachschule Hildesheim	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
21	FH Kiel in Koop. m. Univ. Flensburg u. Fachschulen für Sozialpädagogik	Erziehung und Bildung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
22	Katholische FH NRW Köln	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
23	FH Köln	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
24	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Soziale Arbeit zur Qualifizierung von Leitungspersonal in Kindertagesstätten	berufsbegleitend	Diplom
25	FH Ludwigsburg Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Koop. m. PH Ludwigsburg	Elementarpädagogik (im Diskussionsstadium)	Master-Programm	Master
26	FH Magdeburg-Stendal, Standort Stendal	Angewandte Kindheitswissenschaften	grundständig	Bachelor
27	FH Magdeburg-Stendal, Standort Stendal	Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter	berufsbegleitend für Kita-Leiter/innen	Bachelor
28	FH München	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
29	Katholische Stiftungsfachhochschule München	Bildung und Erziehung im Kindesalter	berufsbegleitend	Bachelor
30	FH Neubrandenburg	Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
31	Evangelische FH Nürnberg	Erziehung und Bildung im Kindesalter (ab WiSe 2008)	berufsbegleitend	Bachelor
32	FH Oldenburg / Ostfriesland / Wilhelmshaven, Standort Emden	Integrative Frühpädagogik	grundständig (Voll- oder Teilzeit)	Bachelor
33	FH Osnabrück	Elementarpädagogik	berufsbegleitend	Bachelor
34	FH Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
35	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlands in Koop. mit Katholische Hochschule für Soziale Arbeit Saarbrücken	Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit	grundständig	Bachelor
36	Evangelische FH Reutlingen-Ludwigsburg in Koop. mit PH Ludwigsburg und Fachschulen	Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit	grundständig	Bachelor

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
Berufsakademien				
1	Berufsakademie Stuttgart	Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik	grundständig	Bachelor
2	Berufsakademie Sachsen/Staatliche Studienakademie Breitenbrunn	Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik	grundständig	Bachelor
<i>Zwischensumme: 56</i>				
Inhaltlich affine Studiengänge				
1	PH Heidelberg in Koop. mit PH Freiburg	Straßenkinderpädagogik	Master-Programm	Master
2	Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Heidelberg-Mannheim	Kindertanzpädagogik	grundständig	Diplom
3	PH Karlsruhe	Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich	grundständig	Bachelor
4	FH Kiel	Naturspielpädagogik	berufsbegleitend	Zertifikat
5	Universität Osnabrück	Bewegungsförderung von Kindern unter drei Jahren	berufsbegleitend	Zertifikat
Kita-Management-Studiengänge				
1	Institut für Pädagogikmanagement (IfPM) Bad Dürkheim (Privates Hochschulinstitut der Off Road Kids Stiftung, Studienabschluss der Steinbeis-Hochschule Berlin)	Pädagogikmanagement (SocialBBA)	berufsbegleitend	BBA
2	Katholische FH Freiburg	Management von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen	berufsbegleitend	Bachelor
3	FH Koblenz, Standort Remagen	Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit	berufsbegleitend	Bachelor
4	FH Potsdam in Koop. mit FH Brandenburg und IHK	Kita-Management	berufsbegleitend	Zertifikat
<i>Gesamtsumme: 65</i>				

Nicht einbezogen sind die Studiengänge für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen.
Inklusive der Studiengänge, die im Wintersemester 2008/2009 neu gestartet sind.

Neben der institutionellen Zugehörigkeit der Studienangebote unterscheiden sich diese formal hinsichtlich ihres Studiermodus – grundständig oder berufsbegleitend – und ihrer Abschlüsse: Es gibt mehrheitlich Bachelor-Studiengänge, daneben einige Master-Programme sowie mehrere Weiterbildungsangebote, deren erfolgreiches Absolvieren durch ein Zertifikat beglaubigt wird. Übersicht 15 gruppiert die Studienangebote nach verschiedenen Dimensionen.

Übersicht 15: *Elementarpädagogische und inhaltliche affine Studienangebote in Deutschland: Quantitative Zuordnung zu Einzelkategorien*

Dimension	Unterscheidungen / Anzahl der Studienangebote (n=65)			
Hochschulart	Universität	PH	Fachhochschule	Berufsakademie
				
Hochschulcharakter	öffentlich	kirchlich	privat	
				
Studiengangscharakter	Vollzeit-/Präsenzstudium		berufsbegleitend	
				
Inhaltliche Orientierung	(elementar)pädagogisch dominiert	Schwerpunkt in Erziehungswiss.	elementarpädagogisch affin	managementorientiert
				
Studienabschluss	Bachelor	Master	Diplom	Zertifikat
				
Kooperationen mit Fachschulen	Kooperationsfrei bzw. punktuelle Kooperationen mit Fachschulen		gemeinsamer Studiengang Hoch-/Fachschule(n)	
				

Nicht einbezogen sind die Studiengänge für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen.

2. Fallstudie: Der ASFH-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“

Aus Sicht des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ werden insgesamt fünf wesentliche Gründe für eine Ausbildung von ErzieherInnen an einer Fachhochschule genannt:

- Als der wichtigste erscheint die Annahme, dass das Anforderungsniveau an Erzieherinnen insbesondere durch die bildungspolitischen Ansprüche an die Kindertageseinrichtungen derart gewachsen sei, dass auch die Erzieher/innen besser ausgebildet werden müssten als bisher. Angesichts der umfassenden Aufgaben sei ein „akademisches Niveau unbedingt zu empfehlen“. ⁴⁹ Bei Kontakten mit Erzieherinnen hätten diese auch die eigene Ausbildung häufig als nicht ausreichend bezeichnet. ⁵⁰
- Daraus resultieren höhere Anforderungen an das Lehrpersonal, das nur mit einer expliziten Forschungsqualifikation, d.h. Promotion, und wenigstens minimalen Möglichkeiten zu eigener Forschungstätigkeit diese Ausbildung angemessen leisten könne. ⁵¹
- Daneben bereite der Studiengang auch auf Leitungsfunktionen im Bereich der Kindertagesstätten vor. Dazu sei insbesondere ein betriebswirtschaftliches Verständnis erforderlich, das an den Fachschulen nicht vermittelt werde. ⁵²
- Schließlich soll der Studiengang dazu beitragen, den Beruf der Erzieher/in durchlässiger zu gestalten und weitere Ausbildungs- und Karrierewege eröffnen, indem er vor allem für ein späteres Master-Studium vorbereitet.
- Damit verbunden wird eine finanzielle Aufwertung und gesellschaftlich höhere Anerkennung des Erzieher/innen-Berufes angestrebt. ⁵³

Um dies umzusetzen, wurde 2003 unter erheblichem Zeitdruck – „in einer atemberaubenden Geschwindigkeit“ (Balluseck 2006a: 7) – der Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ entwickelt, Anfang 2004 ministeriell genehmigt, im Sommersemester 2004 gestartet, seither mehrfach reformiert und gleichzeitig mit zahlreichen flankierenden Aktivitäten im Bereich der Frühpädagogik verbunden. Als übergreifende Perspektive der Studiengangsentwicklung fungiert das Konzept der Balance zwischen Anerkennung und Selbstbehauptung: „Anerkennung (auch: Verbundenheit) steht für die Bindungstendenzen der Kinder, Selbstbehauptung für ihre Autonomiebestrebungen. Erziehung und Bildung unterstützen Kinder in der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Balance zwischen diesen beiden Bestrebungen. Die Balance aufrechtzuerhalten ist aber auch Aufgabe der Erzieherinnen: Ihre Professionalität besteht u.a. darin, sich den Kindern zuzuwenden und sich auf ihre

⁴⁹ Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [22], auch: Interview mit *Iris Netwig-Gesemann*, 24.4.2006 [25]

⁵⁰ Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [28]

⁵¹ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [17]

⁵² Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [16]. Die Rahmenrichtlinie für die Fachschulen sieht im Bereich Organisation, Recht und Verwaltung insgesamt 160 Stunden vor (KMK 2000: 4), was auch vom Leiter der 1. Staatlichen Fachschule als zumindest für das Leitungspersonal von Kindertagesstätten als nicht ausreichend eingestuft wird (Interview mit *Wolfgang Brauer*, 16.8.2006 [343])

⁵³ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [15]

Lebenswelten einzulassen, gleichzeitig aber den eigenen Standpunkt zu begründen und weiterzuentwickeln.“ (Ebd.: 6)

Im Auftrag des Beirats des Studiengangs hat das Institut für Hochschulforschung (HoF) von 2006 bis 2008 eine externe wissenschaftliche Begleitung der Studiengangsentwicklung durchgeführt. Deren Ergebnisse können hier nun als Fallstudie präsentiert werden.

2.1. Untersuchungsdesign

Vom Januar 2006 bis zum Juni 2008 wurde der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) durch das Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF) wissenschaftlich begleitet. Vor dem oben entwickelten Problemhorizont der Erzieher/innen-Ausbildung in Deutschland sollten im Zuge dieser Begleitung folgende Fragen beantwortet werden:

- Ist plausibel zu prognostizieren, dass die Studierenden die professionellen Kernkompetenzen erwerben?
- Wieweit versetzt sie der Studiengang in den Stand, einen professionellen Habitus zu erwerben?

Das heißt:

- Werden die Studierenden in die Lage versetzt, an Hand von Praxisbeispielen – Fällen – ihr theoretisches Wissen in einer solchen Weise anzuwenden, dass sie die Fälle analysieren sowie auf der Basis dieser Analyse eigene Vorstellungen für Handeln in der Praxis konzipieren können?
- Sind die ebenso in der Lage, ihr Handeln in der Praxis zu reflektieren und mit dem theoretischen Wissen in eine sinnvolle Verbindung zu bringen?

Grundsätzlich sind dazu zwei Aspekte zu prüfen:

- die Angemessenheit der Zieldefinitionen des Studiengangs und
- die Angemessenheit der eingesetzten Mittel hinsichtlich der Zielerreichung.

Dabei ist die wissenschaftliche Begleitung eines neuen Studiengangs keine Evaluation im klassischen Sinne, wenngleich sie auch evaluative Elemente integriert. Insbesondere sind die Durchführenden der wissenschaftlichen Begleitung nicht klüger als die Studiengangsakteure und -akteurinnen – dies gilt vor allem im Blick auf die spezifischen Studiengangsinhalte. Die Funktion der Begleitung ist denn auch eine andere: Es soll ein unabhängiger Blick von außen erzeugt und das, was mit diesem Blick sichtbar wird, in den Studiengang und seine Entwicklung zurückgespiegelt werden. Die beschränkte Projektlaufzeit erzwingt dabei einige Einschränkungen:

- Es sind nur sehr begrenzte Wirkungsanalysen im Sinne einer Output-Evaluation möglich. Daher können die beiden genannten Angemessenheiten der Zieldefinitionen und der Ziel-Mittel-Relation nicht auf diesem (idealerweise zu bevorzugenden) Wege ermittelt werden. Vielmehr sind sie vorrangig indirekt zu prüfen. Dafür stehen methodisch die Instrumente der Input-Evaluation (ist die Konzeption des Studienganges sinnvoll?) und der Prozess-Evaluation (ist die Umsetzung des Studiengangskonzeptes sinnvoll?) zur Verfügung.
- Evaluationen werden von Peers, also kompetenten FachkollegInnen durchgeführt. Das heißt im vorliegenden Falle: Ein elementarpädagogischer Studiengang kann nur von ElementarpädagogInnen evaluiert werden. Die Autoren des vorliegenden Berichts sind keine Elementarpädagogen, sondern Bildungsforscher mit Schwerpunkt Hochschulbildung. Daher konzentrieren wir uns bei

der Beantwortung der genannten Fragen – ist die Konzeption des Studienganges sinnvoll?, sind die Zieldefinitionen angemessen?, ist die Umsetzung des Studiengangskonzeptes sinnvoll?, sind die eingesetzten Instrumente zielführend? – auf die professionssoziologischen Aspekte.⁵⁴ Inwieweit kann mit der gewählten Studiengangsgestaltung professionelles Wissen erworben, professionelle Wahrnehmung ausgeprägt und ein professioneller Habitus ausgeprägt werden?

Zum Zwecke der Beantwortung dieser Fragen werden

- Motivationen analysiert,
- der Zusammenhang zu den Praxisanforderungen und zur Fachdebatte geprüft,
- die Plausibilität des Ziel-Mittel-Zusammenhangs bewertet,
- Zufriedenheitsgrade erhoben und
- Erfolgswahrscheinlichkeiten der gewählten Wege prognostiziert.

Wünschbar wäre es dabei in einer ‚idealen Forschungssituation‘, wenn hierzu im Zeitverlauf mehrfache Erhebungen möglich wären und parallel eine Kontrollgruppe – im vorliegenden Falle eine Gruppe von FachschülerInnen – untersucht werden könnte. Beides ließ die Anlage des Projekts nicht zu. Unabhängig davon sind Kausalbeziehungen zwischen bestimmten Interventionen und Ergebnissen in sozialen Zusammenhängen grundsätzlich nur probalistisch formulierbar, d.h. die Aussage „A ist die Ursache von B“ bedeutet, „wenn A eingeführt wird, wird B mit höherer Wahrscheinlichkeit auftreten, als wenn dies nicht getan wird“ (Rossi et al. 1988: 93). Ein Teil der Einschränkungen im Untersuchungsdesign kann durch die qualitative Auswertung von Curricula bzw. Rahmenrichtlinien, der Praktika und Praktikumsberichte sowie der Bachelor-Arbeiten der ersten Studiengangskohorte ausgeglichen werden.

Insofern darf von der hier durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung einerseits mehr als von einer Alltagsevaluation – „Irgendwer bewertet irgend etwas irgendwie unter irgend welchen Gesichtspunkten“ (Kromrey 2000: 233) – erwartet werden. Andererseits wird und soll der vorliegende Bericht auch weitere Informationsbedürfnisse erzeugen, die über Selbst- oder Fremdevaluation des Studienganges zu einem späteren Zeitpunkt befriedigt werden sollten.

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung standen drei sich überschneidende thematische Dimensionen:

- Der *Vergleich mit der Ausbildung von Erzieherinnen an Fachschulen*, um die unterschiedlichen Schwerpunkte der Ausbildungen an Fachschulen und der Fachhochschule beschreiben zu können.
- Dies geschieht einerseits insbesondere in Bezug auf die angestrebte *Professionalisierung* der Erzieherinnen: Es wird untersucht, ob die Fachhochschulausbildung die Professionalisierung voraussichtlich besser unterstützen kann, als dies an den Fachschulen möglich ist.
- Damit im engen Zusammenhang steht andererseits die Frage der *Verflechtung von Theorie und Praxis* (als der eigentlichen Grundlage von Professionalisierung). Es wird untersucht, wie die Verflechtung von Theorie und Praxis inhaltlich und organisatorisch gestaltet wird und wie sich die Gestaltung an der Fachhochschule von der Verflechtung von Theorie und Praxis an Fachschulen unterscheidet.

⁵⁴ So wie wir dies auch unternehmen würden, wenn nicht ein Studiengang für Erziehung und Bildung im Kindesalter, sondern bspw. ein Studiengang für Katastrophenmanagement oder für Festkörperphysik zu untersuchen wäre.

Die verwendeten Analyseinstrumente sind quer zu diesen Dimensionen angeordnet, weil mit den einzelnen Instrumenten jeweils alle drei Dimensionen (in unterschiedlicher Intensität) abgefragt werden. Eingesetzt wurden vier Erhebungsmethoden (methodische Details und Probleme werden jeweils im Text mitgeteilt):

- Insbesondere vor dem Hintergrund der theoretisch formulierten Anforderungen, wie sie in der Bildungsforschung entwickelt wurden, wird eine *Analyse von Curricula bzw. Rahmenrichtlinien* an Fachschulen und Fachhochschule vorgenommen. Dies dient vorrangig einem formalen Vergleich der beiden Ausbildungsmodelle und liefert darüber hinaus Hinweise zur Theorie-Praxis-Verflechtung.
- Die zweite Ebene stellt die *Befragung von Studiengangs- bzw. AusbildungsleiterInnen* sowohl an der ASFH als auch an drei Berliner Fachschulen dar. Schwerpunkt dieser *leitfadengestützten Experteninterviews* war ebenfalls das zugrundeliegende Professionalisierungskonzept sowie die Verflechtung von Theorie und Praxis. Interviewpartner/innen waren:
 - Prof. *Hilde von Balluseck*, Studiengangsleiterin ASFH, 24.4.2006 und 28.11.2006;
 - *Wolfgang Brauer*, Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 16.8.2006;
 - Prof. *Annette Dreier*, ASFH, 24.4.2006;
 - *Marion Eichhorn*, Leiterin des Fachbereichs Erzieherinnenausbildung an der Sala Kochmann Schule Berlin, 19.10.2006;
 - *Annegret Lauffer-v. Reiche*, Schulleiterin am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, 16.8.2006;
 - Prof. *Iris Nentwig-Gesemann*, ASFH, 24.4.2006.

Ergänzend wurden vier ausführliche Gespräche zur Sachaufklärung während der Begleitung aufgetretener Fragen geführt:

- zum einen mit Prof. *Christine Labonté-Roset*, Rektorin der ASFH, und der 2004 bis 2007 amtierenden EBK-Studiengangsleiterin Prof. *Hilde von Balluseck* (13.2.2006, 27.10.2006 und 11.5.2007);
 - zum anderen mit *Annegret Lauffer-von Reiche*, Leiterin der Fachschule für Sozialpädagogik des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin, und *Siegmar Alex*, Leiter der Anna-Freud-Oberschule Berlin (8.7.2008).
- Auf einer dritten Ebene ist die *Befragung von Studierenden* angesiedelt. In *leitfadengestützten Gruppeninterviews* wurden insgesamt sieben Studierende aus dem zweiten, vierten und sechsten Semester befragt.⁵⁵ Dies diente einerseits der Prüfung, wie die organisatorischen Bedingungen des Studiengangs aus der Sicht seiner wichtigsten internen Bezugsgruppe erfahren werden. Andererseits könnten ggf. vorhandene Widersprüche zwischen der Konzeption sowie dem Selbstbild des Studiengangs und dem tatsächlichen Erleben der Studierenden aufgezeigt werden. Die Studierenden hatten sich durch Vermittlung einer Professorin freiwillig zu den Interviews bereit erklärt. Dies kann eine positive Auswahl begünstigen, da sich vor allem engagierte Studierende zu einer solchen zusätzlichen Leistung bereit finden. Der Verlauf der Interviews bestätigte jedoch die allgemeine Wahrnehmung, dass unter Studierenden eine engagierte Haltung typischerweise zusammen mit einer kritischen Sicht auftritt. Im übrigen erzeugen Gruppeninterviews keine statistisch

⁵⁵ Interviews am 23.11.2006 und 13.12.2006, ASFH Berlin: vier Studierende aus dem 6. Semester (23.11.2006), drei aus dem 2. und zwei aus dem 4. Semester (13.12.2006)

repräsentativen Aussagen, sondern Hinweise, denen durch Methodenkreuzung vertieft nachzugehen ist.⁵⁶

- Auf einer vierten Analyseebene wurde die Theorie-Praxis-Verflechtung im Rahmen einer *qualitativen Dokumentenanalyse von Praktikumsberichten und Bachelor-Arbeiten* – letztere im Vergleich mit Abschlussarbeiten, die an Berliner Fachschulen erstellt wurden – untersucht. Dies geschah in der Annahme, dass gerade die Reflexion der praktischen Erfahrungen eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung professionellen Handelns ist. An dieser Stelle zeigt sich, ob es gelingt, Theorie und Praxis tatsächlich angemessen zu verzahnen. Die Arbeiten wurden zunächst an Hand einiger formaler Kriterien (Umfang, Bearbeitungsdauer, Anzahl der Literaturangaben usw.) beschrieben und dann im Rahmen einer vierstufigen Bewertungsskala nach inhaltlich definierten Kriterien bewertet.

Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung war daneben die fortlaufende Teilnahme an öffentlichen und internen Veranstaltungen, die der Studiengang und seine Beiräte durchgeführt haben. Die Erhebungsergebnisse wurden mehrfach mit dem Beirat des Studiengangs und den Studiengangsverantwortlichen diskutiert, um abschließend Empfehlungen zu formulieren.⁵⁷

2.2. Organisatorische Rahmenbedingungen

Die Alice Salomon Hochschule Berlin gehört mit 1.038 Studierenden (WS 2005/2006⁵⁸) zu den kleineren Berliner Fachhochschulen. Sie bietet neben dem Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ als grundständige Bachelor-Studiengänge noch „Gesundheits- und Pflegemanagement“, „Physiotherapie/Ergotherapie“ und „Soziale Arbeit“ an. Daneben offeriert sie gegenwärtig acht Master-Studiengänge sowie Weiterbildungsangebote.

Für den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ wurden zum Sommersemester 2004 erstmals 40 Studierende aufgenommen. Die Zulassung erfolgt ausschließlich zum Sommersemester. 2006 waren rund 120 Studierende eingeschrieben. Verglichen mit den anderen frühpädagogischen FH-Studiengängen waren damit im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ die meisten Studierenden pro Jahr eingeschrieben. An den übrigen Fachhochschulen sind es 25 bis 35 Studierende pro Studienjahr; einige FHs streben für die Zukunft semesterweise Zulassung in dieser Größenordnung an. Insbesondere wegen des Aufwandes für die Betreuung während der Praktika (Besuche) sowie die

⁵⁶ Wenn etwa die Studierenden auf didaktische Schwierigkeiten im Bereich der Naturwissenschaften hinweisen und dies auch innerhalb der Interviewgruppen ohne Widerspruch bleibt, ist dies ein deutlicher Hinweis auf tatsächliche Schwierigkeiten.

⁵⁷ Neben den Angehörigen des Studiengangs – mit besonderem Einsatz von Prof. *Hilde von Balluseck* und Prof. *Iris Nentwig-Gesemann* – gilt unser besonderer Dank drei Mitgliedern des Studiengangsbeirats: *Pamela Oberhuemer*, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, und *Jürgen Schlegel*, Generalsekretär der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung, für ausführliche schriftliche Kommentare sowie Prof. *Ursula Rabe-Kleberg*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, für fachliche Gespräche. Ebenso ist Prof. *Christine Labonté-Roset*, Rektorin der ASFH, für Unterstützung, Gespräche und Projektbegleitung zu danken. Anregungen erhielten wir gleichfalls von Dr. *Monika Lütke-Entrup* und *Anke Wagner*, beide Robert-Bosch-Stiftung, und der Vorsitzenden des Studiengangsbeirats, Dr. *Larissa Klinzing*. Immer ansprechbar waren schließlich auch die Studiengangskordinatorinnen *Cathleen Liebenow* und *Katrin Tepper* sowie *Ilka Gatzemeier* vom StudierendenCenter der ASFH.

⁵⁸ <http://www.hochschulkompass.de/> (Zugriff 13.7.2006)

persönliche Beratung wurde die Zahl von 40 Studierenden von der EBK-Studiengangsleitung als problematisch eingeschätzt.⁵⁹

Während der zweieinhalbjährigen Dauer der Wissenschaftlichen Begleitung hat sich allerdings die Personalsituation des Studiengangs dynamisch entwickelt. Bis 2007 setzte sich der hauptamtliche Lehrkörper aus drei Hochschullehrerinnen zusammen. Die Leiterin des Studiengangs war bereits seit 1981 an der ASFH tätig gewesen und wurde 2007 pensioniert. Im Oktober 2005 waren zwei weitere Professorinnen in den Studiengang berufen worden (von denen eine 2007 die Hochschule wechselte und durch eine Neuberufung ersetzt wurde); die Berufungsgebiete sind hier „Bildung im Kindesalter“ sowie „Pädagogik der frühen Kindheit“. Daneben konnte die Nachbesetzung der Professur der bisherigen Studiengangsleiterin realisiert werden, wobei eine spezifische Schwerpunktsetzung vorgenommen wurde: Diese Professur ist nunmehr für „Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindesalter“ denominiert.

Derzeit (7/2008) im Besetzungsverfahren befinden sich eine Professur für Bewegungspädagogik und Gesundheitsförderung sowie eine 0,5-Professur für Elementare ästhetische Bildung. Damit ist der Studiengang in Kürze mit 4,5 Professuren ausgestattet.

Hinzu tritt, dass aus dem Berliner Master-Plan „'Wissen schafft' Berlins Zukunft!“ (SenBWF 2007), mit dem bis 2011 unter anderem 1.000 neue Studienplätze geschaffen werden sollen,⁶⁰ eine weitere Professur für Elementarpädagogik eingerichtet werden soll.⁶¹ Und schließlich wurde im April 2008 eine Stiftungsurkunde über eine von der FRÖBEL Gruppe finanzierte Stiftungsprofessur für Erziehung und Bildung im Kindesalter unterzeichnet (FRÖBEL Gruppe 2008).

So wird der Studiengang in naher Zukunft mit 6,5 Professuren ausgestattet sein. Parallel wurden aber auch die Ausbildungsleistungen und die Anzahl der Studierenden erhöht. Sowohl eine mit Zertifikat abschließende Ausbildung von BildungsbegleiterInnen (PraktikumsbetreuerInnen), die Auflage einer berufsintegrierenden Studienform ab Wintersemester 2008 (mit 40 Studienplätzen), ein Kooperationsstudiengang mit einer Fachschule für Sozialpädagogik als auch ein demnächst startendes Master-Programm (gemeinsam mit dem ASFH-Fachbereich Soziale Arbeit) erfordern weit mehr Lehrkapazität als zu Beginn des Bachelor-Studiengangs im Jahre 2004.⁶²

Entsprechend dem spezifischen Auftrag der Fachhochschulen, praxisnah auszubilden, wird ein Drittel der Lehre über Lehraufträge gesichert. Insgesamt waren im Sommersemester 2006 und im Wintersemester 2006/07 16 Lehrbeauftragte am Studiengang tätig, von denen fünf über die Promotion verfügen. Drei der Lehrbeauftragten arbeiten regulär an Fachschulen, drei sind an Berliner Universitäten tätig; die übrigen zehn kamen aus Praxiseinrichtungen, Forschungsinstituten und der Verwaltung.⁶³

Für die Betreuung der Studierenden stehen außerdem mit jeweils einer halben Stelle Mitarbeiterinnen im Praxisamt, im Prüfungsamt und im Computerzentrum sowie eine Studiengangskoordinatorin zur Verfügung (Balluseck 2003: 5). Gleichwohl entstehen Arbeitssituationen, die als nicht optimal eingeschätzt werden müssen. So wird z.B. die jährliche Studienfahrt von einer Professorin organisatorisch vorbereitet (incl. solcher Aktivitäten wie der Verteilung des Geldes per Überweisungsformularen). Oder: Das International Office der Hochschule schickt die aus dem EBK-Studiengang stammenden

⁵⁹ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006

⁶⁰ nachdem das Land Berlin durch Einsparentscheidungen 2003 eine Reduzierung um ca. 7.000 Studienplätze eingeleitet hatte (vgl. Pasternack 2005: 81-92)

⁶¹ mdl. Mittlg. *Iris Nentwig-Gesemann*, 22.7.2008

⁶² vgl. zu den weiteren Angeboten Punkt 2.13. Berufsbegleitende Qualifizierungen und weiterführende Studien

⁶³ EBK-Studiengang: Liste der Lehrbeauftragten, durch den Studiengang übermittelt am 9.2.2007

den Auslandspraktika-InteressentInnen zunächst zur „zuständigen Professorin“ – die sich dann statt nur um Inhaltliches auch um Organisatorisches kümmern muss. Der Hintergrund dessen ist die mangelnde Personalausstattung der entsprechenden Hochschuleinheiten: Die Drittmittelverwaltung der ASFH z.B. wird von einer einzigen Kollegin bewältigt, und die Beratung im International Office erfolgt vorrangig durch TutorInnen, doch gibt es bislang keine TutorIn aus dem Studiengang EBK, was wiederum im Office eine gewisse Scheu bedingt, zu EBK-Angelegenheiten Auskunft zu geben.⁶⁴

Problematisch wird auch die Raumsituation für den Studiengang eingeschätzt: Einige der verfügbaren Räume seien für Gruppen von 40 Studierenden zu klein und vor allem für offenere Unterrichtsformen nicht geeignet.⁶⁵ Für die naturwissenschaftlichen Fächer ist aber inzwischen an der ASF ein Lernlabor mit guter Ausstattung vorhanden, so dass der entsprechende Unterricht nicht mehr etwa 90 Minuten entfernt in Laboren der Freien Universität Berlin stattfinden muss.⁶⁶

Von den Studierenden werden die organisatorischen Bedingungen (trotz der zum Teil problematischen Raumsituation des Studiengangs) insgesamt positiv bewertet. Insbesondere die Bibliothek sei gut ausgestattet und reagiere auch schnell auf den Bedarf der Studierenden.⁶⁷ Vor allem die Studierenden im 6. Semester sind sich auch bewusst, dass einige der aufgetretenen bzw. auftretenden Schwierigkeiten zu den Anfangsproblemen eines neuen Studiengangs gehören. Zum Teil habe es aber auch Abstimmungsprobleme gegeben, etwa wenn verschiedene Dozenten unterschiedliche Bearbeitungszeiten für die Bachelor-Arbeit benannten. Dabei merken die Studierenden positiv an, dass ihre Anregungen nach Möglichkeit aufgegriffen und umgesetzt wurden.⁶⁸

2.3. Zieldefinitionen des Studiengangs

Die Zieldefinitionen des Studiengangs müssen aus den Anforderungen der Berufspraxis abgeleitet werden. Hierzu liegen zum ersten zahlreiche aggregierte Stellungnahmen der einschlägigen Berufs- und Fachverbände vor. Zum zweiten gibt es eine erziehungswissenschaftliche Fachdebatte sowie, drittens, eine bildungspolitische Diskussion zu den Notwendigkeiten der elementarpädagogischen Bildung und Erziehung. Zum vierten schließlich sind zahlreiche der von Interessenvertretern, WissenschaftlerInnen und politischen Akteuren artikulierten Positionen unterdessen in mehreren Bundesländern in Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich eingeflossen, wobei im hiesigen Kontext insbesondere das Berliner Bildungsprogramm relevant ist. Aus den Anforderungen, die in diesen vier Quellen formuliert werden, ergeben sich die Kompetenzen, die künftige ElementarpädagogInnen im Laufe ihres Studiums erwerben müssen. Die Hochschule setzt dies in die entsprechenden Zielformulierungen und curricularen Bestimmungen der Studienordnung um. Zu beachten ist indes, dass die meisten Quellen, denen sich Anforderungen der Berufspraxis entnehmen lassen, eher normativ denn empirisch fundiert argumentieren. Daher werden mit Zunahme der empirischen Forschungen auch die Anforderungen der Berufspraxis präziser oder ggf. auch deutlich verändert formuliert werden können.

⁶⁴ mdl. Mittlgn. während der Sitzung des Beirats des Studiengangs EBK am 1.12.2006; vgl. auch Sitzungsprotokoll, S. 3

⁶⁵ Interviews mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [139] und *Annette Dreier*, 24.4.2006 [140]

⁶⁶ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [144]; schr. Mittlg. *Iris Nentwig-Gesemann*, 4.11.2008

⁶⁷ Gruppeninterviews am 23.11.2006 und 13.12.2006: vier Studierende aus dem 6. Semester, drei aus dem 2. und zwei aus dem 4. Semester

⁶⁸ Gruppeninterview mit vier Studierenden aus dem 6. Semester am 23.11.2006: 3

2.3.1. Anforderungen der Berufspraxis

Die einschlägigen Berufs- und Fachverbände aggregieren die verbandsinternen Meinungsbildungen und verbinden diese häufig mit Auswertungen der wissenschaftlichen sowie der bildungspolitischen Fachdebatten. Exemplarisch können vier Stellungnahmen zitiert werden.

Der Verband Bildung und Erziehung (VBE) benennt in seinem Positionspapier „Auf den Anfang kommt es an!“ unter anderem:

„Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner sozialen, emotionalen, physischen und kognitiven Fähigkeiten. Bildungsdokumentationen müssen diagnostische Funktionen haben.“

„Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte sind Kooperationspartner bei der Umsetzung des Bildungsauftrags. Der VBE plädiert für eine Verzahnung von Teilen des Elementarbereichs mit der ersten Klasse der Grundschule zu einer Schuleingangsphase.“ (VBE 2004)

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) geht davon aus, „dass Lernprozesse und Bildungserfahrungen sehr früh mit großer Intensität beginnen und geweckt werden müssen. Wenn dies nicht geschieht, sind spezifische Lernzugänge später kaum noch zu aktivieren“. Kinder, die eine den Bildungsaspekt betonende Einrichtung besuchen, hätten gegenüber den anderen Kindern einen Lernfortschritt von bis zu einem Jahr. In diesem Zusammenhang sei die frühkindliche Pädagogik in Zusammenarbeit mit Sozial- und Schulpädagogik auch so weiter zu entwickeln, „dass es beim Übergang von der Tageseinrichtung in die Schule nicht zu Brüchen, Wiederholungen, Frust und Langeweile kommt“. Dabei sei jedoch für die Kitas von einem weder schul- noch leistungsbezogenen, sondern einem eigenständigen Bildungsbegriff auszugehen. (GEW 2001: 1)

Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe konkretisiert ihre Sicht der „Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder“ mit Hilfe folgender Punkte:

- „Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen als Grundlage von Bildungsprozessen ...
- Die Ausgestaltung und Differenzierung emotionaler Kräfte als Grundlage zum Aufbau von sozialen Beziehungen
- Die Befähigung des Kindes, mit Belastungen, Übergängen, Veränderungen und Krisen so umzugehen, dass es darin Herausforderungen erblickt und seine Kräfte mobilisiert, die ihm eine erfolgreiche Bewältigung ermöglichen
- Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen, Methoden, die nicht nur das Lernen selbst fördern, sondern auch das Lernen des Lernens
- Die körperliche Entwicklung und Förderung der Bewegungsfreude
- Die (Aus)bildung der Sinne als Grundlage für differenzierte und sensible Wahrnehmung
- Die Entwicklung und Stärkung der Fähigkeiten wie z. B. Aufmerksamkeit, Konzentration, Gedächtnis, Kreativität sowie der Problemlöse- und Orientierungsfähigkeit
- Die Förderung kreativer Ausdrucks- und Darstellungsformen (Kunst, Musik etc.)
- Der Aufbau einer Beziehung zur Natur und Umwelt
- Die Förderung des Verständnisses von alltäglichen Sachzusammenhängen
- Sprach- und Kommunikationsförderung
- Förderung des Interesses an und die Vermittlung der Bedeutung des Schriftguts (preliteracy)
- Vermittlung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen (numeracy)
- Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien.“ (agj 2002: 2f.)

Der Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder formulieren in einem gemeinsamen Positionspapier:

„Kinder sind Akteure ihrer Bildungsprozesse. Diese Überzeugung hat Konsequenzen für die pädagogische Arbeit und für die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher. Sie sind es, die Kinder beim Entdecken und Begreifen von Zusammenhängen unterstützen, ohne ihnen dabei ihre Erwachsensehnsicht aufzudrängen. In diesem Sinn verstehen sich Erzieherinnen und Erzieher als Ko-Konstrukteure kindlicher Bildungsprozesse. Sie regen Kinder an, ermuntern und ermutigen sie, konfrontieren sie mit anderen Meinungen und Verhaltensweisen, sind ihnen Vorbild und Widerpart zugleich.“ (BETA/KTK o.J.: 3)

Auf politischer Ebene werden vergleichbare Positionen formuliert, etwa wenn die Jugendministerkonferenz von den sozialpädagogischen Ausbildungen auf allen Ebenen der Ausbildungspyramide folgendes fordert:

„die Stärkung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz;
die Stärkung von didaktischer Kompetenz im Kontext des Bildungsauftrages;
die Ausprägung von Beobachtungs- und Diagnosekompetenz;
die Stärkung organisationsbezogener Kompetenzen;
die Förderung der Persönlichkeitsbildung,
die Entwicklung der Kompetenz, Freiwillige in die Arbeit einzubeziehen und bürgerschaftliches Engagement zu mobilisieren“ (Jugendministerkonferenz 2005: 3f.).

Die meisten dieser so formulierten Anforderungen des Berufsfeldes sind nicht in dem Sinne neu, dass sie einer aufgeklärten Pädagogik bislang völlig entgangen wären. So hatte etwa der Deutschen Bildungsrat bereits 1970 formuliert:

„Heute werden hauptsächlich Vorschläge diskutiert, das Lesenlernen vorzuzerlegen. Viel wichtiger ist es aber, die Denk- und Erkenntnisfähigkeiten insgesamt zu fördern, indem durch anregende Situationen und Erfahrungen die Neugierde des Kindes in Wissbegierde verwandelt wird, die zu erfolgreichen Verhaltens- und Leistungsformen befähigt und deren Betätigung und Erfüllung Kinder glücklich macht. Aber selbst diese breitere Förderungstendenz ist zum Scheitern verurteilt, wenn nicht gleichzeitig im Kindergarten ebenso intensiv das Gefühlsleben und die Kunst des Zusammenlebens gefördert würden. Die mehr zufälligen Gelegenheiten hierzu, wie sie sich im Umgang der Kinder miteinander von selbst ergeben, sollten durch eine Sozialerziehung ergänzt werden, die die Kinder zur Erkenntnis der Notwendigkeit von Selbstkontrolle und Umgangsregeln bewusst hinführt. Gleichzeitig müssen beide Formen des Lernens in der Weise miteinander verbunden werden, dass eine Wechselbeziehung zwischen ihnen im Spiel der Kinder miteinander und in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial entsteht. Dadurch wird der Gefahr der Vereinseitigung der kindlichen Entwicklung vorgebeugt.“ (Zit. nach Becker-Textor o.J.)

Neu ist vielmehr, dass diese Anforderungen durch ein Zusammenspiel von PISA-Untersuchungen, neueren Hirnforschungsergebnissen und ökonomischen Humankapitaltheorien sukzessive auf allgemeinere politische Akzeptanz stoßen. Es bestätigt sich hier ein häufiger beobachtbares Muster, wie bildungspolitische Anliegen eine Chance auf Durchsetzung gewinnen: Typischerweise gelingt ihnen dies dann, wenn unterschiedliche Interessen – getragen von ansonsten einander nicht zwingend zugelegten Akteuren – eine Schnittmenge aufweisen und sich dadurch gegenseitig stabilisieren können, so dass die Durchsetzungskraft entsteht, die jeweils allein nicht zu gewinnen wäre.

Neben den aus pädagogischer Sicht nicht so neuen Anforderungen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung gibt es allerdings auch solche, die durch gesellschaftlich gewandelte Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund gerückt werden. Hierzu zählen insbesondere Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung (Bauer 2006: 113).

Wesentliche dieser Anforderungen finden sich im Berliner Bildungsprogramm wieder. Dessen zentrale Aussagen sind oben referiert worden.⁶⁹

⁶⁹ Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

Übersicht 16: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen

Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieher/innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	
<ul style="list-style-type: none"> • SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen • ExpertInnen für das einzelne Kind und die Gruppe • BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse • ‚SozialpolitikerInnen‘ vor Ort • SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander • Integrationsfachkräfte • PartizipationsstrategInnen • MedienexpertInnen • DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • ExpertInnen für Familienarbeit • NetzwerkarbeiterInnen • Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt • GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen • InnovationsexpertInnen • SpezialistInnen für Qualitätsfragen • ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken • StrategInnen für Genderfragen • WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder

Quelle: Beher (2006: 88)

Allerdings ist nochmals darauf hinzuweisen, dass diese hier zitierten Positionierungen eher normative Entwürfe darstellen, „die mehr interessengeleitet als empirisch begründet sind“ (Ebert 2002: 52). Sie tragen „in weiten Teilen programmatischen Charakter“: „Denn die Frage, welche der Anforderungen bereits auf breiter Ebene (und nicht allein in Modelleinrichtungen) in selbstverständlicher Form im Berufsalltag der Fachkräfte verankert sind oder auch nicht, ist aus wissenschaftlicher Perspektive eine Unbekannte“. Überdies gebe es „gegenwärtig kein stimmiges, empirisches Gesamtbild über die beruflichen Handlungsvollzüge des Personals und den Grad der Fachlichkeit der sozialpädagogischen Arbeit“ (Beher 2006: 89).

2.3.2. Studienordnung

Die Ziele des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ sind in Paragraph 2 der Studienordnung des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ als „Ziele des Studiums“ formuliert:

„(1) Ziel des Studiums ist es, den Studierenden durch eine handlungsorientierte, interdisziplinäre Lehre eine breit angelegte, wissenschaftlich fundierte Qualifikation als Grundlage für die Berufsausübung in den pädagogischen und sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zu vermitteln.

(2) Das Studium soll die Studierenden befähigen, Bildung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter professionell zu gestalten und zu unterstützen. Im Einzelnen sollen folgende Kompetenzen erworben werden:

- Interdisziplinäre, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse von grundlegenden Prozessen im Verlauf der Sozialisation von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen,
- Pädagogische Methoden im Umgang mit Kindern in heterogenen Gruppen (im Hinblick auf Schicht, Geschlecht, Gesundheit, Ethnizität),
- Umsetzung von Erkenntnissen der Bildungsforschung zur Förderung von
Sprachkompetenz
Naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen
Künstlerischen Fähigkeiten

Umgang mit Medien im Kindesalter
Kompetenzen im Bereich Umwelt (Politik, Ökologie),

- Erkennen von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten und Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Methoden zu ihrer Beeinflussung,
- Fähigkeit zur Kooperation und Interaktion mit Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Schichten und Kulturen,
- Persönliche Kompetenz durch theorie- und praxisbegleitende Selbstreflexion,
- Planerische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen für die Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Umgang mit modernen Informationstechnologien.“ (Studienordnung, abgedruckt in Balluseck 2005: 120-123, hier 121)

2.3.3. Akkreditierung

Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ wurde am 24. März 2005 durch die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) erfolgreich akkreditiert. Die Bestätigung erfolgte für die Zeit bis zum August 2010 unter fünf Auflagen. Die erste betrifft die Personalausstattung. Zum Zeitpunkt der Akkreditierung wurde der Studiengang von einer Professorin und zwei studentischen Mitarbeiterinnen getragen sowie durch Lehraufträge unterstützt. Vorgesehen war bereits damals unter der Voraussetzung eines Ressourcenaufwuchses die Ausstattung mit vier Professuren, was als Grundlage für die Akkreditierung angesehen wurde (AHPGS 2005: 27 und 31). Die darüber hinaus erteilten Auflagen bezogen sich auf vier Bereiche:

- „Die Fachkompetenzen und überfachlichen Kompetenzen sind neu zu formulieren, so dass die einzelnen Kompetenzen mit den Modulbeschreibungen übereinstimmen.
- Die Modulzahl und die Modulgröße sind zu überarbeiten bzw. zu verändern, um die Studierbarkeit zu erhöhen.
- Überarbeitung des Diploma-Supplements unter Berücksichtigung der von den Gutachtern gemachten Anmerkungen.
- Darlegung eines Evaluationskonzepts zur Bewertung der Lehre“. (AHPGS 2005: 31)⁷⁰

Die seinerzeit vorliegenden Module wurden von der Gutachtergruppe als „zu kleinteilig“ und „nicht genügend aufeinander bezogen“ bezeichnet, und es wurde eine stärkere Vernetzung gefordert. Zugleich sollten eine bessere Personalausstattung und damit vor allem auch Wahlmöglichkeiten für die Studierenden angestrebt werden. Zum Teil wurden die Modulbeschreibungen als „zu implizit“ eingestuft und eine explizitere Beschreibung der Module erwartet (AHPGS 2005: 26f.).

Problematisch war aus Sicht der Akkreditierungsgutachter auch die Kooperation des Studiengangs mit anderen Studiengängen an der Alice Salomon Hochschule. Insbesondere die Kooperation mit dem Studiengang Soziale Arbeit sei erschwert, weil dieser ein NC-Studiengang ist und Lehrexporte daher unmittelbar ersetzt werden müssten (AHPGS 2005: 28).

⁷⁰ vgl. auch die Kurzdarstellung des Akkreditierungsergebnisses unter http://www.ahpgs.de/akkrstudi/kurzdar/berlin_baerziehungsbildung.pdf (Zugriff 12.1.2007)

2.3.4. Diploma Supplement

Indem das Diploma Supplement formuliert, was die AbsolventInnen in ihrem Studium erreicht haben, formuliert es zugleich die zentralen Ziele, die das Studium erreichen soll. Die Akkreditierungsagentur hatte als eine Auflage erteilt, das Diploma Supplement „unter Berücksichtigung der von den Gutachtern gemachten Anmerkungen“ zu überarbeiten (AHPGS 2005: 31). Dies ist geschehen durch eine Überarbeitung im November 2005 (Balluseck 2005: 35f.), wobei die im Mai 2005 vorgelegten Empfehlungen der HRK⁷¹ berücksichtigt wurden. Im Februar 2007 wurde eine erneute Überarbeitung vorgenommen. Die relevanten inhaltlichen Beschreibungen des Absolventenprofils in diesen beiden Fassungen sind in Übersicht 17 gegenübergestellt.

Übersicht 17: *EBK-Diploma Supplements 2005 und 2007*

Diploma Supplement 2005	Diploma Supplement 2007
4.1 Studienform	
Die Inhaberin/der Inhaber dieses Diploma Supplements hat Vollzeit studiert. Die je 40 Studierenden eines Jahrgangs studieren in diesem Präsenzstudiengang in Vorlesungen, Seminaren und Workshops in kleinen Gruppen, in Form von Feldstudien und Hospitationen, in Form von Praxisphasen mit Begleitung durch Projektseminar und Supervision.	In diesem Präsenz-Studiengang wird Vollzeit studiert in Vorlesungen, Seminaren und Workshops in kleinen Gruppen, in Form von Feldstudien und Hospitationen sowie in Form von Praxisphasen mit Begleitung durch Projektseminar und Supervision.
4.2 Anforderungen des Studiengangs/Qualifikationsprofil der Absolventin/des Absolventen	
Der Studiengang bildet aus für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende des Grundschulalters (in Berlin 12./13. Lebensjahr), somit für die gesamte Phase, in der ein junger Mensch nach der gesetzlichen Definition „Kind“ ist. Die Studierenden werden für die Arbeit mit Kindern, ihren Eltern und Bezugspersonen sowie für die Arbeit im Team einer Einrichtung ausgebildet. In das Studium sind drei Praxisphasen in unterschiedlichen Praxisfeldern integriert. Die erste Praxisphase findet nach dem 1. Semester in Form einer Hospitation statt. Die beiden weiteren jeweils dreimonatigen Praxisphasen finden im 4. (mit Supervision) und 7. Semester statt. Die Studierenden verbringen während der Praktika jeweils vier Tage in der Institution und einen Tag an der Hochschule in Seminaren. Eines der Seminare ist jeweils den Praxisbereichen zugeordnet, um eine enge Verzahnung der praktischen mit den theoretischen Inhalten zu gewährleisten (Projektstudium).	Der Studiengang bildet aus für die Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende des Grundschulalters (in Berlin 12./13. Lebensjahr), somit für die gesamte Phase, in der ein junger Mensch nach der gesetzlichen Definition „Kind“ ist. Die Studierenden werden für die Arbeit mit Kindern, ihren Eltern und Bezugspersonen sowie für die Arbeit im Team einer Einrichtung ausgebildet. In das Studium sind drei Praxisphasen in unterschiedlichen Praxisfeldern integriert. Die erste Praxisphase findet nach dem 1. Semester in Form einer Hospitation statt. Die beiden weiteren jeweils dreimonatigen Praxisphasen finden im 4. (mit Supervision) und 7. Semester statt. Die Studierenden verbringen während der Praktika jeweils vier Tage in der Institution und einen Tag an der Hochschule in Seminaren. Eines der Seminare ist jeweils den Praxisbereichen zugeordnet, um eine enge Verzahnung der praktischen mit den theoretischen Inhalten zu gewährleisten (Projektstudium).
4.3 Einzelheiten zum Studiengang	
Ziel des Studiums ist es, den Studierenden durch eine	Ziel des Studiums ist es, den Studierenden durch eine

⁷¹ vgl. http://www.hrk.de/de/download/dateien/Muster_DiplSupplAcr5.pdf (Zugriff 21.1.2007)

Diploma Supplement 2005	Diploma Supplement 2007
<p>handlungsorientierte, interdisziplinäre Lehre eine breit angelegte, wissenschaftlich fundierte Qualifikation als Grundlage für die Berufsausübung in den pädagogischen und sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zu vermitteln.</p> <p>Das Studium soll die Studierenden befähigen, Bildung und Erziehung im Kindesalter professionell zu gestalten und zu unterstützen.</p> <p>Dazu gehören interdisziplinäre, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse von grundlegenden Prozessen im Verlauf der Sozialisation von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen, die Umsetzung von Erkenntnissen der Bildungsforschung zur Förderung von Sprachkompetenz, naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen sowie künstlerischen Fähigkeiten, Erkennen von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten und Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Methoden zu ihrer Beeinflussung, Fähigkeit zur Kooperation und Interaktion mit Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Schichten und Kulturen, persönliche Kompetenz durch theorie- und praxisbegleitende Selbstreflexion, planerische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen für die Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Umgang mit modernen Informationstechnologien.</p>	<p>handlungsorientierte, interdisziplinäre Lehre eine breit angelegte, wissenschaftlich fundierte Qualifikation als Grundlage für die Berufsausübung in den pädagogischen und sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zu vermitteln.</p> <p>Das Studium soll die Studierenden befähigen, Bildung und Erziehung im Kindesalter professionell zu gestalten und zu unterstützen.</p> <p>Dazu gehören interdisziplinäre, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse von grundlegenden Prozessen im Verlauf der Sozialisation von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen, die Umsetzung von Erkenntnissen der Bildungsforschung zur Förderung von Sprachkompetenz, naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen sowie künstlerischen Fähigkeiten, Erkennen von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten und Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Methoden zu ihrer Beeinflussung, Fähigkeit zur Kooperation und Interaktion mit Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Schichten und Kulturen, persönliche Kompetenz durch theorie- und praxisbegleitende Selbstreflexion, planerische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen für die Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Umgang mit modernen Informationstechnologien.</p> <p>Die Studierenden werden darüber hinaus befähigt, Forschungsfragen im pädagogischen Arbeitsfeld zu stellen und zu bearbeiten.</p>

Zusammengefasst: Es werden als *fachliche Kompetenzen* beschrieben, dass die AbsolventInnen befähigt sind

- zur Arbeit mit Kindern von der Geburt bis zum Ende des Grundschulalters,
- zur professionellen Gestaltung und Unterstützung von Bildung und Erziehung im Kindesalter,
- zur Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen,
- dabei auch zur Kooperation und Interaktion mit Erziehungsberechtigten unterschiedlicher Schichten und Kulturen,
- zur Unterstützung der Sozialisation von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft und Kulturen,
- zur Umsetzung von Erkenntnissen der Bildungsforschung hinsichtlich
 - der Förderung von Sprachkompetenz,
 - naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen sowie
 - künstlerischen Fähigkeiten,
- zum Erkennen von Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten sowie deren Beeinflussung mittels pädagogischer Methoden,
- zur Verzahnung von berufsspezifischen praktischen und theoretischen Inhalten.

Daneben werden folgende *überfachliche Kompetenzen* genannt:

- Befähigung zur Arbeit im Team einer Einrichtung,
- persönliche Kompetenz durch theorie- und praxisbegleitende Selbstreflexion,
- planerische und betriebswirtschaftliche Kompetenzen für die Organisation von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Umgang mit modernen Informationstechnologien.

Nach der vollzogenen Neuausrichtung des Studiengangs im Jahre 2008 erscheint es sinnvoll, diese Kompetenzbeschreibungen ggf. an das neue Curriculum anzupassen.

2.4. Zugang zum Studiengang und Zusammensetzung der Studierenden

Zum Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ werden AbiturientInnen sowie Bewerber/innen mit einer „geeigneten“ Berufsausbildung zugelassen. Gegenwärtig werden pro Jahr 40 Studierende auf Grund eines internen Numerus Clausus (NC) aufgenommen. Der NC musste dabei in den ersten drei Jahren von 2,7 (2004) auf 2,3 (2006) heraufgesetzt werden.⁷²

Mit dem Wintersemester 2006/07 wurde an der ASFH ein eigenes Auswahlverfahren für die Studienbewerber/innen eingeführt, in dem neben der Abiturnote auch „interkulturelle Kompetenz, freiwilliges Engagement in der Praxis, studienrelevante Berufsabschlüsse/-tätigkeiten sowie Sprachkenntnisse“ bewertet werden.⁷³ Bis zu 20 % der Studierenden werden mit einem Realschulabschluss und einer geeigneten Berufsausbildung zugelassen.⁷⁴

Der Anteil der Studierenden ohne Fachhochschulreife entwickelte sich im EBK-Studiengang kontinuierlich nach oben: Im ersten Jahrgang begann noch niemand ohne Hochschulreife, 2005 eine Person, 2006 zwei, und 2007 war ein sprunghafter Anstieg auf sechs Studienanfänger/innen ohne HZB zu verzeichnen. Hier griff ein neues Zulassungsverfahren, das nach einem im ANKOM-Kompetenz-Anerkennungsprojekt entwickelten Punktesystem arbeitet.⁷⁵ (Peper o.J.: 11)

Die von uns befragten Studierenden⁷⁶ hatten sich sehr bewusst für den Studiengang beworben, weil dieser aus unterschiedlichen Gründen eine zum Teil lange gesuchte Entwicklungsmöglichkeit für die eigene Berufsbiografie darstelle. Dabei kamen die Studierenden aus unterschiedlichen Richtungen: Einerseits waren vormalige Studierende von Universitäten wegen der größeren Praxisnähe zur ASFH gekommen; andererseits hatten berufstätige Erzieherinnen oder Fachschüler/innen den Studiengang wegen der stärkeren Theoriebezüge gewählt. Auch die Erwartungen für die anschließende berufliche Tätigkeit sind unterschiedlich: Während ein Teil der Studierenden zunächst auf eine Erzieherinnenstelle hofft bzw. die bereits ausgeübte Tätigkeit in einer Kindertagesstätte mit der neuen Ausbildung fortsetzen möchte, planen je zwei der befragten Studierende ausdrücklich eine Tätigkeit im Ausland bzw. den Anschluss eines Masterstudiengangs, sofern es fachlich geeignete Möglichkeiten gebe. In

⁷² ASFH 2006: 3

⁷³ ebd.:10

⁷⁴ §1 Abs. 1 Zulassungsordnung, § 11 BerlHG

⁷⁵ vgl. zu diesem Projekt Punkt 2.11. Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Kontext des Studienganges

⁷⁶ Gruppeninterviews am 23.11.2006 und 13.12.2006, ASFH Berlin: vier Studierende aus dem 6. Semester, drei aus dem 2. und zwei aus dem 4. Semester

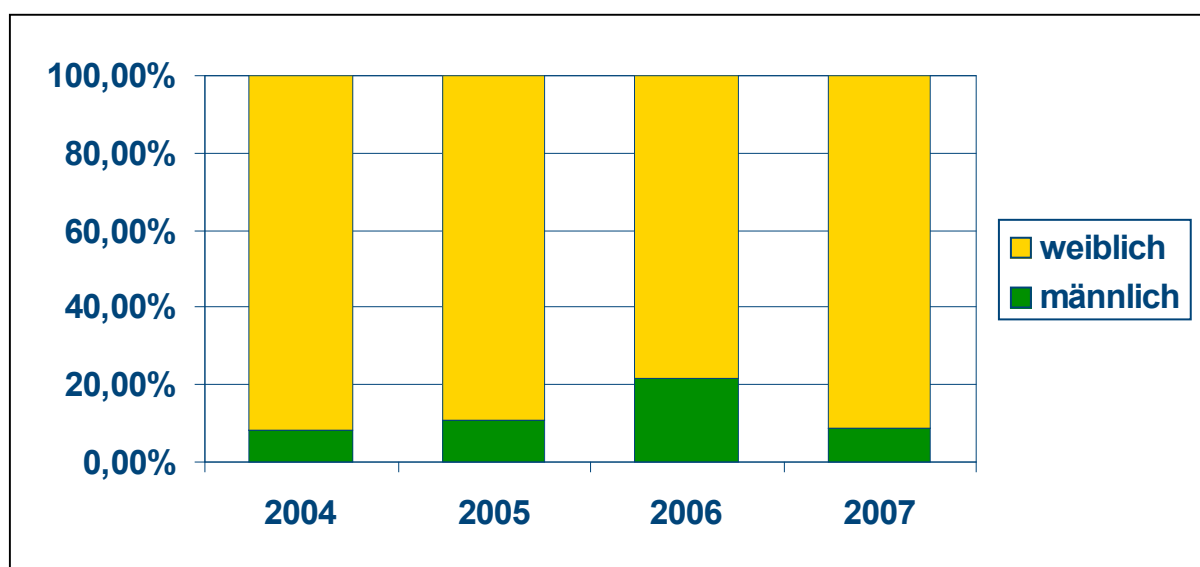
diesem Zusammenhang wurde es als wünschenswert bezeichnet, dass an der ASFH ein elementarpädagogischer Masterstudiengang eingerichtet werde.⁷⁷

Im Rahmen der systematischen Selbstreflexion der Studiengangsentwicklung ist an der ASFH eine schriftliche Befragung und Auswertung der ersten vier aufgenommenen Studiengangskohorten unternommen worden (Peper o.J.). Unter anderem wurden dabei die Geschlechterverteilung, das Lebensalter (Streuung und Durchschnitt), die Herkunft, Ausbildungen vor Studienaufnahme sowie die bevorzugte Alterszielgruppe im beruflichen Einsatz nach dem Studium ermittelt.

Die Geschlechterverteilung weckt Interesse insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich mit der Akademisierung der Elementarpädagogik die Hoffnung verbindet, einen höheren Männeranteil am frühpädagogischen Personal erreichen zu können. Zu Studienbeginn der ersten vier Kohorten stellte sich die Männerbeteiligung wie folgt dar:

- 2004: drei männliche Studierende (8,1 %)
- 2005: vier männliche Studierende (10,8 %)
- 2006: neun männliche Studierende (21,4 %)
- 2007: drei männliche Studierende (8,8 %) (Übersicht 18)

Übersicht 18: Geschlechterverteilung der EBK-Studienanfängerkohorten 2004-2007



Quelle: Peper (o.J.: 3)

Ergänzend wird angemerkt, dass es in der Studienberatung viele Anfragen von Männern gegeben habe bzw. gebe, allerdings sei deren Notendurchschnitt meist zu schlecht (ebd.: 4).

Das Alter der Studierenden bei Studienbeginn war heterogen und streute wie folgt:

- 2004: 19 - 38 Jahre
- 2005: 19 - 38 Jahre
- 2006: 18 - 34 Jahre
- 2007: 18 - 43 Jahre.

⁷⁷ vgl. dazu Punkt 2.12.5. Masterprogramm

Dies lässt sich dahingehend deuten, dass es dem Studiengang offensichtlich gelingt, unterschiedliche Interessengruppen – Abiturienten, FachschulabsolventInnen, Berufserfahrene, Wiedereinsteiger/innen – anzusprechen. Durchschnittlich über die vier Jahre hin waren die Studienanfänger/innen 25 Jahre alt.

Hinsichtlich der ethnischen Herkunft der Studierenden spiegelt das Bild die allgemeine Situation der Studierbeteiligung, wie sie in Berlin generell besteht: Gemessen an ihrem Anteil an den nachwachsenden Alterskohorten ist die Hochschulbildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich. Der EBK-Studiengang hat über die ersten vier Immatrikulationsjahre hin im Durchschnitt 7 % Studierende aufgenommen, die nicht in Deutschland geboren wurden. Von 13 % der Studierenden waren die Eltern nicht in Deutschland geboren. Für Berliner Verhältnisse ist hier auch die Information relevant, dass noch kein/e deutsch-türkische/r Student/in in den Studiengang aufgenommen werden konnte.⁷⁸ (Übersicht 19)

Übersicht 19: Herkunft der Studierenden und ihrer Eltern in den ersten vier Studienanfängerkohorten

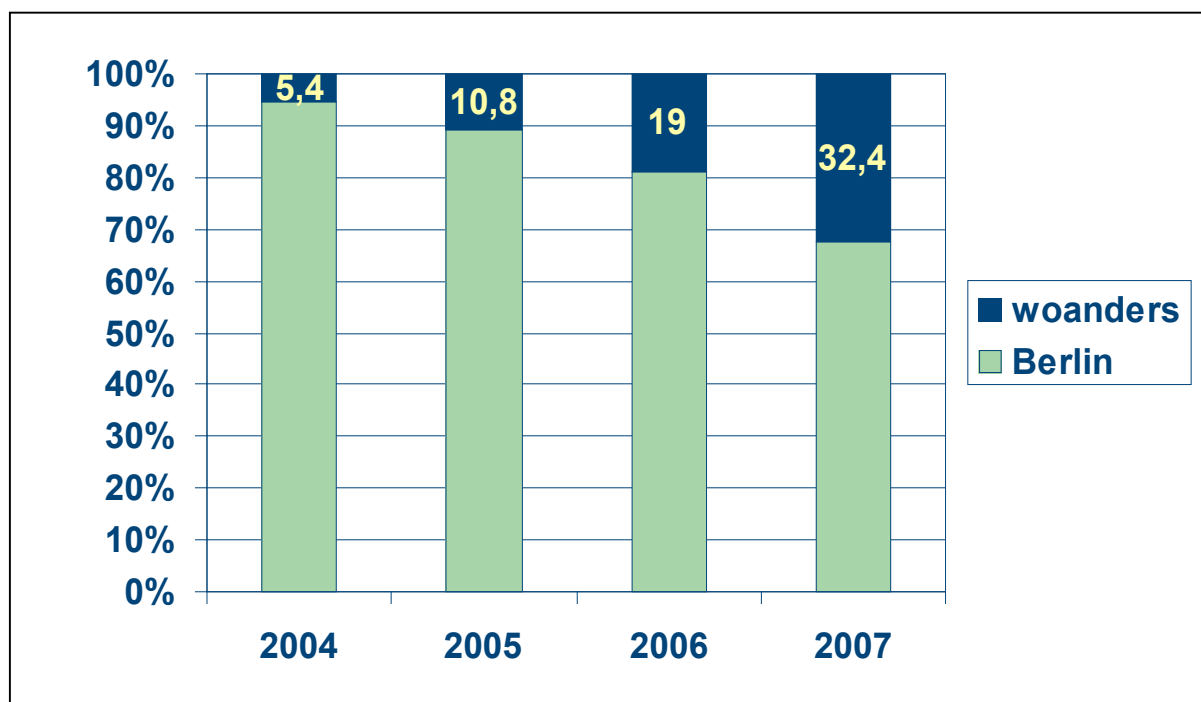
	In Deutschland geboren				in EU (ohne D) geboren				im übrigen Europa geboren				außerhalb Europas geboren				Summe	
	04	05	06	07	04	05	06	07	04	05	06	07	04	05	06	07		
Studierende	37	33	40	29	0	3	1	1	0	0	0	0	0	1	1	4	150	
Eltern	36	30	37	26	1	4	2	2	0	2	1	1	0	1	2	3	148	
Summen	Stud.	139				5				0				6				150
	Eltern	129				9				4				6				148
An- teile am Ge- samt	Stud.	93 %				3 %				0				4 %				
	Eltern	87 %				6 %				3 %				4 %				
Ge- samt	Stud.	93 %				7 %												
	Eltern	87 %				13 %												

Quellen: Peper (o.J.: 7f.), eigene Berechnungen

Anders als bei der Zusammensetzung nach Herkunftsstaaten und -kulturen ist bei der Zusammensetzung nach regionaler Herkunft zwischen 2004 und 2007 eine deutliche Entwicklung zu erkennen. Startete der Studiengang zunächst mit einem 95prozentigen Anteil an Berlinerinnen und Berlinern, so kam 2007 bereits ein Drittel der Studienanfänger/innen nicht aus Berlin (Übersicht 20).

⁷⁸ mdl. Mittlg. *Melanie Peper*, 5.11.2007. Ergänzend wurde mitgeteilt, dass seit neuestem an der ASFH ein Auswahlverfahren für Studienbewerber/innen gelte, das in einem Punkteverfahren Migrationshintergrund gesondert berücksichtige. Dadurch könnten künftig nicht so gute Notendurchschnitte im Vergleich zu MitbewerberInnen z.T. ausgeglichen werden.

Übersicht 20: Wohnort der EBK-Studienanfänger/innen vor Studienbeginn 2004-2007



Quelle: Peper (o.J.: 9)

Ein größerer Teil der Studierenden hatte vor dem EBK-Studium bereits eine andere Ausbildung begonnen bzw. abgeschlossen. Eine Mehrheit – durchschnittlich 57 % – hatte eine Ausbildung begonnen; darunter waren insgesamt zwölf Studierende (von in der Summe 150 zwischen 2004 und 2007 Immatrikulierten) mit einer fachschulischen Erzieher/innen-Ausbildung. Nicht jede/r dieser Studierenden verfügt gleichwohl über einen Abschluss. Erfolgreich zu Ende gebracht haben 39 % der Studienanfänger/innen ihre zuvor begonnene Ausbildung, darunter sieben Fachschulerzieher/innen. (Ebd.: 12-16)

Befragt wurden die Studierenden auch nach ihrer favorisierten Zielgruppe im beruflichen Einsatz nach dem Studium. Die Antworten ergaben folgendes Bild:

- ca. 50 % der Studierenden möchten mit Kita-Kindern arbeiten;
- Krippenkinder: konstanter Anstieg über die vier befragten Jahrgänge hin von 8,1 % auf 35,3 %;
- Schulkinder: ca. 25 % (ebd.: 20).

2.5. Curriculum

Über den Erfolg eines Studiengangs entscheidet wesentlich die Gestaltung des Curriculums. Absolute Maßstäbe dafür gibt es nicht. Möglich ist jedoch eine vergleichende Betrachtung. Daher wird im folgenden – nach einer allgemeinen Darstellung der Studiengangsstruktur – das EBK-Curriculum mit dem Berliner Fachschulcurriculum und den Curricula zweier anderer elementarpädagogischer FH-Studiengänge verglichen.

2.5.1. Das EBK-Curriculum

Der Studiengang war ursprünglich in fünf Bereiche gegliedert, von denen die vier Bereiche „Wissenschaftliche Grundlagen“, „Pädagogisches Handeln im sozialen Kontext“, „Bildung und Didaktik“ und „Arbeitsfelder der Pädagogik“ mit jeweils 40 bis 51 CP die Schwerpunkte des Studiums bildeten. Darin enthalten waren 10 Credit Points für die Bachelor-Arbeit und rund 40 CP für Praxisprojekte. Ergänzend kamen noch ein mit 20 CP relativ kleiner Bereich zu „rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ hinzu.

Im neuen Studiengangskonzept (April 2008) wurden die Anteile Pädagogischer und Psychologischer Grundlagen sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verringert, dafür die beiden Bereiche „Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden“ und „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (bisher im Bereich III integriert) sowie ein Wahlangebot von 8 CP neu aufgenommen. Allerdings werden die reduzierten Themen in anderen Bereichen wieder aufgegriffen, indem zum Beispiel 5 CP im Bereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Krankheit im Kindesalter beleuchten.

Insgesamt dokumentiert das überarbeitete Studienkonzept mit dem Studienbereich „Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden“ und dem Wahlangebot eine stärkere Orientierung an wissenschaftlicher Arbeit, als dies bisher der Fall war. In Übersicht 21 sind sowohl das ursprünglich gültige Konzept,⁷⁹ der 2007 erstellte Entwurf und die im April 2008 verabschiedete Fassung des neuen Studienkonzeptes gegenübergestellt.

Übersicht 21: Studienbereiche in den EBK-Curricula

Ursprüngliches Studienkonzept (2004)	CP	Studienkonzeptentwurf 1/2007	CP	Studienkonzept 4/2008	CP
I: Wissenschaftliche Grundlagen - davon Bachelor-Arbeit: 10	49	I. Pädagogische und psychologische Grundlagen	10	I. Pädagogische und Psychologische Grundlagen	10
		II. Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden	40	II. Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden	50
II. Pädagogisches Handeln im sozialen Kontext	42	III. Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung	25	III. Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung	20
III: Bildung und Didaktik	48	IV. Bildung und Didaktik im Kindesalter	50	IV. Bildung und Didaktik im Kindesalter	45
		V. Körper, Bewegung und Gesundheit	10	V. Körper, Bewegung und Gesundheit	15
IV: Arbeitsfelder der Pädagogik - davon rund 40 CP Praxis	51	VII. Praktika	30	VII. Praktika	30
V: Rechtliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen	20	VI. Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern	20	VI. Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern	20
Bachelor-Arbeit (in I): 10 CP		VIII. Bachelor-Arbeit	10	VIII. Bachelor-Arbeit	12
		IX. Wahlveranstaltungen	15	IX. Wahlveranstaltungen	8
Summe	210	Summe	210		210

⁷⁹ nach welchem auch die erste Studiengangskohorte studiert hat

Im Vergleich von Entwurf und Neufassung 2008 fällt auf, dass der Wahlbereich um 7 Credits verringert, die Bachelor-Arbeit jedoch mit 12 Credits mit mehr Zeit ausgestattet wurde. Schwerpunkte des neuen Konzepts sind jetzt Praxis- und Forschungsmethoden sowie das Modul „Bildung und Didaktik im Kindesalter“. Die Zuordnung der Module zu den einzelnen Inhalten kann nur eine grobe Orientierung vermitteln, da die Inhalte nicht immer direkt vergleichbar sind.

Insgesamt sind in sieben Semestern 210 Credit-Punkte und damit 6.300 Stunden Workload vorgesehen. Dies entspricht der von der KMK empfohlenen Belastung von 900 Stunden oder 30 CP pro Semester (KMK 2004: 4).

2.5.2. *Vergleich des EBK-Curriculums mit der Berliner Rahmenrichtlinie für die Fachschulausbildung*

Bei der Gestaltung ihrer Lehrpläne orientieren sich die elementarpädagogischen FH-Studiengänge an einem ähnlichen Muster wie die Fachschulausbildungen, auch wenn die wechselseitige Zuordnung nicht immer direkt möglich ist. Im folgenden soll ein detaillierter Vergleich der Curricula der Berliner Fachschulen für Sozialarbeit und des Studiengangs EBK an der ASFH unternommen werden.

Schülerinnen und Schüler an den Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik müssen in zwei Ausbildungsjahren 2.600 Unterrichtsstunden absolvieren (650 pro Halbjahr). Dabei ist jedoch, anders als bei einer Workload-Ermittlung, die Zeit für Vor- und Nachbereitung nicht mit berechnet. Hinzu kommen Praktika im Gesamtumfang von 44 Wochen.

Im Vergleich zwischen Fachschule und Fachhochschulangebot fällt auf, dass insbesondere praxisnahe Themen wie „Alltag und besondere Anlässe“, „Lebensräume gestalten“ und „Lernwelten gestalten“ an den Berliner Fachschulen einen höheren Stellenwert haben als an der Fachhochschule. Andererseits sind an der ASFH 600 Stunden (also rund 10 % der Ausbildung) für wissenschaftliche Methoden ausgewiesen. Außerdem kommen dort je ein Modul Naturwissenschaft (300 Stunden) und Mathematik (150 Stunden) sowie die Bachelor-Arbeit mit 60 Stunden hinzu. Der Bereich Recht und Organisation nimmt an der Fachhochschule mit 450 Stunden ebenfalls einen deutlich größeren Raum als an den Fachschulen ein.

Für die Darstellung in Übersicht 22 wird die in den jeweiligen Vorgaben ausgewiesene Arbeitszeit vergleichbar gemacht, indem zu der ausgewiesenen Zahl der Präsenzstunden in der Berliner Rahmenrichtlinie eine geschätzte Zeit für Selbststudium wie Hausaufgaben oder Projektarbeit addiert wird. In der Rahmenrichtlinie sind außer den Praktika und dem praxisbegleitenden Unterricht, die insgesamt zwei Semester füllen, 2.320 Präsenzstunden von 45 Minuten und damit 1.740 Zeitstunden ausgewiesen⁸⁰ (SenBJS 2003: Anlage 1). Für diese verbleiben vier Semester, also 435 Stunden pro Semester oder 21,75 Wochenstunden.⁸¹ Es wird angenommen, dass die verbleibende Zeit bis zur regulären Arbeitszeit von 38,5 Stunden für das Selbststudium genutzt werden soll. Daraus ergibt sich ein Zuschlag von 77 % Prozent der ausgewiesenen Präsenzstunden.

⁸⁰ 2600 abzüglich der 280 Stunden praxisbegleitender Unterricht, die in die Praktika fallen und zu denen keine weitere Selbststudiumszeit hinzu kommt.

⁸¹ Berechnet auf 20 Arbeitswochen pro Semester (SenBJS 2003: Anlage 1, Absatz 17).

Übersicht 22: Vergleich des Berliner Fachschulcurriculums und des ASFH-Curriculums

Rahmenrichtlinie Berlin für FS für Sozialpädagogik	Aus- bildung	Selbst- studium (geschätzt)	Ins- gesamt	Neues Studienkonzept EBK (4/2008)	Präsenz- zeit	Selbst- lernzeit	Praxis	Ins- gesamt
	in Stunden				in Stunden			
Kommunikation und Gesellschaft								
Kommunizieren und Kooperieren	75 ⁸²	58	153	Modul IV/6: Kommunikation und Sprachen	94,5	175,5	30	300
Sprache verstehen und Fördern	75	58	153					
Kulturarbeit leisten	75	58	153	Modul III/2: Diversity	54	96	-	150
Entwicklung der Identität von Kindern	75	58	153	Studienbereich I: Pädagogische und Psychologische Grundlagen <i>Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern</i>	108	192	-	300
				Teilmodul I/1/1: Erziehungs- und Bildungstheorien Teilmodul I/1/2: Entwicklungspsychologie und Neurobiologie				
				Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik	54	96	-	150
Sozialpädagogische Theorie und Praxis								
Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln	60	46	106	Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufside ntität	94,5	175,5	30	300
Beobachten, interpretieren, planen und handeln	120	92	212	Modul II/4: Praxismethoden	54	133,5	112,5	300
Lernwelten von Kindern/Jugendlichen gestalten	60	46	106	Modul II/2: Pädagogische Alltagsgestaltung	54	133,5	112,5	300
Pädagogische Konzepte umsetzen und Qualität sichern	60	46	106					
Kinder/ Jugendliche in besonderen Lebenslagen unterstützen	75	58	153	Modul II/5: Konfliktmediation und Gewaltprävention	40,5	109,5	-	150
Musisch-kreative Gestaltung / Bewegung und Spiel								
Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten und anleiten	225	173	298	Modul IV/1: Ästhetische Bildung	81	69	-	150
				Modul IV/2: Ästhetische Bildung	81	69	-	150
				Modul IV/7: Medienpädagogik	67,5	82,5	-	150

⁸² Die Differenz zu den Angaben der Rahmenrichtlinie ergibt sich aus der Umrechnung der Lehrstunden (45 Minuten) in Zeitstunden.

Rahmenrichtlinie Berlin für FS für Sozialpädagogik	Aus- bildung	Selbst- studium (geschätzt)	Ins- gesamt	Neues Studienkonzept EBK (4/2008)	Präsenz- zeit	Selbst- lernzeit	Praxis	Ins- gesamt
	in Stunden				in Stunden			
Lebensräume erschließen und gestalten	112,5	87	199					
Alltag u. besondere Anlässe gestalten	112,5	87	199					
Ökologie und Gesundheit								
Natur und Umwelt erfahren und nachhaltig handeln	60	46	106	Modul IV/4: Welt und Umwelt	54	96	-	150
Gesundheit fördern	60	46	106	Modul V/1: <i>Gesundheit, Krankheit und Behinderung</i> Teilmodul V/1/1: Gesundheit und Krankheit Teilmodul V/1/2: Integrationspädagogik	94,5	175,5	30	300
				Modul V/2: Bewegungsförderung	54	96	-	150
Organisation, Recht und Verwaltung								
Sozialpädagogisches Handeln im Kontext gesellschaftlicher und rechtliche Rahmenbedingungen konzipieren und gestalten	60	46	106	Modul III/1: Recht	67,5	82,5	-	150
Sozialpädagogische Einrichtungen als Dienstleister erfassen und entsprechend handeln	60	46	106	Modul VI/2: Leitung, Organisation und Management	121,5	178,5	-	300
Wahlangebote								
III. Profilunterricht (Verstärkungsunterricht für I. und II.)	375	289	664	Studienbereich IX: Wahlveranstaltungen (Ergänzung zu vorangegangenen Pflichtangeboten; thematisch frei wählbar z.B. Sexualpädagogik, Forschungswerkstatt, Ästhetische Bildung, Sozialpolitik, Natur- und Waldpädagogik etc.)	variabel	variabel	variabel	240
Praxis								
IV. Fachpraktische Ausbildung (Dauer insgesamt: 44 Wochen) ⁸³	1568		1568	Studienbereich VII: Praktika Modul VII/1: 1. Praktikum Modul VII/2: 2. Praktikum				

⁸³ Während der Praktika keine Trennung zwischen Präsenz- und Selbststudium (48 Wochen a 38,5 Stunden =1848 abzüglich des Praxisbegleitenden Unterrichts von 280 Stunden in der folgenden Zeile =1568 Stunden Praktika).

Rahmenrichtlinie Berlin für FS für Sozialpädagogik	Aus- bildung	Selbst- studium (geschätzt)	Ins- gesamt	Neues Studienkonzept EBK (4/2008)	Präsenz- zeit	Selbst- lernzeit	Praxis	Ins- gesamt
	in Stunden				in Stunden			
<i>Praxisbegleitender Unterricht</i> (pro Se- mestergruppe wö- chentlich bis zu 4 Teilungsstunden möglich) ⁸⁴	210		210		67,5	22,5	360	450
					67,5	22,5	360	450
Zusätzliche Wissensbereiche								
				Modul III/3: Bildungssysteme – nationale und internationale Aspekte Teilmodul III/3/1: Fachenglisch Teilmodul III/3/2: Bildungssysteme im Vergleich und Studienfahrt	94,5	168	37,5	300
				Modul IV/ 3: Naturwissenschaften	94,5	175,5	30	300
				Modul IV/5: Mathematik	54	96	-	150
Wissenschaftliches Arbeiten								
				Modul II/1: Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens	94,5	205,5	-	300
				Modul II/6: Forschungsmethoden	81	179	40	300
				Studienbereich VIII: Ba- chelor-Arbeit Modul VIII/1: Bachelor- Arbeit und Colloquium	27	333	-	360
Unterricht (Pflicht- stunden) Zuzüglich Praktikum (1.568) Zuzüglich Selbststu- dium (1.392)	1.950 ⁸⁵	1.340 ⁸⁶	4.857 ⁸⁷	Studienleistung insgesamt	1.755 ⁸⁸	3.162, 5 ⁸⁹	1.142,5	6.300
Pro Semester	435⁹⁰	335⁹¹	810⁹²		251⁹³	452	163	900

⁸⁴ Hier wird kein Selbststudium addiert, da dieses im Rahmen der Praktika in der vorigen Zeile schon ausgewiesen ist.

⁸⁵ Hier ist der Praxisbegleitende Unterricht integriert, nicht aber das Praktikum selbst.

⁸⁶ Diese Zeilensumme entspricht 77 % der Präsenzstunden ohne praxisbegleitenden Unterricht (1.740), da auf diese keine Selbstlernzeit addiert wird.

⁸⁷ Präsenzstunden (1.950) zuzüglich Praktikum (1.568) zuzüglich Selbststudium (1.340)

⁸⁸ Zur Berechnung der Quersumme müssen hier 240 Stunden aus dem Bereich IX „Wahlveranstaltung“ addiert werden, da diese in den Spalten für Präsenz-, Selbst- und Praxislernen nicht zugeordnet und ausgewiesen sind.

⁸⁹ Im Modulhandbuch sind hier 3052,5 Stunden Selbstlernzeit und 1102,5 Stunden Praxiszeit ausgewiesen; dies ist jedoch nicht nachvollziehbar da die Addition der Werte jeweils die höheren Summen ergibt, ggf. liegt im Modulhandbuch hier ein Druckfehler vor (ASFH 2008: 149)

⁹⁰ auf die vier Unterrichtssemester bezogen und ohne praxisbegleitenden Unterricht und Praktika

Die Differenz von rund 90 Stunden pro Semester resultiert daraus, dass die Berechnung der Kreditpunkte für Fachhochschulen von einem Semester mit 24 Wochen, die Fachschul-Rahmenrichtlinie dagegen von nur 20 Wochen ausgeht.

Sowohl an der Fachschule als auch im EBK-Konzept haben konkrete Praxiserfahrungen und deren Vor- und Nachbereitung eine große Bedeutung:

- An der Fachschule sind – über die drei Ausbildungsjahre verteilt – 44 Wochen Praktika zu leisten, was 1.568 Stunden Workload entspricht. Dazu kommen noch 280 Stunden praxisbegleitender Unterricht.
- Im Konzept der ASFH sind für die Praxismodule incl. der Studienfahrt 1.200 Stunden veranschlagt. Zusätzlich sind im Modul II/2 (Pädagogische Alltagsgestaltung) und Modul II/4 (Praxismethoden) jeweils 15 Praxistage (ein Tag pro Woche) verankert, die eine besonders enge Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen sollen. Die Praxistage sind mit insgesamt 225 Stunden veranschlagt, so dass an der ASFH rund 1.425 Stunden für Arbeit in der Praxis vorgesehen sind.⁹⁴

2.5.3. Vergleich des EBK-Curriculums mit anderen elementarpädagogischen FH-Studiengängen

Das Konzept des Studiengangs wurde exemplarisch mit dem Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit“ der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und dem Studiengang „Bachelor of Arts Elementar- und Hortpädagogik“ der Evangelischen Fachhochschule Dresden verglichen. Der grundständige Bachelor-Studiengang in Freiburg wird ebenso wie der an der ASFH durch die Robert-Bosch-Stiftung gefördert und hat erstmals zum Wintersemester 2004/05 Studierende aufgenommen. Der Studiengang an der EFH Dresden ist berufsbegleitend konzipiert und hat zum Sommersemester 2006 begonnen. Seine Konzeption wurde durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2006 als innovativer Fachhochschulstudiengang mit gelungener Verknüpfung von Theorie und Praxis ausgezeichnet. Beide Studiengänge sind mit sechs Semestern ein Semester kürzer konzipiert als der Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“. Das zusätzliche Semester kommt im neuen Studienkonzept der ASFH vor allem den Bereichen Naturwissenschaft, Gesundheit/Bewegung und Ästhetik zugute. Auch die beiden Module zum wissenschaftlichen Arbeiten und die Praxisphasen nehmen an der ASFH einen größeren Raum ein.

Es folgt zunächst ein ausführlicher Vergleich der vier Curricula (Übersicht 23). Anschließend sollen die drei wichtigen Themenbereiche Psychologische Grundlagen, Didaktik und Verwaltung/Organisation exemplarisch verglichen werden.⁹⁵

⁹¹ ebenso

⁹² auf sechs Semester bezogen und mit Praktika

⁹³ Zur Berechnung der Quersumme müssen hier 240 Stunden aus dem Bereich IX „Wahlveranstaltung“ addiert werden, da diese in den Spalten für Präsenz, Selbst- und Praxislernen nicht zugeordnet und ausgewiesen sind.

⁹⁴ vgl. auch Punkt 2.8. Theorie-Praxis-Verbindung

⁹⁵ Die Darstellung in Übersicht 11 wurde nach Vorlage der neuen Modulbeschreibungen der ASFH im April 2008 angepasst; mögliche zwischenzeitliche Änderungen bei den Studienkonzepten der anderen Fachhochschulen konnten hier nicht mehr berücksichtigt werden.

Übersicht 23: Vergleich der elementarpädagogischen Curricula ASFH, EFH Freiburg und EFH Dresden

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frühen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK-Studienkonzept 04/2008	CP
Sprache und Kommunikation							
SB 3: Sprachentwicklung, -störungen und -förderung:	9	2.1: Sprache	10	BP3: Kommunikation mit Einzelnen	10	Modul IV/6: Kommunikation und Sprachen	10
		4.3: Arbeiten in und mit Gruppen	5	BP4: Kommunikation und Intervention in Gruppen	10		
		6.2: Interkulturelle Kompetenz; Verständigung in anderen Sprachen; Vergleich von Bildungssystemen incl. Praktikumsvorbereitung	10				
Theorie der Erziehung							
SB1: Theorie und Geschichte der Erziehung	5	1.5: Förderung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsentwicklung von Kindern	5	AEB1: Anthropologie, ethische Urteilsbildung, Menschen- und Grundrechte	6	Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern <i>Teilmodul I/1/1: Erziehungs- und Bildungstheorien</i>	10
SB1: Frühe Kindheit und Vorschulalter	4	1.1: Anthropologische, psychologische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen	5	AEB2: Grundlagen von Entwicklung, Sozialisation und Lernen – frühkindliche Entwicklung	6	Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern <i>Teilmodul I/1/2: Entwicklungspsychologie und Neurobiologie</i>	5
SB1: Sozialisationsprozesse: Grundschulalter	4						
SB1: Bildung, Erziehung und kindliche Entwicklung	4			AEB3: Übergänge: Frühe Kindheit - Grundschulalter - Jugend	6		
SB1: Körperliche und kognitive Entwicklung und Behinderung	5						
SB1: Bildungsbegriff und -politik	4					Modul III/3: Bildungssysteme – nationale und internationale Aspekte	10

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frü- hen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK- Studienkonzept 04/2008	CP
Reflexion und Professionalität							
SB2: Selbst- und Fremdbil- der im pädago- gischen Beruf	4	4.1: Selbstreflexivität und berufliche Iden- tität	5	Professionalität und Persönlichkeit (BP1)	10	Modul VI/1: Ar- beitsfelder und Be- rufsidentität	10
SB1: Ethische Grundlagen	4	4.2: Professionelle Beziehungsgestaltung	5	BP2: Gesellschaf- tliche, sozialpoliti- sche und rechtliche Rahmenbedingungen professionellen Han- delns	6		
Didaktik							
		1.4: Beobachten, Ver- stehen u. Dokumentie- ren kindlicher Bil- dungsprozesse	5	RF1: Systematische Praxisbeobachtung und -dokumentation; Projektentwicklung	10		
		1.2: Lernen als psy- chologischer, sozialer u. interaktiver Prozess; Lernen im Spiel	5	DB2: Gestaltung von Lernsettings; Sozia- les Lernen	6	Modul II/2: Pädä- gogische Alltags- gestaltung	10
SB2: Spiel- pädagogik	4	1.3: Didaktik des Ele- mentarbereichs, Lern- settings in der Ele- mentarpädagogik incl. Praktikumsvorberei- tung	5	DB1: Didaktik und Methodik der Ele- mentar- und Hort- pädagogik (DB1)	7	Modul II/3: Spiel- theorien und Spielpädagogik	5
SB2: Schicht u. Ethnizität	5	3.1/3.2 Religionspä- dagogische Grundla- gen, Didaktik und Methodik	10	DB4: Religiöse Bildung, Welt- und Selbstverstehen	6	Modul III/2: Diversity	5
S2: Ge- schlechtsbe- wusste Pädago- gik	5	6.1 Geschlechtsspezi- fische Sozialisation und Pädagogik	5	DIS1: Kinder und Jugendliche in be- sonderen Lebens- situationen – Fall- verstehen	6		
SB: Integra- tionspädagogik	5	6.3: Inklusions- pädagogik	10			Modul V/1: Ge- sundheit, Krank- heit und Behinde- rung Teilmodul V/1/2: <i>Integrati- onspädagogik</i>	10
SB2: Konflikt- mediation	5					Modul II/5: Kon- fliktmediation und Gewaltprävention	5
SB2: Zusam- menarbeit mit Eltern	10	5.2: Entwickeln und Gestalten von Erzie- hungspartnerschaft, Fördern familialer Erziehungskompetenz	5				
SB2: Sozial- raum- orientierung - Netzwerkarbeit	4						

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frü- hen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK- Studienkonzept 04/2008	CP
Kunst und Kreativität							
SB3: Medien- pädagogik	15	2.3: Bewegung, Kunst, Musik, Spiel	15	DB5: Ästhetische und somatische Bildung	6	Modul IV/7: Me- dienpädagogik	5
		2.2: Orientieren und Ordnen in Welt, Natur und Zeit	10			Modul IV/1: Äs- thetische Bildung I	5
						Modul IV/2: Äs- thetische Bildung II	5
Umwelt und Natur							
SB3: Die Er- fahrung von Welt: Geogra- phie und Politik	4			DB 3: Sprache und Literacy, Logik und Naturverständnis (DB3)	6	Modul IV/4: Welt und Umwelt	5
SB 3: Natur- wissenschaft, Mathematik	10					Modul IV/3: Na- turwissenschaften	10
						Modul IV/5: Ma- thematik	5
Gesundheit und Bewegung							
SB3: Gesund- heit und Krank- heit im Kindes- alter	5					Modul V/1: Ge- sundheit, Krank- heit und Behin- derung Teilmodul <i>V/1/1: Gesundheit und Krankheit</i>	10
SB3: Bewe- gungspädagogik	5					Modul V/2: Bewe- gungsförderung	5 ⁹⁶
Verwaltung und Organisation							
SB5: Einfüh- rung in das Recht unter be- sonderer Be- rücksichtigung des Familien- rechts	5	7.1: Rechtliche Grund- lagen	3			Modul III/1: Recht	5
SB5: Verwal- tungsrecht un- ter besonderer Berücksichti- gung von Ju- gendhilfe- und Sozialhilferecht	5	7.2: Organisation, Öffentlichkeitsar- beit und Personalma- nagement	8	OL1: Organisation und Verwaltung	5		
SB5: Leitung und Qualitäts- management	5	7.3: Qualitäts- management	4	OL 2: Professionelle Leitung, Konzept- entwicklung und Finanzsicherung	5	Modul VI/2: Lei- tung, Organisation und Management	10

⁹⁶ Hier muss beachtet werden, dass das Modul V/1 insgesamt 10 CP beinhaltet → d.h. jedem Teilmodul werden jeweils 5 CP zugerechnet

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frü- hen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK- Studienkonzept 04/2008	CP
SB5: Organisa- tion und Finan- zierung von Einrichtungen der Jugendhilfe	5	5.1: Kita als vernetzter Lern- und Lebensort im Sozialraum; Kita als Kooperations- partner	5	OL3: Qualitätsmana- gement, Personal- management und Controlling	10		
Praxisphasen und Praxisvorbereitung							
SB4: Ort für Kinder (mit einwöchiger Hospitation)	10	9.1: Praxisphase 1 (9.1)	10	RF2: Praktische Studien	16	Modul II/4: Praxismethoden	10
SB4: Projekt I mit Studien- fahrt ins Aus- land	21	9.2: Praxisphase 2 (9.2)	10	BP1, BP3, BP4, RF1, RF3, OL3: jeweils inklusive Berufspraxis	30 (ins- ges.)	Modul VII/1: 1. Praktikum ⁹⁷	15
SB4: Projekt II	20	2.4 Vernetzung der Bildungsbereiche (Praxisprojekt)	5	DIS2 Systemische und übergreifende sozialpädagogische Handlungskompe- tenz	6	Modul VII/2: 2. Praktikum	15
Bachelor-Arbeit / wissenschaftliches Arbeiten							
SB1: Wissen- schaftliches Arbeiten	9	8.1: Grundlagen wis- senschaftlichen Arbei- tens	3	RF3: Praxisfor- schung, Evaluation und Qualitätskon- trolle	10	Modul II/1: Grundlagen wis- senschaftlichen Arbeitens	10
		8.2: Empirische Sozi- alforschung	5			Modul II/6: For- schungsmethoden	10
SB1: Bachelor- Arbeit	10	8.3: Bachelor-Arbeit	10	RF4: Bachelor- Arbeit	16	Modul VIII/1: Bachelor-Arbeit und Colloquium	12
		8.4: Kolloquium	2	Studium generale	16	Studienbereich IX: Wahlveranstaltun- gen	8
Summe	210	Summe	180	Summe	180	Summe	210

Stand ASFH ursprünglich: 2004; EFH Freiburg: 2006, EFH Dresden: 2006, ASFH (neues Konzept): 4/2008

2.5.4. Curriculare Präsenz ausgewählter Studienbereiche

Mehrfach wurde in den Sitzungen des Fachbeirats des EBK-Studiengangs die Präsenz von vier Bereichen im Curriculum nachgefragt: psychologische Grundlagen, interkulturelle Erziehung, Verwaltung/Organisation/Recht und Methodenausbildung. Hier gilt wie bei jeder curricularen Bemühung: Jede Entscheidung für bestimmte Studieninhalte ist eine Entscheidung gegen andere, da das zur Verfügung stehende Zeitbudget begrenzt ist. Typischerweise wünschen sich Studiengangsentwickler größere Lehrstundenvolumina und schließen am Ende zwangsläufig Kompromisse zwischen fachlich Wünschbarem und zeitlich Integrierbarem. Vor diesem Hintergrund kann es sinnvoll sein, vergleichend die entsprechenden Auswahlentscheidungen anderer einschlägiger Studiengänge zu betrachten.

⁹⁷ Im Modul III/3 (s.o.) ist zusätzlich die Studienfahrt ins Ausland integriert.

Daher sollen nun auf der Grundlage von Übersicht 23 die angesprochenen Lehrbereiche exemplarisch verglichen werden (vgl. auch im Anschluss daran Übersicht 24).

(a) Psychologie und kindliche Entwicklung: Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der kindlichen Bildungsprozesse nehmen in allen vier Studienkonzepten einen vergleichsweise geringen Raum ein. An der EFH Dresden ist kein Modul ausdrücklich den psychologischen Grundlagen der kindlichen Entwicklung gewidmet, und auch im gegenwärtigen Studienplan an der ASFH und in Freiburg sind jeweils nur ein Modul mit fünf CP vorgesehen.

Das Modul im bisherigen Studienkonzept ist dabei stark soziologisch bzw. sozialpsychologisch ausgerichtet. Im Mittelpunkt stehen die „auf den durch gesellschaftliche Strukturen vorgegebenen und individuell bzw. familial geprägten Interaktionsprozesse von Kindern mit ihrer Umwelt“ (Balluseck 2004: 18). Neben historischen und sozialen Bedingungen der Sozialisation sollen auch entwicklungspsychologische Theorien vermittelt werden. Allerdings nimmt dies ebenso wie neurophysiologische Grundlagen der Sozialisation, auch gemessen an der Literaturliste, nur einen geringen Raum ein.

Im neuen Studienkonzept der ASFH werden die psychologischen Grundlagen mit dem Modul „Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern“ mit 10 CP deutlicher hervorgehoben. Zählt man noch das ebenfalls entwicklungspsychologisch ausgerichtete Modul „Spieltheorien und Spielpädagogik“ dazu, so kann dort der Bereich der Psychologie mit 15 CP bewertet werden. Auch in den anderen Studiengängen sind psychologische Inhalte zusätzlich in anderen Modulen verankert; das neue Konzept der ASFH räumt den psychologischen Grundlagen jedoch den größten Raum ein.

(b) Interkulturelle Erziehung: Auf Grund der hohen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Migrationshintergrund muss besonderer Wert auf die interkulturelle Erziehung gelegt werden.⁹⁸ Der Studiengang sah dafür im ursprünglichen Konzept zwei Module („Schicht und Ethnizität“ sowie „Integrationspädagogik“) mit je 5 CP und sieht im neuen Studienkonzept ein Modul („Diversity“) mit 10 CP sowie das Teilmodul „Integrationspädagogik“ (5 CP) vor. Außerdem ist in beiden Curricula das Modul „Spracherwerb“ ausdrücklich auch auf multiethnische Gruppen bezogen.

Damit liegt das Angebot einerseits über Studiengängen ohne eigene Module zur interkulturellen Erziehung, andererseits unter den in Freiburg angebotenen 20 CP zu Interkultureller Kompetenz und Inklusionspädagogik. Allerdings spielt das Thema „interkulturelle Erziehung“ auch in anderen Modulen des EBK-Studiengangs eine deutlich erkennbare Rolle. So sind in den Modulen zur kindlichen Entwicklung auch internationale Perspektiven vorgesehen oder werden im Bereich Gesundheit „sozio-kulturelle Differenzen“ erarbeitet. Schließlich trägt die Studienfahrt, die möglichst ins Ausland stattfinden soll, zur Stärkung eines interkulturellen Bewusstseins bei:

„Wenn Erzieherinnen lernen sollen, sich sensibel in interkulturelle bzw. migrationsgeprägte Kontexte, in Kinder und deren Familien einzufühlen, dann können sie – im Sinne einer diversity-bewussten Pädagogik – im Ausland wichtige Erfahrungen sammeln. Die Auslandsaufenthalte vermögen also wesentlich mehr als Sprachkenntnisse zu verbessern und einen Einblick in Systeme der Erziehung und Bildung in anderen Ländern zu gewinnen. Sie bieten vielmehr ein besonderes Lern- und Bildungspotential: Die durch Fremdheitserfahrungen ausgelösten Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse, die Verunsicherung des eigenen Standpunktes, die Diskussion mit KollegInnen – all dies sind Voraussetzungen für Prozesse des Nach- und Neudenkens und damit Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse.“ (Nentwig-Gesemann et al. 2007: 13)

⁹⁸ So sprechen in Berlin unter den Kindern türkischer Herkunft selbst jene, die zwei Jahre eine Kita besucht haben, 44 % fehlerhaft oder kaum bzw. gar nicht deutsch (SenGSV 2006: 18).

In diesem Sinne soll insgesamt die internationale Ausrichtung des Studiengangs gestärkt werden. Neben der Studienfahrt sind Auslandspraktika der Studierenden vorgesehen, und für Auslandsstudiensemester sollen verbesserte Möglichkeiten geschaffen werden (Nentwig-Gesemann 2006: 1): „Durch die Aufgabe, in einem ungewohnten pädagogischen Kontext agieren und kommunizieren zu müssen, sich das Neue nicht nur von außen anzuschauen, sondern es handelnd und reflektierend anzueignen, werden in besonderer Weise Bildungsprozesse angestoßen und gefördert“ (ebd.: 3).

(c) *Verwaltung, Organisation und Recht*: Der Bereich „Organisation und Recht“ wurde im neuen Studienkonzept auf 15 CP reduziert und belegt damit jetzt den gleichen Umfang wie in Freiburg. An der EFH Dresden werden hier 20 CP angeboten. Darin kommt zum Ausdruck, dass die EFH vor allem auf Leitungsfunktionen vorbereiten will, während an der ASFH ausdrücklich nicht vorrangig für Leitungsstellen qualifiziert wird.

Übersicht 24: *Vergleich ausgewählter thematischer Bereiche in den Curricula der ASFH, EFH Freiburg und EFH Dresden*

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frühen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK-Studienkonzept 04/2008	CP
Psychologie und kindliche Entwicklung							
SB1: Frühe Kindheit und Vorschulalter	4	1.1: Anthropologische, psychologische u. erziehungswissenschaftliche Grundlagen	5	AEB2: Grundlagen von Entwicklung, Sozialisation und Lernen – frühkindliche Entwicklung	6	Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern	10
SB1: Sozialisationsprozesse: Grundschulalter	4	1.2: Lernen als psychologischer, sozialer und interaktiver Prozess; Lernen im Spiel	5			Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik	5
Interkulturelle Kompetenz							
SB2: Schicht u. Ethnizität	5	6.2: Interkulturelle Kompetenz; Verständigung in anderen Sprachen; Vergleich von Bildungssystemen incl. Praktikumsvorbereitung	10	DB4: Religiöse Bildung, Welt- und Selbstverstehen	6	Modul III/2: Diversity	5
SB: Integrationspädagogik	5	6.3: Inklusionspädagogik	10			Modul V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung. Teilmodul V/1/1: Gesundheit und Krankheit; Teilmodul V/1/2: Integrationspädagogik	10
SB3: Die Erfahrung von Welt: Geographie und Politik	4					Modul IV/4: Welt und Umwelt	5

ASFH-EBK ursprünglich	CP	Ev. FH Freiburg: Pädagogik der frühen Kindheit	CP	Ev. FH Dresden: Elementar- und Hortpädagogik	CP	ASFH-EBK-Studienkonzept 04/2008	CP
SB 3: Sprachentwicklung, -störungen und -förderung:	5					Modul IV/6: Kommunikation und Sprachen	10
Verwaltung, Organisation, Recht							
SB5: Einführung in d. Recht unter besonderer Berücksichtigung des Familienrechts	5	7.1: Rechtliche Grundlagen	3			Modul III/1: Recht	5
SB5: Verwaltungsrecht unter besonderer Berücksichtigung von Jugendhilfe- und Sozialhilferecht	5	7.2: Organisation, Öffentlichkeitsarbeit und Personalmanagement	8	OL1: Organisation und Verwaltung	5	Modul VI/2: Leitung, Organisation und Management	10
SB5: Leitung und Qualitätsmanagement	5	7.3: Qualitätsmanagement	4	OL 2: Professionelle Leitung, Konzeptentwicklung und Finanzsicherung	5		
SB5: Organisation und Finanzierung von Einrichtungen der Jugendhilfe	5	5.1: Kita als vernetzter Lern- und Lebensort im Sozialraum; Kita als Kooperationspartner	5	OL 3: Qualitätsmanagement, Personalmanagement und Controlling	10		

Stand ASFH (2004), EFH Freiburg (2006), EFH Dresden (2006), ASFH (neues Konzept): 4/2008

(d) *Methodenvermittlung*: Im Studienkonzept der ASFH sind der expliziten Methodenausbildung drei Module mit zusammen 30 CP und in den anderen drei Curricula jeweils 13 bis 15 CP zuzurechnen. Neben diesen explizit als „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“, „Praxismethoden“ und „Forschungsmethoden“ ausgewiesenen Elementen zur Vermittlung methodischer Kenntnisse ist jedoch auch vorgesehen, die jeweiligen Methoden an konkreten Beispielen kennenzulernen und einzuüben. Dies ist ausdrücklich zu begrüßen, da sich Methoden ‚an sich‘ kaum so erlernen lassen, dass man anschließend souverän über sie verfügen kann.

Die Kritik der Studierenden an einzelnen Lehrveranstaltungen, in denen die Verknüpfung von Methoden und Inhalten noch nicht gelungen gewesen sei,⁹⁹ zeigt zugleich, dass dies in der Mehrzahl der (anderen) Lehrveranstaltungen offenbar tägliche Praxis ist. Insgesamt ist vor allem die Vielfalt der Methodenvermittlung, die in den beiden Modulhandbüchern und den begleitenden Dokumenten zum Ausdruck kommt, eindrucksvoll (Übersicht 25).

⁹⁹ Studierenden-Gruppeninterviews 13.12.2006: 2 und 23.11.2006: 2.

Übersicht 25: Methodenausbildung im EBK-Studium

Methoden	Quelle
Wissenschaftliche Methoden	
Projektstudium	Balluseck 2004: 110; Iv. m. A. Dreier, 24.4.2006 [117]
Projektseminar	Balluseck 2004: 110
Feldstudien	Iv. m. A. Dreier, 24.4.2006 [102]
Videografie	Iv. m. A. Dreier, 24.4.2006 [102]
Bildanalytische Verfahren	ASFH 2008: 57
Beobachtung	Balluseck 2004: 26/27; 57/58
Wissenschaftliches Arbeiten	Balluseck 2004: 41/42
Techniken der Recherche, der Analyse und des Verfassens von wissenschaftlichen Texten sowie der Präsentation von Wissen und Erkenntnissen	ASFH 2008: 34
Literatur- und Quellenarbeit	ASFH 2008: 94
Forschungsmethoden: Offene Verfahren Gesprächsführung altersspezifische Interviews Sekundäranalysen Befragung	Balluseck 2004: 41/42, 45/46
Expertenbefragungen	ASFH 2008: 88
Experimente	ASFH 2008: 88
Exkursionen	ASFH 2008: 126
Interpretation von Alltagsverhalten	Balluseck 2004: 49/50
Verhaltensbeobachtung, Dokumentation und Interpretation	Balluseck 2004: 57/58
Praxismethoden (Methoden der Beobachtung und Dokumentation, um Bildungsprozesse von Kindern zu planen und zu analysieren; diagnostische Verfahren werden angewandt)	ASFH 2008: 45-48
Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung	ASFH 2008: 55
Methoden philosophischer Reflektion und Kommunikation	ASFH 2008: 29
Didaktische/pädagogische Methoden	
Zentrale naturwissenschaftliche Methoden /Sammeln, Ordnen, Beobachten, Dokumentieren u. a. als naturwissenschaftliche Forschungsmethoden	ASFH 2008: 85
Methoden zur Ermöglichung mathematischer Erfahrungen und Lerngelegenheiten	ASFH 2008: 96
Methoden der Literacy-Erziehung Methoden des Schriftspracherwerb Methoden der Sprachstandserfassung und Sprachförderung	ASFH 2008: 100 f.
Methoden der Medienforschung Methoden der Film-, Fernseh- und Computerspielanalyse	ASFH 2008: 106
Methoden zur Aktivierung von Gesundheitspotenzialen und Steigerung der Gesundheitskompetenzen von Kindern	ASFH 2008: 114
Methoden der Kooperation mit Bezugspersonen aus unterschiedlichen Lebenswelten/Kulturen	ASFH 2008: 115
Teamentwicklungsmethoden	
Moderationskompetenzen	Balluseck 2004: 34/35

Methode	Quelle
Argumentationstechniken	Balluseck 2004: 34/35
Argumentations- und Präsentationstechniken	ASFH 2008: 29
reflexive Gesprächsführung	Balluseck 2004: 34/35
Konfliktvermittlung	Balluseck 2004: 34/35
Kenntnisse von und Erfahrungen mit unterschiedlichen Feedbackmethoden	Balluseck 2004: 49/50
Kenntnisse von und Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden der Selbstreflexion	Balluseck 2004: 49/50
Methoden der Gesprächs- und Verhandlungsführung	Balluseck 2004: 135
Anleiten von praktischen Übungen	Balluseck 2004: 53
Interaktionsspiele, Rollenspiele	Balluseck 2004: 53
Selbstevaluation	Balluseck 2004: 103
Hospitation	Balluseck 2004: 121
Supervision	Balluseck 2004: 70
Intervision	ASFH 2008: 64
Mediation	Balluseck 2004: 70
Managementmethoden	
Öffentlichkeitsarbeit	Balluseck 2004: 36/37
Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen	ASFH 2008: 122
Moderations- und Präsentationsmethoden	Balluseck 2004: 53
Ressourcenmanagement	Balluseck 2004: 212
Organisationsfähigkeit	Balluseck 2004: 212
Beratungsmethoden	ASFH 2008 : 129
Methoden der Team- bzw. Personalentwicklung	ASFH 2008 : 127
Methoden des Qualitätsmanagements und/oder der Evaluation	ASFH 2008 : 127

2.6. Studentisches Zeitbudget und Regelungsdichte im Studiengang

Mindestens die Hälfte der Studierenden muss neben dem Studium für ihren Lebensunterhalt arbeiten, davon wiederum etwa 50 % unter 10 Stunden wöchentlich und 50 % zwischen 10 und 20 Stunden wöchentlich. „Zusätzlich sind knapp ein Drittel aller Studierenden ehrenamtlich engagiert.“ 10 bzw. 19 % der Studierenden der beiden ersten Jahrgangskohorten haben Kinder, jeweils die Hälfte davon ist alleinerziehend. (Peper 2005: 19-21)

Diese in einer ersten Studierendenbefragung ermittelten Daten sind für den Studiengang eine Herausforderung. Sie verweisen zugleich auf ein bundesweit noch kaum diskutiertes und nicht gelöstes Problem: Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Bewertung über Credit Points (nach dem ECTS-Muster) wird der Versuch unternommen, nicht nur die Präsenzzeit der Studierenden (bisher in Semesterwochenstunden) zu benennen, sondern auch die für eine einzelne Veranstaltung erforderliche Gesamtarbeitszeit und damit die Gesamtleistung für das Studium zu bestimmen. Demnach bedeutet ein Credit Point 30 Stunden Arbeitszeit (für Präsenzlehre, Selbststudium, Praktika etc.). Die KMK geht davon aus, dass pro Semester 30 Credit Points vergeben werden können, so dass einschließlich der vorlesungsfreien Zeit 1.800 Stunden im Jahr investiert werden sollen (KMK 2004: 3f.). Dies ergäbe bei 48 Arbeitswochen im Jahr eine wöchentliche Arbeitszeit von 37,5 Stunden. Allerdings liegen bisher auch in anderen Studiengängen kaum Erfahrungen zu einer realistischen Einschätzung

der tatsächlichen Studienbelastung in Bezug auf die vergebenen Credit Points vor; die angegebenen Punkte beruhen statt dessen auf Schätzungen der Lehrenden.

Daher wird vorgeschlagen, die Credits anhand des Studiaufwandes in einer ersten Phase zu schätzen und dann mittels einer Studienzeitbefragung zu kontrollieren und anzupassen (Fröhlich/Graubohm 2004: 212). Dieses Verfahren wurde auch an der ASFH gewählt: Für die erste Kohorte der Studierenden wurde in den ersten beiden Semestern eine aufwändige Workload-Erhebung durchgeführt, deren Ergebnisse bei der Konzeption des neuen Modulhandbuches berücksichtigt werden konnten.

Die Erhebung hatte für das Sommersemester 2004 eine mittlere Arbeitszeit von 28 Wochenstunden und sechs Stunden Erwerbsarbeit und für das folgende Wintersemester eine Studienbelastung von nur noch 19 Stunden bei einer durchschnittlichen Erwerbsarbeit von acht Stunden ergeben (Wolf-Ostermann 2005: 29f.).¹⁰⁰ Damit wurde die von der KMK angesetzte Studienarbeitszeit nicht erreicht. Die Werte liegen auch deutlich unter den in der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ermittelten Durchschnitt von gut 35 Studienarbeitsstunden pro Woche in den ersten Semestern (Isserstedt 2005: 252f.) Wolf-Ostermann führt dies auf eine individuelle Unterschätzung der tatsächlichen Arbeitszeit durch die befragten Studierenden insbesondere bei studienunterstützenden Tätigkeiten (Studienorganisation, Recherche, Lesezeit, Beratung) zurück (Wolf-Ostermann 2005: 30).

Unabhängig von diesen im Durchschnitt noch realistischen Zahlen haben jedoch nach Aussagen der Studiengangleitung einzelne Studierende insbesondere auf Grund von Familien- und Erwerbstätigkeit Schwierigkeiten, die notwendige Studienarbeitszeit zu organisieren. Immerhin 25 % der Studierenden gaben im 2. Semester eine Belastung durch Erwerbsarbeit von wöchentlich 15 bis 20 Stunden an. Auf Grund der vollständig festgelegten Studienorganisation und der fehlenden Wahlfreiheit bei der Auswahl einzelner Lehrveranstaltungen ist es jedoch bisher nicht ausdrücklich vorgesehen, das Studium informell zu strecken. Auch ein formales Teilzeitstudium ist gegenwärtig nicht möglich und von den Studierenden offenbar auch nicht gewünscht: „Kaum eine der Studierenden, die über Überlastung klagen, hat die Absicht, das Studium durch ein Teilzeitstudium zu verlängern“ (von Baluseck 2006: 2). Zugleich wird allerdings realistischerweise darauf hingewiesen, dass es bei einigen Studierenden de facto darauf hinauslaufen werde, dass sie Leistungsnachweise nachholen müssen und daher das Studium nicht in der Regelstudienzeit abschließen können (ebd.).

Jedenfalls müssten, so lässt sich zusammenfassen, entweder die durch Erwerbsarbeit zusätzlich Belasteten mit dem Normalstudienplan überbeansprucht sein, oder aber, falls dies nicht der Fall ist, müssten die durch Erwerbsarbeit nicht Belasteten unterbeansprucht sein. In der Studiengangleitung selbst herrscht die Einschätzung vor, dass es, „da die Mehrheit der Studierenden auf Erwerbstätigkeit angewiesen ist, ... zu einer übergroßen Belastungssituation“ komme.¹⁰¹

Ungeachtet dessen erscheint die Zeitplanung der Module weitgehend realistisch; insgesamt ist rund das Doppelte der Präsenzstunden für Selbstlernzeiten ausgewiesen.¹⁰² In drei Modulen (Diversity, Ästhetische Bildung I und II) erscheint jedoch die Auswahl der Fachliteratur noch nicht an das mögliche Arbeitspensum angepasst. In allen drei Modulen ist so viel Literatur ausgewiesen, dass pro

¹⁰⁰ Eine Teilnehmerin der Befragung weist jedoch darauf hin, dass die Bögen z.T. Wochen später ausgefüllt worden seien, wobei sich die Studierenden dann an den Stundenplänen orientiert hätten. Dies habe individuell möglicherweise zu einer Unterschätzung geführt (schriftl. Mitteilg. *Stefanie Schwarz*, 30.11.2006, S. 2).

¹⁰¹ Protokoll der Beiratssitzung, SG Erziehung und Bildung im Kindesalter am 21.06.2006, S. 2

¹⁰² Es fehlen allerdings bisher bundesweit Studien, die realistische Vergleiche der Stofffülle in BA-Studiengängen zulassen. Bisher wurden nur Instrumente zur Bemessung der Workload vorgestellt (vgl. Schatz/Woschnack 2007; Thiel u.a. 2006).

(Buch-)Titel nur rund drei Stunden Selbststudienzeit zur Verfügung stehen; dies scheint kaum realistisch und weicht auch deutlich von den anderen Modulen ab, in denen ansonsten eher zehn Stunden pro Titel veranschlagt werden. Möglicherweise sind die Literaturangaben hier als Auswahlliste gemeint; dann müsste jedoch deutlich werden, welche Angaben als Pflichtlektüre zu verstehen sind und wie viele weitere Titel ggf. wahlobligatorisch ausgewählt werden müssen.

Im Vergleich zu vielen universitären Studiengängen erscheint der Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ relativ stark reglementiert: Das Studium wird bisher vollständig im ‚Klassenverband‘ organisiert und hatte im ursprünglichen Studienkonzept keinerlei Wahlmöglichkeiten enthalten. Dieses Konzept wurde auch von den Studierenden als streng organisiert erlebt. Dies hat zum einen organisatorische Gründe, da bei einem ‚einzügigen‘ Studiengang Veranstaltungen nicht automatisch mehrfach angeboten werden, und liegt zum anderen auch in der verschulteren Konzeption des Bachelor-Studiums in Deutschland insgesamt. Einige der befragten Studierenden vertreten jedoch die Meinung, dass der Studiengang zum Teil stärker reglementiert sei, als dies auf Grund der o.g. Rahmenbedingungen notwendig sei, und dass daraus einige grundsätzliche Probleme resultierten:

- Zunächst biete die feste Struktur keine Wahlmöglichkeiten für die Studierenden, die so keine eigenen inhaltlichen Schwerpunkte entwickeln könnten.
- Dazu komme, dass jede Jahrgangsstufe einen der acht angebotenen Bildungsbereiche gemeinsam abwählen müsse. So seien in einem Jahrgang „Musik“ und in einem anderen „Medien“ nicht angeboten worden, und die insgesamt enge Stundenplanvorgaben machten es unmöglich, einzelne Themen später noch nachzuholen.¹⁰³
- Daneben mache der feste Stundenplan auch die Koordination mit beruflichen und familiären Aufgaben schwierig. Zum Teil sei der Studiengang derart „verschult“, dass Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Studierenden eher behindert als befördert würden. Dies beginne bei streng kontrollierter Anwesenheitspflicht und ende dabei, dass einzelne Dozenten nicht flexibel reagieren könnten, wenn Studierende etwa wegen eines eigenen Forschungsprojekts nicht an einer Veranstaltung teilnehmen könnten.¹⁰⁴
- Vorgeschlagen wurden auch semesterübergreifende Wahlmöglichkeiten, die Kontakte zwischen Studierenden unterschiedlicher Semester ermöglichen könnten: So sei es noch stärker möglich, gegenseitig von Lernerfahrungen zu profitieren.¹⁰⁵

Bei der Neukonzeption des Studiengangs wurde darauf reagiert und ein Wahlangebot von acht Kreditpunkten (240 Stunden) oder rund 4 % der Gesamtstudienleistung integriert. Diese Wahlveranstaltungen sind unbenotet und werden zu Themen wie „besondere Begabung“, „Sozialpolitik“ oder „Natur- und Waldpädagogik“ angeboten. Dies kann allerdings eher als eine kleine Zugabe spezieller Themen interpretiert werden; eine grundsätzliche Änderung der strengen Studienstruktur ist damit nicht vorgesehen.

¹⁰³ Gruppeninterview mit vier Studierenden aus dem 6. Semester, 23.11.2006: 2

¹⁰⁴ In einem Interview wurde von „feudalen Strukturen“ gesprochen, was sicherlich nicht überbewertet werden sollte. Es ist jedoch Ausdruck eines erlebten Widerspruchs zwischen der Aufgabe, Kinder in und zu Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit erziehen zu sollen, einerseits und dem Gefühl, dass den Studierenden selbst zum Teil nicht viel Vertrauen in ihre Selbstständigkeit entgegengebracht werde, andererseits.

¹⁰⁵ Auslandsfahrten sind bereits semesterübergreifend organisiert, es scheint aber der Wunsch nach noch mehr Austausch zu bestehen (Interview 23.11.2006: 3).

2.7. Professionsorientierung

Den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ kennzeichnet eine starke Ausrichtung auf die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses bei den Studierenden. Dies ist auch eines der zentralen Argumente bei der Abgrenzung zu den Fachschulausbildungen, an denen das für die Professionalisierung notwendige Reflexionsniveau nicht erreicht werden könne.¹⁰⁶

Die Professorinnen des Studiengangs beziehen Professionalisierung dabei auf zwei Ebenen, die sich dem oben¹⁰⁷ beschriebenen Wertmuster der „procedural norms for the conduct of intellectual discourse“ (Parsons/Platt 1973: 155) zuordnen lassen:

- Zum einen wird die „kognitive Rationalität“ angesprochen, indem der Bezug der praktischen Erfahrungen auf theoretische Modelle insbesondere an Hand von Forschungserfahrungen geübt werden soll.¹⁰⁸ In dieser Perspektive bilden Fachkompetenz, Theorie und Bildungsstandards den Bezugsrahmen für eine kontinuierliche Analyse der praktischen Erfahrungen.¹⁰⁹ Dies wird als Grundlage für spätere Transferleistungen und vor allem die Entwicklung einer angemessenen Entwicklung neuer Lösungen angesehen: „Wissenschaft ermöglicht den späteren Erzieherinnen, Neues zu denken, mit neuen Perspektiven zu arbeiten.“¹¹⁰
- Die zweite Ebene bezieht sich auf die Ebene der Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung. Eben die Fähigkeit zur kognitiven Problemlösung bilde die Grundlage für einen empathischen Umgang mit den Kindern, ein Beteiligtsein und auch für politisches Engagement etwa für Gleichberechtigung. In den Interviews kommt der Aspekt der Selbstverwirklichung in der Formulierung „Wissen macht Spaß“¹¹¹ und Wissen erweckt ein „ethisches Feuer“¹¹² zum Ausdruck.

Beides verbindet sich in dem Verständnis einer professionellen Erzieherin als „Bildungsbegleiterin“, die Kinder nicht nur betreut und erzieht, sondern die Bildungsprozesse der Kinder unterstützt.¹¹³ Grundlage dieses Bildungsverständnisses ist die Annahme, dass Kinder sich selbst bilden, dass Erzieher/innen also nicht bilden können, sie vielmehr Bildungsprozesse den Ressourcen und Kompetenzen der Kinder entsprechend unterstützen. Dies setze voraus, dass Erzieher/innen erkennen, dass sie selber sich ebenfalls bilden, mit den Kindern neue Erfahrungen machen, so dass Bildung als „zirkulärer Prozess“ erlebt werde.¹¹⁴

Für die Begleitung dieser Bildungsprozesse sei jedoch eine „verstehende Distanz“ notwendig, mit der die Erzieherinnen ihre eigenen Erfahrungswerte und Urteile zurückstellen und stattdessen eine Situation systematisch verstehen könnten. Ein solches systematisches Verstehen und Beurteilen könne

¹⁰⁶ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [33], Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [19]

¹⁰⁷ Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium

¹⁰⁸ Der Wert der kognitiven Rationalität wird an der Hochschule in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen so internalisiert, dass es hernach auf die unterschiedlichsten Gegenstände übertragbar ist – also auch z.B. auf Gegenstände, die zum Zeitpunkt des Studiums noch gänzlich unbekannt waren, mithin auch nicht behandelt werden konnten.

¹⁰⁹ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [45]

¹¹⁰ ebd. [35, 36]

¹¹¹ ebd. 24.4.2006 [41]

¹¹² Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [42]

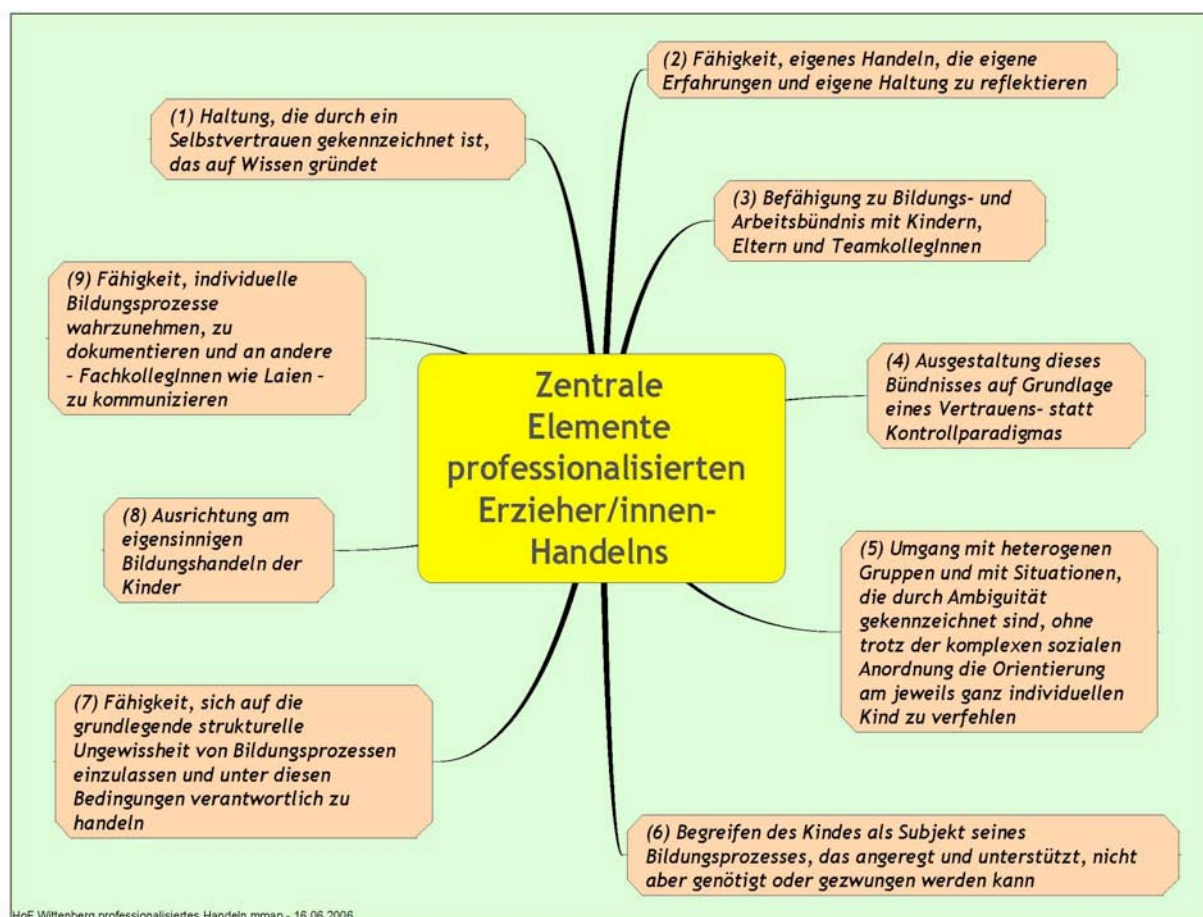
¹¹³ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [32]

¹¹⁴ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [91]

dann Grundlage für einen auch kritischen Diskurs bilden.¹¹⁵ Zum Beispiel seien Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund oder anderen Erziehungsvorstellungen nicht zu erreichen, wenn eine Erzieherin ihnen Vorwürfe mache. Vielmehr müsse die Erzieherin lernen, sich zunächst auf diese Vorstellungen einzulassen und dann erst ein Gespräch aufzunehmen.¹¹⁶ Damit seien Methoden der Beobachtung auch eine Entlastung für das pädagogische Handeln: Die genaue Beobachtung und Analyse des Verhaltens der Kinder eröffne weitere Handlungsmöglichkeiten als z.B. nur das Verbieten oder Dulden eines bestimmten Spiels.¹¹⁷

Als entscheidendes Element der professionellen Ausbildung der Erzieher/innen wird die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrungen identifiziert.¹¹⁸ Dies bedeutet, dass vor allem der *Beziehung* von Theorie und Praxis zentrale Bedeutung zukommt.

Was nun vermag der FH-Studiengang in Bezug auf die Ausbildung professionellen Handelns zu leisten? Die Grundfrage an jede akademische Ausbildung lautet hier, ob und, wenn ja, wie professionelles Handeln lernbar ist. Der Weg dahin führt über die Ausprägung eines professionellen Habitus bzw. einer professionellen Haltung. Habitus stellt die Verbindung zwischen internalisierter Erfahrung und Handeln her. Beim professionellen Habitus von Erzieher/innen handelt es sich um „eine Grund-



Übersicht 26: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieher/innen-Handelns

¹¹⁵ ebd. [59]

¹¹⁶ ebd. [60]

¹¹⁷ ebd. [61]

¹¹⁸ Interview mit Hilde von Balluseck, 24.4.2006 [47]

haltung, die entsteht aus Respekt vor dem Kind als Subjekt, vor dessen ‚strahlender Intelligenz‘ (Goethe) und seinen eigensinnigen Bildungsprozessen“. Der professionelle Habitus „baut auf dem Vertrauen in die Kompetenz des Kindes auf, sich die Welt anzueignen. Er basiert auf der Geduld gegenüber den Wegen und Umwegen, die die Kinder dabei nehmen und die die Erzieherinnen mit den Kindern auf Augenhöhe Regeln und Pläne aushandeln lässt“ (Rabe-Kleberg 2006).

In den Worten der seit 2007 amtierenden Studiengangsleiterin: „Soziale und pädagogische Situationen sind typischerweise durch Überkomplexität und die Unmöglichkeit gekennzeichnet, fachliches und theoretisches Wissen einfach zu applizieren. Professionstheoretisch formuliert ist der ‚Umgang mit Ungewissheit‘ ein Spezifikum professioneller Praxis ... Das Fehlen oder auch Scheitern von Routinen im pädagogischen Kontext, die durch Fremdheitserfahrungen ausgelösten Selbstreflexionsprozesse, die Verunsicherung des eigenen Standpunktes – all dies sind Voraussetzungen für (positive) Krisen im Sinne eines Anstoßes für Lern- und Bildungsprozesse.“ Es gehe um „die Herstellung neuer Passungsverhältnisse in ungewohnten Kontexten“ (Nentwig-Gesemann 2006: 2).

Was heißt das konkret? Ein Beispiel aus einem Gruppeninterview mit EBK-Studierenden des sechsten Semesters: Eine Studentin schilderte ein Praktikumserlebnis, als Kinder in einer Kita auf einen Baum geklettert waren. Die erfahrenen Erzieherinnen hätten darin vor allem einen Regelverstoß und eine Gefahr gesehen. Die Studentin interpretierte den Moment jedoch als Lernsituation des Kindes. Sie sah ihre Aufgabe vor allem darin, das Kind im Notfall zu sichern und durch Hinweise etwa auf die Unterschiede zwischen morschen, abgestorbenen und tragfähigen Ästen zu weiteren Lernerfahrungen anzuregen.

Hier zeigt sich, dass die Studierenden gerade in Bezug auf Bildungsaufgaben ein Reflexionsniveau erreichen können, das in der Kita-Praxis bislang nicht zwingend vorhanden ist. Die übrigen Studierenden hatten ähnliche Erfahrungen gemacht und diese vergleichbar bearbeitet. Sie zeigten so einerseits ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und zugleich, dass sie den oben beschriebenen Übergang vom Kontrollparadigma zu einem Verständnis des Vertrauens in die Fähigkeiten und das Bildungsbedürfnis der Kinder vollzogen haben.¹¹⁹

Professionelles Handeln ist fallgebundenes Handeln. Deshalb ist routinisiertes Handlungswissen typischerweise unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation: Diese erweist sich in der Regel als angereichert mit individueller Fallspezifik, die in standardisierten Handlungsanleitungen nicht erfasst sein kann. Das macht die Ungewissheit der typischen Handlungssituationen, wie sie etwa in Erziehungs- und Bildungsprozessen auftreten, aus. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, muss der Akteur/die Akteurin zweierlei beherrschen: die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns. Dazu gelangt man, indem bestimmte situationsbewältigende Techniken erlernt und mit einer vertrauensgeprägten Grundhaltung verbunden werden.

Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert, zur Falldokumentation und -rekonstruktion befähigt zu sein. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen. Insbesondere die so verstandene Selbstreflexion macht auch deutlich, dass ein Studium zwar Grundlagen legen kann (und muss). Doch die Ausprägung eines professionellen Habitus ist ein über das Studium hinaus andauernder, grundsätzlich unabschließbarer Prozess. Damit das Studium Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die AbsolventInnen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können.

¹¹⁹ Gruppeninterview mit Studierenden am 23.11.2006: 2

So kann ein durch Wissen begründetes Selbstvertrauen entstehen, basierend auf der Fähigkeit, sich auf die grundlegende strukturelle Ungewissheit von Bildungsprozessen einzulassen und unter diesen Bedingungen verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder auszurichten, dieses wahrzunehmen, zu dokumentieren, ‚auszustatten‘ mit Materialien und Ideen, es erklären und an andere kommunizieren zu können.

Auf welche Weise dies gelingt, wird uns nun im Blick auf die zentrale Herausforderung, vor welcher der Studiengang steht, beschäftigen: Wie wird die Erarbeitung theoretischen Wissens auf praktisches Handeln bezogen, und wie bewährt sich das praktische Handeln als Anlass des Wissenserwerbs und als Korrektiv sowie Testfall des theoretischen Wissens?

2.8. Theorie-Praxis-Verbindung

Zunächst können wir ganz konkret an Hand des Curriculums das Verhältnis von Theorie und Praxis ermitteln: Nach dem gegenwärtigen Curriculum sind – wenn die einwöchige Studienfahrt als Praxiserfahrung bewertet wird – rund 31 Wochen Praktikum während des Studiums abzuleisten. Dies sind 13 Wochen weniger, als es in der Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin des Landes Berlin für die Fachschulen festgelegt ist, aber mehr als in vielen anderen Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen, in denen häufig nur ein zwölfwöchiges Praktikum vorgesehen ist (Übersicht 27).

An den Fachschulen ist jeweils ein Praktikum in einer Einrichtung für Kinder (Kita/Hort) und eines im Bereich der Jugendarbeit oder einem Heim vorgesehen; bei dem dritten Praktikum können die Schüler/innen den Bereich selbst festlegen (SenBJS 2003: 5.153f.) Bei den beiden zwölfwöchigen Praxisphasen („praktische Studiensemester“) im ASFH-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ soll das erste Praktikum in einer Einrichtung der Frühpädagogik geleistet werden. Für das zweite Praktikum kann ein „anderer Schwerpunkt“ gewählt werden. (Praktikumsordnung § 4¹²⁰)

Hier ist mit dem Einwand umzugehen, dass das elementarpädagogisch fokussierte FH-Studium im Vergleich sowohl zur Fachschulausbildung als auch zu den sozialpädagogischen FH- und Universitätsstudiengängen überspezialisiere: Eine zukunftsorientierte Ausbildungsreform müsse sich, so wird angemahnt, „zu dem Umstand verhalten, ob sie unter der Hand eine Zuspitzung und Spezialisierung dieser Ausbildung auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen vornimmt und damit die künftige Fachkraft ungewollt ... wieder zur *KindergärtnerIn* macht“ (Rauschenbach 2005: 26).¹²¹ So wird im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ ausdrücklich auf die Kindergarten- und Grundschul-Altersgruppe hin ausgebildet, d.h. Jugendliche werden nicht mit einbezogen.¹²² Aus den Reihen des EBK-Studiengangs wird darauf aufmerksam gemacht, dass man sich damit im Trend der anderen frühpädagogischen Studiengänge in Deutschland befinde:

¹²⁰ Vom Akademischen Senat der Alice-Salomon-Fachhochschule in seiner Sitzung am 7.11.2006 beschlossen und von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung gemäß § 90 Abs. 1 BerlHG am 22.12.2006 bestätigt. Mit Änderungsantrag vom 31.1.2007.

¹²¹ So auch der Deutsche Bundesverband für Soziale Arbeit: „Der DBSH begrüßt alle Versuche, die Möglichkeiten von ErzieherInnen mit Fachschulausbildung zu verbessern, eine Hochschulausbildung zu erwerben. Ein solches Studium darf jedoch weder dazu führen, die AbsolventInnen auf nur ein Arbeitsfeld festzulegen, noch darf sie die Bezugnahme zur Sozialen Arbeit mit ihrer Schlüsselkompetenz ‚Erziehung‘ aufgeben. Besonders ist darauf hinzuweisen, dass viele ErzieherInnen nicht nur im Bereich frühkindliche Erziehung arbeiten, sondern auch in der Jugend- und Behindertenarbeit oder in Heimen eine Beschäftigung finden.“ (DBSH 2004: 3)

¹²² schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 22.6.2006

„Diese beziehen sich auf die Altersgruppe bis 10, maximal bis 12, während wir das gesamte Kindesalter einbeziehen. Für die Arbeit mit Jugendlichen bildet die Soziale Arbeit aus – hier sieht Bildung, Arbeit mit Familien etc. völlig anders aus, und wir würden uns übernehmen, wenn wir die Bildungsarbeit auch für diese Altersgruppe einbeziehen würden. Die Flexibilität der AbsolventInnen unseres Studienganges zeigt sich darin, dass sie in sehr unterschiedlichen Einrichtungen ihr zweites Praktikum machen. Schon durch die Einbeziehung von Schule und Schulprojekten wäre der Vorwurf der ‚Kindergärtnerin‘ völlig verfehlt. Er ist es umso mehr, als die Studierenden auch bei Trägern arbeiten, in Stiftungen etc.“¹²³

Übersicht 27: *Praktika in den Berliner Erzieher/innen-Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule*

	Berliner Fachschul-Ausbildungsordnung Erzieher/in	ASFH-Curriculum	EFH Freiburg
Vorpraktikum		Vorpraktikum; 3 Monate	
1. Semester		15 Praxistage [= 3 Wochen]	10 Wochen Praktikum
2. Semester	1. Fachschulpraktikum; 12 Wochen	15 Praxistage [= 3 Wochen]	
3. Semester	2. Fachschulpraktikum; 12 Wochen	12 Wochen	
4. Semester			12 Wochen Praktikum
5. Semester	Praktikum; 20 Wochen		
6./7. Semester		12 Wochen	
Summe	44 Wochen	30 Wochen	22 Wochen
Einbindung:	„Der Unterricht erfolgt möglichst praxis- und handlungsorientiert anhand von Lernsituationen aus den erzieherischen Tätigkeitsfeldern.“	Alle Praxisphasen werden durch Seminare vorbereitet, begleitet und ausgewertet. Zusätzlich ist eine Studienfahrt ins Ausland mit 5 Praxistagen vorgesehen.	k. A.
Praktikumsorte	je ein Praktikum Kita/Hort und eines Heim/Jugendarbeit, das dritte nach Wahl (Rahmenrichtlinie)	erstes Praktikum in Einrichtung für Kinder von 0 bis 6 Jahren, das zweite sollte einen „anderen Schwerpunkt haben“.	das zweite Praktikum möglichst im Ausland
Quelle	§ 17 der Ausbildungsordnung (Dezember 2003)	ASFH (2008)	Curriculum (Stand 24.1.2006)

Zurück zur Frage Theorie-Praxis-Verbindung im engeren Sinne: Wie in den Ausführungen zur Professionalisierung¹²⁴ gezeigt, kommt es nicht primär auf den Umfang der Praktikumsphasen an, sondern auf ihre konkrete Ausgestaltung, auf die Anlage der theoretischen Module und die Verflechtung beider. Wie das im Studiengang gelingt, kann durch Kreuzung dreier Quellen ermittelt werden: an Hand der Modulbeschreibungen, an Hand der von den Lehrkräften vertretenen Konzeptionen sowie durch Befragung der Studierenden.

¹²³ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 26.1.2007

¹²⁴ vgl. Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium, und Punkt 2.7. Professionsorientierung

2.8.1. Theorie-Praxis-Verflechtung in den Modulen

Der hohe Anspruch, die kontinuierliche Reflexion von Praxiserfahrung in theoretischen Auseinandersetzungen in möglichst allen Modulen zu verankern, kommt sowohl in der Ausgestaltung einzelner Module als auch in den einzelnen Praxistagen in den ersten beiden Semestern und den beiden großen Praktika zum Ausdruck.

Dabei sind beide Perspektiven berücksichtigt: Bei den Hospitationen im 1. und 2. Semester und den Praktika ist eine enge Verknüpfung mit theoretischen Analysen und Reflexionsphasen vorgesehen. So war bereits eine im ursprünglichen Studiengangskonzept verankerte einwöchige Hospitation im ersten Semester mit einer Videoaufzeichnung und der anschließenden Bearbeitung ausgewählter Inhalte im Seminar verknüpft (Modul „Orte für Kinder). Dieses Konzept soll auch für den wöchentlichen Praxistag im neuen Studienkonzept weitergeführt werden. Das dreimonatige Praktikum im sechsten Semester ist als Gegenstand einer theoretischen Analyse in der Bachelor-Arbeit konzipiert. Zuvor wird das Praktikum in einem Seminar inhaltlich vorbereitet und eine theoretische Fragestellung entwickelt. Die Studierenden üben vor dem Praktikum Beobachtungs- und Dokumentationstechniken, die Kommunikation mit Erzieherinnen und Eltern sowie die Planung des Alltags im Kindergarten.¹²⁵ „Die Ergebnisse werden in der Abschlussprüfung präsentiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis reflektiert“ (Balluseck 2004: 48).

Andererseits werden auch die theoretischen Module teilweise explizit mit Elementen der praktischen Erfahrung verknüpft. So war das Modul „Bildung, Erziehung und kindliche Entwicklung“ im ursprünglichen Studienkonzept so konzipiert, dass die Studierenden in der Abschlussprüfung eigene Beobachtungen von kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien präsentieren und diskutieren.¹²⁶ Ähnliche praktische Bezüge waren u.a. auch in den Modulen „Pädagogik der Differenz I“, „Ethische Grundlagen der Pädagogik“ oder „Konfliktmediation“ enthalten. Wir gehen davon aus, dass diese Bezüge auch im neuen Konzept enthalten bleiben.

Allerdings stellt diese Art der Lehre hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, weil an Stelle eines festgelegten Unterrichtsplanes immer wieder konkrete Beispiele und Fragen der Studierenden aufgegriffen und mit den theoretischen Inhalten in Beziehung gesetzt werden müssen: „Die jeweils aktuellen Praxiserfahrungen müssen mit hilfreichen Theorien konfrontiert werden.“¹²⁷ Für die Lehrenden ergebe sich daraus jedoch eine viel schnellere Rückmeldung zum Nutzen des Lehrstoffs. Durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis werde sofort sichtbar, ob die Studierenden die vorgestellten Beobachtungsmethoden anwenden können.¹²⁸

2.8.2. Theorie-Praxis-Verflechtung in der Darstellung der Lehrenden

Was die Lehrkräfte angeht, so ist ein – von den Akteurinnen selbst initiiertes – Schritt zu wachsender Verflechtung zu beschreiben. In einem Interview der Internetzeitschrift „Bildung PLUS“ hatte die Studiengangsleiterin im November 2005 Defizite in diesem Bereich benannt:

¹²⁵ Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [99]

¹²⁶ ebd. [28, 102]

¹²⁷ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [110]

¹²⁸ ebd. [112]

„Ich habe als frühere Theoretikerin den Aspekt der Übersetzung der theoretischen Erkenntnis in praktisches Handeln zu wenig berücksichtigt. Das spiegelt sich auch im Studiengang wider, in den Modulen. Und das versuche ich jetzt nachträglich zu korrigieren, indem ich die Praxisphasen in alle Module, auch in die theoretischen, immer stärker reinbringe. Wir müssen den Studierenden ermöglichen, ihr praktisches Handeln mit den theoretischen Kenntnissen zu verknüpfen.“ (Balluseck 2005a)

Den Nutzen von Forschungselementen im Studiengang begründet sie damit, dass diese notwendig seien, „damit die Erzieherinnen Partnerinnen der Forschung“ werden können.¹²⁹ Die Entwicklungsdynamik des Studienganges hat mittlerweile dazu geführt, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht nur im engen Nebeneinander der Module, sondern vor allem darin gesehen wird, ständig die praktischen Erfahrungen mit theoretischen Reflexionsmöglichkeiten verknüpfen zu können – und dies in den Lehrveranstaltungen zu einem wesentlichen Element der Ausbildung werden zu lassen. Für die Umsetzung einer solchen Verknüpfung sind auch die Professorinnen durch entsprechende Vorerfahrungen prädestiniert: So hat die Professorin für die Pädagogik der frühen Kindheit zahlreiche empirische Studien in Krippen und Kindergärten durchgeführt, an mehreren Projekten zur Weiterentwicklung von Kindergärten und Grundschulen mitgearbeitet (z.B. PONTE – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen; Berliner Bildungsplan¹³⁰) und ist als Vorstandsmitglied in verschiedenen Kindertagesstätten in Berlin sowie Beraterin in Kindergärten tätig. Ebenso hat die Professorin für Bildung im Kindesalter zahlreiche empirische Studien mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt (Qualitative Bildungsforschung), in der Ausbildung von ErzieherInnen gearbeitet und verschiedene Bildungsprogramme begleitet („Programme zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen“,¹³¹ „Schüler unternehmen was“¹³²).¹³³

In den Interviews wird ganz konkret immer wieder auf diese Verknüpfung verwiesen und diese an Beispielen – etwa der Bearbeitung von Videosequenzen aus der ersten Praxisphase – erläutert: „Das bedeutet, Inhalte immer mit selbstreflexiven Elementen zu verbinden. Fachwissen muss immer an Praxis und Reflexion gekoppelt sein.“¹³⁴ Die Lehrenden beschreiben also für die Gestaltung ihrer Module eine genau solche Form der Theorie-Praxis-Verflechtung, wie sie in der wissenschaftlichen Debatte als Grundlage für die Entwicklung professionellen Handelns als erforderlich gilt.

¹²⁹ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [35]

¹³⁰ <http://www.ponte-info.de> (Zugriff 5.7.2006)

¹³¹ <http://www.dkjs.de/a32.htm> und <http://www.dkjs.de/pdf/inhalt.pdf> (Zugriff 5.7.2006)

¹³² <http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen/> (Zugriff 5.7.2006)

¹³³ Eine der beiden Professorinnen hat ein halbes Jahr nach ihrer Berufung einen Ruf an die FH Potsdam angenommen. Dies verweist auf ein übergreifendes Problem: Da die Elementarpädagogik an den Universitäten bislang nur sehr gering ausgebaut ist, sind berufungsfähige Personen außerordentlich knapp und entsprechend unwirksam. Zugleich richten zunehmend Hochschulen elementarpädagogische Studiengänge ein und konkurrieren zu deren personeller Ausstattung um eine sehr geringe Anzahl potenzieller KandidatInnen. Vgl. Punkt 1.1.5. Elementarpädagogische Forschung und Professorennachwuchs.

¹³⁴ Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [53]

2.8.3. Theorie-Praxis-Verflechtung in der Wahrnehmung der Studierenden

Auch den Studierenden ist die Bedeutung der Verknüpfung von Theorie und Praxis bewusst. In den beiden Gruppeninterviews¹³⁵ wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis als eine zentrale Anforderung an den Studiengang formuliert. Vom Studiengang selbst durchgeführte schriftliche Befragungen aller zwischen 2004 und 2007 im Studiengang neu Immatrikulierten (n=150) hatten u.a. danach gefragt, was diese an dem Studium am meisten interessiere. Dabei wurden vier Punkte am häufigsten genannt (Mehrfachnennungen möglich):

- praktische Anteile: 98x
- Verbindung verschiedener Wissenschaften: 85x
- künstlerische Ausrichtung: 45x
- wissenschaftliche Ausrichtung: 35x. (Peper o.J.: 23)

Hinsichtlich der Verknüpfung von Theorie und Praxis stehen für die Studierenden die Auseinandersetzung, der Meinungs- und Erfahrungsaustausch untereinander an erster Stelle. Die Bewertung des Studiengangs in dieser Perspektive fällt allerdings unterschiedlich aus: Während die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Veranstaltungen der Professorinnen des Studienganges äußerst positiv beurteilt wird, scheint dies zumindest bei einigen Lehrbeauftragten nicht so ideal zu gelingen. Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern stehe teilweise die Vermittlung von Fachinhalten im Vordergrund, während entsprechende Didaktik und der Bezug zur Berufspraxis der Erzieher/innen fehle.¹³⁶ Dies führen die Studierenden vor allem auf Kommunikationsprobleme zwischen der Studiengangsleitung und einzelnen Lehrbeauftragten, die das Konzept des Studiengangs offensichtlich nicht verinnerlicht hätten, zurück.

Strittig ist in diesem Zusammenhang jedoch die geeignete Form der Praktika. Die bisher vorgesehenen Blockpraktika werden zum Teil als „zu komplex und kompakt“ bezeichnet.¹³⁷ Einwöchige Praktika seien dagegen zu kurz, um sich auf die Arbeit in einer Kita einzulassen. Von den Studierenden aus dem 2. und 4. Semester wurde daher ein wöchentlicher Praxistag in allen Semestern vorgeschlagen, der günstigenfalls als von Trägern und ASFH gemeinsam bezahlte Arbeitszeit konzipiert werden sollte.¹³⁸ Begründet wird diese mit den Erfahrungen der Studierenden, die neben dem Studium in einer Kindertageseinrichtung arbeiten und davon nach eigenen Aussagen immens profitieren. In der neuen Studiengangskonzeption ist nunmehr ein wöchentlicher (unbezahlter) Praktikumstag für das 1. und 2. Semester enthalten. Die Studierenden des sechsten Semesters äußern sich über die Praktika eher zufrieden. Nach einigen Anlaufschwierigkeiten stelle vor allem das zweite lange Blockpraktikum mit dem wöchentlichen Reflexionstag in der Schule eine äußerst effektive Lernform dar.

Allerdings könnte die insgesamt positive Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis auch dadurch begünstigt worden sein, dass alle Teilnehmer/innen der Interviews bereits vor ihrem Studium an der ASFH entweder längere Berufserfahrung und/oder eine weitere Ausbildung absolviert hatten. Vor allem durch die längere Berufserfahrung ist offenbar ein großes Bedürfnis nach theoriegeleiteter Reflexion und auch der notwendige praktische Erfahrungsschatz vorhanden. Obwohl die Studierenden berichteten, dass auch Studierende ohne vorherige Berufserfahrung das Studium gut bewäl-

¹³⁵ mit drei Studierenden aus dem 2., zwei aus dem 4. und vier aus dem 6. Semester (23.11.2006 und 13.12.2006)

¹³⁶ Studierenden-Interviews 13.12.2006: 2 und 23.11.2006: 2.

¹³⁷ Studierenden-Gruppeninterview 13.12.2006: 1

¹³⁸ vgl. 2.5.1. Das EBK-Curriculum

tigen, ist denkbar, dass gerade die Verflechtung von Theorie und Praxis durch das hohe Eingangsniveau eines großen Teils der Studierenden erleichtert wird: Sollte der Anteil jüngerer und weniger berufserfahrener Studierender in Zukunft zunehmen, wäre daher nochmals verstärkt Augenmerk auf die Integration von Theorie und Praxis zu legen.¹³⁹

2.8.4. Die Praktika

Um den Studierenden ausreichende Plätze für ihre Praktika anbieten zu können, hatte der Studiengang im Frühjahr 2004 Kontakt zu Trägern von Kindertageseinrichtungen aufgenommen und diese zu Informationsveranstaltungen eingeladen. Im August 2004 bestanden Kontakte zu 51 Praxisstellen, die fast alle sowohl Kindergarten- als auch Krippenplätze anbieten. Etwa die Hälfte der Einrichtungen verfügt darüber hinaus über Hortplätze für Grundschulkinder. Rund die Hälfte der Einrichtungen wurde vom Land Berlin getragen, die übrigen von verschiedenen Trägern der freien Wohlfahrtspflege (Hopp 2005: 45ff.). Offenbar als Folge der Übergabe von Kindertagesstätten an freie Träger durch das Land Berlin hat sich der Anteil der Einrichtungen in freier Trägerschaft bis Anfang 2007 auf rund zwei Drittel erhöht.¹⁴⁰

Darauf, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Studiengang tatsächlich umgesetzt wird, weist auch das in diesem Zusammenhang berichtete Problem der ersten Studierendenkohorte hin: Vor allem die Kindertagesstätten, die von einigen StudentInnen selbst für das Praktikum ausgewählt worden waren, seien zum Teil nicht auf die Anforderungen der Studierenden vorbereitet gewesen und hätten diese auch nicht erfüllen können. Im Rahmen des Praktikums seien Beobachtungen, konzeptionelle Arbeit – z.B. die Vorbereitung eines Elternabends, Videografieren und wöchentlich mindestens 30 Minuten Reflexion mit der betreuenden Erzieherin – notwendig, um die Ausbildung sinnvoll zu gestalten. Dies werde in der Praxis nicht von allen Kitas akzeptiert.¹⁴¹ Für einige Studierende sei das Praktikum so zu einer äußerst problematischen Erfahrung geworden. Inzwischen wurde eine Fortbildung für diejenigen Erzieherinnen konzipiert, die für die Betreuung der Studierenden verantwortlich sind. Auch besuchen die Professorinnen Kitas, die Studierende als Praktikumsplätze vorschlagen, um dort in ausführlichen Gesprächen die gegenseitigen Erwartungen zu klären.¹⁴² Einige Studierende des ersten Studienjahrgangs konnten auch bereits Praktika außerhalb Deutschlands durchführen.

Die Praktika werden von den Studierenden in schriftlichen Berichten resümierend ausgewertet. Sieben solcher Praktikumsberichte konnten wir einer Analyse unterziehen.¹⁴³ Die ausführlich und liebevoll gestalteten Berichte gehen jeweils von einer Situationsbeschreibung aus, die entweder an einen theoretischen Einstieg (z.B. die Entwicklungstabelle nach Kuno Beller oder Beobachtungsverfahren nach dem Berliner Bildungsprogramm) oder einen eher empirischen Bericht (z.B. über das finnische Kindergartenwesen) anknüpfen. Anschließend werden Gruppen- oder Einzelbeobachtungen bestimm-

¹³⁹ Es erscheint durchaus denkbar, dass sich gegenwärtig viele berufstätige Erzieherinnen beworben haben, die schon länger auf ein solches Angebot gewartet haben. Es könnte jedoch sein, dass von Jahr zu Jahr weniger berufstätige Erzieher/innen, dafür aber mehr jüngere Bewerber/innen den Studiengang absolvieren.

¹⁴⁰ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck* vom 7.2.2007

¹⁴¹ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [107]

¹⁴² Im Wintersemester 2006/2007 besuchten drei Professorinnen und eine Mitarbeiterin und 30 Praktikumsstellen zu einem mindestens einstündigen Besuch (Interview *Hilde v. Balluseck*, 28.11.2006).

¹⁴³ Die Berichte wurden von den Studierenden über die Hochschule zur Verfügung gestellt, entstammen also nicht einer echten Zufallsauswahl. Trotzdem ist die Qualität durchaus unterschiedlich, so dass daraus erste Hinweise zur Entwicklung des Studiengangs abgeleitet werden können.

ter Kinder dokumentiert. Eine Studentin dokumentiert etwa die Entwicklung eines Kindes an Hand der Tabelle nach Kuno Beller und zeigt unter anderem auf, dass zwei Erzieherinnen die Stärken des Kindes nicht angemessen beurteilt hatten. Auch an anderen Stellen reflektiert die Studentin die Aussagen ihrer Anleiterin kritisch; zugleich stellt sie auch fehlendes Interesse der Betreuerinnen an einer umfassenden Diskussion fest.¹⁴⁴ Anschließend wird in den Berichten eine eigene Sequenz für den Alltag in einer Kindertageseinrichtung geplant und in ihrer Durchführung beschrieben. Es folgen abschließende Bewertungen der eigenen Erfahrungen, in denen eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit, aber auch der Situation in den Kitas und der Arbeit der Erzieherinnen vorgenommen wird.

Legt man unser für die Bewertung von Abschlussarbeiten anzuwendendes Kategoriensystem¹⁴⁵ bereits der Beurteilung der Praktikumsberichte zu Grunde, dann können in allen sieben vorliegenden Berichten Ansätze für professionelles Verhalten von Erzieherinnen nachgewiesen werden. So sind solche Ansätze etwa nachweisbar, wenn eine Studentin mit einem Kindergartenkind das Schleifebinden übt und dies nicht als Notwendigkeit an sich, sondern als grundsätzlichen Lernweg beschreibt: „Hierbei ging es nicht vordergründig darum, dass sie sich ihre Schuhe selbst binden konnte, sondern vielmehr, dass sie auf sich stolz ist und auch begreift, dass nicht alles von Beginn an gelingen muss“.¹⁴⁶ In den fünf übrigen Berichten sind die Hinweise auf ein professionelles Selbstverständnis der Studierenden noch deutlicher ausgeprägt. So schreibt eine Studentin zusammenfassend:

„Geprägt hat mich außerdem die Erfahrung, dass Kinder Menschen mit eigenen Bedürfnissen sind, und sie viele Wege finden, diese auszudrücken – wir müssen nur hingucken und hinhören. Bei vielen komplizierten Überlegungen oder ‚Rätseln‘, die einem Kinder manchmal aufgeben, habe ich gelernt, auf das Kind zu ‚hören‘. Alles, was ein Kind tut, macht für das Kind Sinn. Also ist es meine Aufgabe, zu beobachten und Verhalten zu hinterfragen und das als Grundlage für meine Tätigkeit/Intervention zu sehen.“¹⁴⁷

Dieses insgesamt hohe Maß an professionellem Selbstbild überrascht insofern ein wenig, als die zugrundeliegende theoretische und persönliche Reflexion in den Berichten weniger deutlich zum Ausdruck kommt (dabei ist allerdings zu bedenken, dass bei einem Praktikumsbericht – anders als in der Abschlussarbeit – die theoretischen Überlegungen nicht im Mittelpunkt stehen) In allen sieben Berichten werden theoretische Grundlagen mindestens auf einfachem Niveau dargestellt. In die Berichte sind zwischen fünf und 23 Quellen eingearbeitet, wobei meist einzelne Fachbücher im Vordergrund stehen und diese auch durch Informationsmaterialien (Bundesregierung, Verbände) ergänzt werden. In drei Arbeiten wird die wissenschaftliche Diskussion des Themenbereiches in Grundzügen referiert. In diesen drei Arbeiten werden dann die praktischen Erfahrungen auch deutlich auf den dargestellten theoretischen Rahmen bezogen und daraus auch eine differenzierte Darstellung des kindlichen Verhaltens an Hand eines theoretischen Modells entwickelt. Bei den übrigen vier Arbeiten sind theoretische Grundlagen, Reflexion und Wahrnehmung etwas weniger deutlich ausgeprägt, aber auch vorhanden.

Eine ähnliche Spanne ergibt ebenso die Analyse der persönlichen Reflexion in den Berichten: In allen Arbeiten sind erste Ansätze vorhanden, zum Teil jedoch noch ohne erkennbare Systematik oder einen theoretischen Bezug. In einzelnen Arbeiten erfolgt die Reflexion jedoch systematisch bis hin zur Entwicklung von Alternativen für das eigene Verhalten.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Praktikumsbericht 1, S. 6-10.

¹⁴⁵ siehe unten Punkt 2.9.1. Analysemethodik

¹⁴⁶ Praktikumsbericht 2: 28

¹⁴⁷ Praktikumsbericht 5: 32

¹⁴⁸ z.B. Praktikumsbericht 5: 19-22

Auch formal erfüllen die vorliegenden Arbeiten die Erwartungen an eine Hausarbeit weitgehend, nur in Einzelfällen sind Gliederung oder Zitierweise nicht ganz nachvollziehbar. Bemerkenswert ist indessen, dass einige Praktikumsberichte umfangreiche Dokumentationen, z.T. mit Fotos aus dem Praktikum, enthalten und so auch ein Stück der Begeisterung der Studierenden für ihre Praktikumsstellen dokumentieren.

Neben den hier (2.8.1. –2.8.4.) besprochenen Elementen weist der Studiengang zwei weitere Elemente auf, die unter dem Stichwort „Theorie-Praxis-Verbindung“ gefasst werden können: die Bachelor-Arbeiten und das Weiterbildungsangebot für Bildungsbegleiterinnen. Erstere sollen explizit dokumentieren, wie die Studierenden individuell in der Lage sind, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen. Letzteres zielt auf eine theoretisch unterfütterte Qualitätssteigerung der Betreuung in den Praktikumsstellen. Den Bachelor-Arbeiten ist nachfolgend ein eigenes Unterkapitel gewidmet (2.9.); das Weiterbildungsangebot wird unten im Unterkapitel „Berufsbegleitende Qualifizierungen und weiterführende Studien“ behandelt (2.13.).

2.9. Abschlussarbeiten¹⁴⁹

Die erste eigentliche Bewährungsprobe für den Anspruch des Studiengangs, die Befähigung zur Reflexion professionellen Handelns zu erzeugen, sind die Bachelor-Arbeiten des ersten Abschlussjahrgangs. An diesen lässt sich erstmals prüfen, wieweit die formulierten Ansprüche des Studiengangs eingelöst werden konnten. Daher wurde eine Analyse der Abschlussarbeiten dieser ersten AbsolventInnen-Kohorte unternommen. Sie wird kontrastiert mit einer Bewertung von Abschlussarbeiten dreier Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik, auch diese aus dem Abschlussjahrgang 2007.

2.9.1. Analysemethodik

Zur Analyse der vorliegenden Abschlussarbeiten werden unterschiedliche Ratingskalen eingesetzt, mit deren Hilfe die Arbeiten in Bezug auf wesentliche Ziele der Ausbildung zur Elementarpädagogin beurteilt werden.¹⁵⁰ Die Übersetzung dieser Ziele auf den Anspruch, der mit den Bachelor-Arbeiten verbunden wird, ist in den Modulbeschreibungen, die für die erste Studiengangskohorte gültig waren, noch recht allgemein formuliert:

„Bachelor-Arbeit und Abschlussprüfung (1 SWS, 10 CP)

In der Bachelor-Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie praktische Erfahrungen forschend bearbeiten und strukturiert darstellen können. Im abschließenden Colloquium werden die sich aus der Bachelor-Arbeit für die künftige praktische Tätigkeit ergebenden Folgerungen aus der Bachelor-Arbeit dargestellt und diskutiert“ (Balluseck 2004: 8).¹⁵¹

¹⁴⁹ Mitautorinnen dieses Kapitels: **Yvonne Anger** und **Viola Herrmann**

¹⁵⁰ Bisher liegen kaum Studien vor, in denen Abschlussarbeiten analysiert werden. Zu den wenigen Studien gehören Boot/Beile (2005), die ein zwölfstufiges Raster zur Bewertung von Literaturberichten in Dissertationen entwickelt haben, sowie Mierau (2000), der juristische Abschlussarbeiten in der SBZ/DDR nach formalen und inhaltlichen Kriterien analysiert hat. Berning/Schindler (1993) haben den gesamten Prozess der Anfertigung und Beurteilung von Diplom- bzw. Magisterarbeiten untersucht, analysieren die Arbeiten selbst jedoch nicht.

¹⁵¹ Im neuen Modulhandbuch heißt es wesentlich konkreter: „In ihrer Abschlussarbeit zeigen die Studierenden, dass sie im Studium wissenschaftlich-theoretische und praktisch-berufsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen erworben haben und diese aufeinander beziehen können. Sie sind auf der Grundlage professionsrelevanten Wis-

Laut Selbstbeschreibung des Studiengangs ist außerdem als Regelfall vorgesehen, dass die Bachelor-Arbeit eine Forschungsfrage aus dem zweiten Praktikum behandelt:

„Das zweite Praktikum wird im sechsten Semester vorbereitet. Zur Vorbereitung gehört hier die Formulierung einer Fragestellung, mit der eine Forschungsaufgabe im Rahmen des Praktikums im siebten Semester behandelt wird, die dann in eine Bachelor-Arbeit mündet“ (Balluseck 2004: 12).

Weitergehende Erwartungen mussten aus den Interviews mit den drei hauptamtlichen Lehrkräften sowie den vorliegenden Dokumenten ermittelt werden¹⁵² und stützen sich außerdem auf Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalisierung von Erzieherinnen.¹⁵³ Als wesentliche Ziele des Studiengangs wurden folgende fünf Kriterien identifiziert:

- Ausprägung der theoretischen Grundlagen (professionelles Wissen)
- Ausprägung der professionellen Wahrnehmung
- Ausprägung der theoretischen Reflexion
- Ausprägung der persönlichen Reflexion
- professioneller Habitus.

Dabei geht es zunächst um die Frage, wie weit theoretisches Fachwissen vorhanden ist und als solches diskutiert und reflektiert wird (a); dann um die Frage, wie weit die Fähigkeit zur empirischen Beobachtung selbst in den Arbeiten dokumentiert wird (b). Als dritte Frage wird untersucht, ob es gelingt, dieses vorhandene Fachwissen zu empirischen Beobachtungen in Beziehung zu setzen (c). Viertens wird ermittelt, ob in den Arbeiten sichtbar wird, dass die Studierenden ihr eigenes Verhalten reflektieren und auch mit ihrem theoretischen Wissen in Beziehung setzen (d), und schließlich wird versucht, den in den Arbeiten zum Ausdruck kommenden Habitus als Erzieher/in zu identifizieren (e). Zu letzterem wird ein eher bürokratischer Habitus – zu indizieren an der Vorgabe normierter Verhaltensstrukturen, generalisierter Folgebereitschaft und einer Vorstellung vom Kind als „defizitär“ – einem professionellen Habitus – gekennzeichnet durch Vertrauen in die Entwicklungsbereitschaft der Kinder, partnerschaftliche Kommunikation und Problemlösungskompetenz – gegenübergestellt.

Für jedes dieser Ziele wurde eine vierstufige Skala entwickelt,¹⁵⁴ anhand derer eingestuft werden kann, wie weit das entsprechende Merkmal in der jeweiligen Abschlussarbeit vorhanden sind. Die Beschreibungen der Ausprägungen (im folgenden „Stufen“) dienen der Orientierung und müssen nicht für jeden Einzelfall völlig exakt zutreffen.¹⁵⁵ Für die Analyse wurden die einzelnen Stufen zusätzlich mit Ankerbeispielen belegt. (Übersicht 28)

sens in der Lage ihr pädagogisches Handeln im Rahmen der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von 0 bis 13, ihren Eltern und weiteren Bezugspersonen/-gruppen professionell zu planen, zu gestalten und zu evaluieren. Sie können das eigene Handeln theorie- und erfahrungsbezogen reflektieren sowie Forschungsfragen entwickeln und diesen systematisch nachgehen. In der Bachelor-Arbeit weisen die Studierenden nach, dass sie sich während des Studiums hinreichende methodische Fähigkeiten angeeignet haben, um eine thematisch eingegrenzte Fragestellung selbständig wissenschaftlich zu bearbeiten und dabei ggf. forschend tätig zu sein.“ (ASFH 2008: 143)

¹⁵² vgl. oben Punkt 2.2. Zieldefinitionen des Studiengangs

¹⁵³ siehe dazu oben Punkt 1.2. Professionalisierung und Hochschulstudium

¹⁵⁴ In einer Ursprungsfassung waren fünf Stufen entwickelt worden, die fünfte Stufe wurden jedoch nie erreicht. Sie könnte möglicherweise zur Analyse von Arbeiten auf Universitätsniveau eingesetzt werden, wird hier aber nicht dokumentiert.

¹⁵⁵ Dies wäre nur unter Verwendung einer deutlich differenzierteren Stufung möglich gewesen, die jedoch die Handhabbarkeit des Kategoriensystems eingeschränkt hätte.

Übersicht 28: Kategoriensystem zur Dokumentenanalyse (Bachelor- und Facharbeiten)

Die vorliegenden Arbeiten wurden nach dem folgenden Bewertungsschema beurteilt:	
A.	Ausprägung der theoretischen Grundlagen (professionelles Wissen)
A1.	Wissenschaftliche Literatur wird nicht eingearbeitet.
A2.	Wissenschaftliche Literatur wird auf einfachem Niveau eingearbeitet (z.B. Informationsmaterialien der Bundesregierung, Populärwissenschaft, wenige Texte werden kurz referiert).
A3.	Wissenschaftliche Literatur wird als Grundlage dargestellt (einzelne Fachbücher und einzelne Aufsätze werden referiert).
A4.	Wissenschaftliche Literatur wird umfassend eingearbeitet (die wissenschaftliche Diskussion eines Themenbereichs wird in Grundzügen referiert, umfangreiche Literatur eingearbeitet).
B.	Ausprägung der professionellen Wahrnehmung
B1.	Eine Beschreibung von kindlichem Verhalten und Entwicklung ist nicht vorhanden.
B2.	Das kindliche Verhalten wird auf einfachem Alltagsniveau dokumentiert.
B3.	Das kindliche Verhalten wird mit Bezug zu theoretischen Entwicklungskonzepten dokumentiert.
B4.	Professionelle Wahrnehmung auf hohem Niveau wird dokumentiert. Auch Nichtoffensichtliches, wie Nöte und Ängste der Kinder, wird wahrgenommen und interpretiert.
C.	Ausprägung der theoretischen Reflexion
C1.	Eine Beziehung zwischen Theorie und empirischen Inhalten ist nicht nachvollziehbar.
C2.	Eine Beziehung zwischen Theorie und empirischen Inhalten ist in Ansätzen vorhanden.
C3.	Die theoretischen Inhalte werden deutlich auf die praktischen Erfahrungen/Erkenntnisse bezogen.
C4.	Die empirischen Inhalte werden anhand theoretischen Wissens reflektiert, hinterfragt oder geordnet.
D.	Ausprägung der persönlichen Reflexion
D1.	Es ist nicht erkennbar, dass das eigene Verhalten in der Praxis reflektiert wird.
D2.	Erste Ansätze von Reflexion sind vorhanden (jedoch ohne Systematik oder Bezug zu theoretischen Vorarbeiten).
D3.	Das eigene Verhalten wird deutlich sichtbar reflektiert, dabei werden theoretische Bezüge oder Modelle genutzt oder eine eigene Systematik entwickelt.
D4.	Systematische Reflexion: Das eigene Verhalten wird systematisch reflektiert und intensiv zu wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt, erste Handlungsalternativen werden entwickelt.
E.	Professioneller Habitus
E1.	Das Verhaltenskonzept des/der Studierenden ist nicht erkennbar.
E2.	Als Handlungskonzept wird ein eher bürokratischer Habitus angeführt (Erzeugung generalisierter Folgebereitschaft, Bedeutung von Kontrolle und eine Vorstellung vom Kind als „defizitär“).
E3.	Das Handlungskonzept lässt professionelle Ansätze erkennen (Reaktion auf das Verhalten der Kinder als stärkende Ermutigung – und nicht bloß Kontrolle).
E4.	Professioneller Habitus, der auf Vertrauen in die Entwicklungsbereitschaft der Kinder und partnerschaftliche Kommunikation setzt, ist dokumentiert.
F.	Kreativität/Besonderheit
	Wird gesondert aufgeführt, wenn in der Anlage oder vom Aufwand des Projektes oder in der Ausarbeitung bemerkenswerte Leistungen erkennbar sind, d.h. irgendetwas Ungewöhnliches entwickelt wurde (Auslandsaufenthalte, Fotodokumentationen usw.).
G.	Struktur
G1	Keine logische Struktur der Arbeit erkennbar.
G2	Struktur/Aufbau der Arbeit teilweise unübersichtlich und nicht kohärent.
G3	Etwas unübersichtlich, Gliederung teilweise nicht nachvollziehbar (Einteilung der Arbeit in 2 Kapitel mit jeweils eigener Einleitung; dritter Abschnitt ist, obwohl thematisch stark abgegrenzt von Kap. I und II, als 3. unter Kap. II aufgeführt; oder dgl.)
G4	Nachvollziehbar, baut aufeinander auf.

H.	Umgang mit Quellen/Zitierweise
H1	Zitate überwiegend nicht belegt.
H2	Einzelne Zitate nicht belegt bzw. deren Quellen werden nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.
H3	Überwiegend korrekt, aber einzelne Ungenauigkeiten, z.B. uneinheitliche Zitierweise oder/und einige Quellenbelege sind nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.
H4	Weitestgehend korrekt, ggf. fehlen einzelne Angaben im Literaturverzeichnis (z.B. einzelne Veröffentlichungsjahre oder -orte).
I.	Sprache
I1	Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck stark fehlerhaft.
I2	Viele Rechtschreib-, Grammatik- und/oder Ausdrucksfehler.
I3	Insgesamt korrekt, aber teilweise erhebliche Ausdrucksfehler/falscher Gebrauch der Zeitformen.
I4	Korrekt, bis auf gelegentliche (Flüchtigkeits-)Fehler und Ausdrucksfehler.
J.	Seitenzahl des Haupttextes, also ohne Literatur und Anhang
K.	Seitenzahl insgesamt
L.	Anzahl der zitierten Quellen

Solche Ratingskalen, deren Abstufungen durch konkrete Falldarstellungen verdeutlicht werden, finden u.a. bei der Beschreibung von beruflichen Tätigkeiten, sozialen Positionen oder auch bei der Beurteilung von Arbeitsleistungen Verwendung (Bortz/Döring 2006: 180). In der wissenschaftlichen Diskussion ist zwar umstritten, ob Ratingskalen als intervallskalierte Skalen eingestuft werden können und deshalb z.B. für Mittelwertvergleiche zugänglich sind. Dies wird jedoch als ein messtheoretisches Problem bewertet, dass vernachlässigt werden kann, wenn die Intervallskalenqualität hinreichend begründet werden kann: „Solange die Forschung mit Ratingskalen zu inhaltlich sinnvollen Ergebnissen kommt, die sich in der Praxis bewähren, besteht nur wenig Veranlassung, an der Richtigkeit der impliziten messtheoretischen Hypothesen zu zweifeln“ (ebd.: 182).

Für die Gültigkeit der Beurteilung der vorliegenden Abschlussarbeiten könnten daher weniger die messtheoretischen Grundlagen als vielmehr mögliche Beurteilungsfehler problematisch sein:

- Dazu gehört zunächst der sogenannte *Halo-Effekt*, bei dem die Beurteilung einzelner Merkmale von einem globalen Gesamteindruck der jeweils vorliegenden Arbeit beeinflusst wird. So könnte etwa ein nachlässiges Erscheinungsbild einer Arbeit auch das Urteil über deren wissenschaftliche Qualität verfälschen (ebd.: 183). Um diesen Effekt möglichst einzugrenzen, wurden eigene Merkmale für formale Kriterien (Struktur, Fehler) und besondere Leistungen (z.B. ausgiebige Fotodokumentationen) aufgenommen. Damit werden Merkmale, von denen ein Halo-Effekt ausgeht, möglichst direkt erfasst, so dass der Blick auf die eigentlich wichtigen Merkmale weniger stark beeinflusst wird. Außerdem trägt die möglichst genaue Beschreibung der Merkmale und die Verknüpfung mit Ankersätzen zu einem differenzierten Blick auf die Arbeiten bei. An dieser Stelle kann zudem bereits vorweggenommen werden, dass auch einzelne Auswertungsergebnisse, nach denen Arbeiten in verschiedenen Kategorien von unterschiedlichen Ratern z.T. unterschiedlich beurteilt wurden, gegen einen großen Einfluss des Halo-Effekts sprechen.
- Problematisch kann u.U. der *Milde-Härte-Fehler* sein, bei dem z.B. bekannte Personen systematisch zu positiv oder zu negativ beurteilt werden. So könnten hier an die Arbeiten der Fachhochschule besonders strenge Kriterien angelegt werden, weil den Ratern ja bekannt ist, dass diese – und nicht die Abschlussarbeiten der Fachschulen – im Mittelpunkt der Beurteilung steht. Umgekehrt könnten die Bachelor-Arbeiten von vornherein besser beurteilt werden, weil die Rater von ihnen die bessere Leistung erwarten. Bortz/Döring (2006: 183) gehen jedoch davon aus, dass dieser Fehler durch eine vorherige Diskussion im Rater-Team weitgehend ausgeräumt werden kann.

Aus diesem Grund – und wegen des enormen Aufwandes – haben wir auf eine komplette Verschlüsselung der Arbeiten verzichtet.¹⁵⁶ Allerdings wurden beim Rating jeweils Arbeiten von Fachhochschule und Fachschule in einer zufälligen Reihenfolge bewertet, um eine verzerrte Bewertung eines Typs der Arbeiten und zugleich auch den *Primacy-Recency-Effekt* (Reihenfolgeeffekt) möglichst auszuschließen (ebd.: 184).

- Zur Stabilität von Rater-Urteilen hat Neumann (2006: 291ff.) anhand der Bewertung von Schülerarbeiten nachgewiesen, dass sich Urteile im Laufe der Raterkonferenzen angleichen und dass harte Faktoren wie Rechtschreibung wegen der wachsenden Sensibilität der Rater zunehmend strenger, weiche Faktoren wie Stil und Wortwahl wegen der Anpassung einer vorher hohen Erwartung zunehmend milder beurteilt werden. Um dies auszuschließen, wurden die Reihenfolgen bei der Beurteilung der Arbeiten durch zwei Raterinnen vertauscht, so dass die tatsächlich bei den ersten Beurteilungen noch deutlich höheren Erwartungen wieder ausgeglichen werden konnten.
- Schließlich ist für die Beurteilung der Arbeiten möglicherweise problematisch, dass bisher wenig Aussagen über die Anforderungen an Bachelor-Arbeiten insgesamt vorliegen. Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz formulieren lediglich, dass mit der Bachelor-Arbeit die Fähigkeit nachgewiesen werden soll, „innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbstständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“ (KMK 2003: 3f.). Einige Hochschulen haben eigene Anforderungskataloge erstellt,¹⁵⁷ aber eine fundierte Literatur liegt dazu bisher noch nicht vor.
- Außerdem ist zu beachten, dass die Beurteiler/innen selbst Diplom- bzw. Magisterarbeiten verfasst haben und daher ein u.U. erhöhtes Erwartungsniveau an akademische Abschlussarbeiten haben („*Baseline-Error*“, Bortz/Döring 2006: 184). Entsprechend beinhaltet das hier verwendete Verfahren, abgesehen von der Erwartung an weitgehend korrekte Rechtschreibung und eine nachvollziehbare Gliederung, keine externe Beurteilung der Bachelor-Arbeiten. Die Angaben zur Seitenzahl und zu den verwendeten Quellen stellen an sich keine äußere Bewertung dar. Die übrigen Kriterien sind aus den von der Studiengangsleitung im Rahmen von Interviews übermittelten Wirkungserwartungen an den Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ abgeleitet.

Zur Schulung der Beurteiler/innen wurden zunächst ein Beurteilungstraining mit einer ausführlichen Besprechung der Kategorien durchgeführt und dann die ersten zehn Arbeiten bewertet. Davon wurden insgesamt sechs Arbeiten doppelt kodiert und die Ergebnisse in einem zweiten Beurteilertraining diskutiert. Die Beurteilungsunterschiede betrafen aber jeweils nur benachbarte Stufen einer Kategorie, so dass eine grundsätzliche Eindeutigkeit der Kategorien angenommen werden kann. Zur Kontrolle wurden alle Arbeiten anschließend von mindestens zwei Raterinnen in unterschiedlichen Reihenfolgen bewertet. Dabei wurden insgesamt 312 Bewertungen vorgenommen.¹⁵⁸ Von diesen waren 66 Prozent von beiden RaterInnen unabhängig übereinstimmend gefällt worden. Bei 27 Prozent lagen die Urteile auf jeweils angrenzenden Stufen, so dass bei insgesamt 93 Prozent aller Urteile eine eindeutige Tendenz festgestellt wurde. In 15 Prozent aller Urteile lag jeweils eine Stufe zwischen den beiden Einschätzungen, und in zwei Prozent aller Urteile war ein gegensätzliches Votum mit zwei Stufen Diffe-

¹⁵⁶ Wegen der immer wieder im Text enthaltenen Hinweise auf die Ausbildungsstätte hätten die Arbeiten zuvor komplett auf diese durchsucht und geschwärzt werden müssen, ohne dass es dabei jedoch gelungen wäre, den an der FH doch etwas wissenschaftlicheren Duktus zu retuschieren.

¹⁵⁷ Vgl. z.B.: www.fh-bielefeld.de/filemanager/download/4140/wiss_merkblatt_2002.pdf; http://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-sgw/studium/Gesundf-m/Fragen/LEITFADEN_BACHELOR-ARBEIT_03_2008.pdf; http://www.f03.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/meyer_ulrike/kriterien_baarbeit.pdf (Zugriffe 24.4.2008).

¹⁵⁸ 39 Arbeiten mit je acht Kategorien

renz angegeben worden. Alle abweichenden Urteile wurden diskutiert und konnten begründet vereinheitlicht werden; drei Arbeiten wurden durch einen dritten Rater nochmals überprüft.

Um mögliche methodische Effekte nicht zu Lasten der Abschlussarbeiten auszulegen, wurde bei divergierenden Urteilen die jeweils höhere Stufe vergeben. Außerdem wurde bei der Interpretation der Daten stets unterstellt, dass die jeweilige Arbeit ggf. eher kritisch beurteilt wurde, so dass im abschließenden Fazit eine sehr vorsichtige Interpretation zugrunde gelegt wird. Auf eine statistische Analyse der Daten wird hier wegen der geringen Fallzahl und der genannten Unsicherheiten verzichtet, obwohl etwa Bortz/Döring (2001: 628) auch unter solchen Bedingungen statistische Verfahren bei großen erwarteten Unterschieden zwischen den beiden Grundgesamtheiten als zulässig einstufen.

Für die Analyse wurden von der ASFH 21 Abschlussarbeiten zur Verfügung gestellt, die im Sommersemester 2007 abgegeben worden waren; drei Arbeiten davon waren von jeweils zwei Studierenden gemeinsam bearbeitet worden.¹⁵⁹ Von insgesamt drei Berliner Fachschulen wurden zufällig ausgewählte Absolventinnen des Studienjahrs 2007 angeschrieben und um eine Kopie ihrer Arbeit gebeten. Bei den Absolventen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses wurden von neun der 19 angeschriebenen SchülerInnen Facharbeiten geschickt. Bei der Sala-Kochmann-Schule waren es sechs von 17. Von der Anna-Freud-Schule liegen drei Arbeiten vor.¹⁶⁰ Damit sind die Facharbeiten nicht als repräsentative Stichprobe zu bezeichnen, und es muss eine Positivauswahl vermutet werden.

2.8.2. Ergebnisse

Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den vorliegenden Bachelor-Arbeiten um die Abschlussarbeiten der ersten Kohorte des Studiengangs überhaupt handelt. Allerdings sind auch die Abschlussarbeiten der Fachschulen Ergebnis einer Reform: Eine solche war in Berlin mit der Veröffentlichung des Berliner Bildungsprogramms im Jahr 2004 eingeleitet worden. Für die Beurteilung der Studienkonzepte handelt es sich daher bei beiden Typen von Arbeiten allenfalls um ein erstes Zwischenergebnis, das ggf. Korrekturen der Ausbildungsprogramme anregen, aber nicht die gesamten Konzepte beurteilen kann.

Daneben unterscheiden sich auch die Rahmenbedingungen für die Arbeiten: Für die Bachelor-Arbeit an der ASFH ergibt sich aus der Modulbeschreibung einschließlich der Abschlussprüfung eine Bearbeitungszeit von 300 Stunden.¹⁶¹ Die offizielle Bearbeitungszeit für die Bachelor-Arbeit beträgt im Regelfall 12 Wochen, also drei Monate¹⁶², wobei im 7. Semester außerdem noch Seminare mit insgesamt 20 Credit Points oder 600 Stunden zu leisten sind (Balluseck 2004: 120). Für eine Facharbeit an den Berliner Fachschulen sind sechs Monate Bearbeitungszeit und 20 Seiten Text vorgesehen; sie soll sich in der Regel auf das dritte Praktikum beziehen und muss in einem Kolloquium verteidigt werden.¹⁶³ Die Facharbeiten müssen neben dem laufenden Unterricht verfasst werden,¹⁶⁴ d.h. es stehen

¹⁵⁹ Vier Arbeiten wurden von den Studierenden nicht zur Veröffentlichung freigegeben. Von den 37 StudienanfängerInnen dieser Kohorte haben drei ihre Arbeit terminlich verspätet und vier ihre Arbeit in einem späteren Semester abgegeben; zwei hatten das Studium abgebrochen.

¹⁶⁰ Hier sind sieben Anschreiben als unzustellbar zurückgekommen.

¹⁶¹ Für die vorliegenden Arbeiten gilt anders als für die Darstellung in Tabelle 22 das erste Modulhandbuch (Balluseck 2004) mit 10 CP für die Bachelor-Arbeit; berechnung gemäß Vorgaben der KMK aus den CP errechnet (1 CP = 30 Stunden Workload) (KMK 2004: 4)

¹⁶² §15, Abs. 5 Prüfungsordnung vom 27.2.2003

¹⁶³ Interview mit *Marion Eichhorn*, Leiterin des Fachbereichs Erzieherinnenausbildung an der Sala Kochmann Schule Berlin, 19.10.2006 [434]

die unterrichtsfreie Zeit von wöchentlich etwa 6,5 Stunden¹⁶⁵ (ZEVA 2007: 5) und damit insgesamt 143 Stunden zur Verfügung. Den Fachschulen steht es frei, Unterrichtsstunden zur Besprechung der Facharbeiten anzubieten, und auch die sonst in der Bearbeitungszeit anfallenden Hausaufgaben liegen im Ermessen der einzelnen Fachschulen. Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung der Bearbeitungszeiten steht für die Bachelor-Arbeit an der ASFH also trotz der kürzeren Bearbeitungsdauer etwa doppelt so viel Arbeitszeit zur Verfügung als für die Fachschulabschlussarbeiten. Auch für die Facharbeiten wird jedoch ein insgesamt wissenschaftlicher Ansatz angestrebt:

„Die Facharbeit dokumentiert eine Eigenleistung der Studierenden, sich selbst mit einem Thema nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich auseinanderzusetzen, etwas zu schreiben.“¹⁶⁶

„Die Themen der Facharbeit werden an der Schule vorgegeben und sollen mit dem 3. Praktikum verzahnt werden. Sie wird ‚wissenschaftliche Arbeit‘ genannt, weil sie:

- auch Theorie aus der fachwissenschaftlichen Literatur erarbeiten soll;
- die Praxis soll anhand dieser Theorie bewertet werden, etwa mit der Frage, ob die theoretischen Annahmen auf die eigene Praxis zutreffen;
- die Schülerinnen sollen auch selber herausfinden, welche Literatur sie benötigen und lesen sollten, um ihr Thema angemessen zu beschreiben“.¹⁶⁷

Die Facharbeit soll Kompetenz zeigen und nachweisen, dass die Studierenden ein Thema – z.B. Mehrsprachigkeit oder ADS – fachlich-gedanklich durchdringen und ein pädagogisch angemessenes Handeln vorschlagen können.¹⁶⁸ In Einzelfällen wurden Facharbeiten, welche die definierten Kriterien nicht erreicht hatten, auch nicht angenommen. Die Arbeiten konnten dann wiederholt werden.¹⁶⁹

Andererseits ist die Abschlussarbeit in beiden Ausbildungsgängen nur ein Teil der Abschlussprüfung, und hat – trotz der kürzeren Bearbeitungszeit – an der Fachhochschule sicherlich eine größere Bedeutung als an den Fachschulen. Wesentlich für den Erfolg von Ausbildungsgängen ist jedoch vielmehr das spätere Handeln der AbsolventInnen in der beruflichen Praxis, für das die Abschlussarbeiten keine zuverlässige prognostische Aussagekraft besitzen können. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass unser Test keinerlei Informationen über das Ausbildungsniveau der Studierenden bei Studienanfang beinhaltet. Insofern kann er auch keine Aussagen über die Entwicklung beinhalten, die durch den Studiengang induziert wurde. Hierfür wären Vorher-Nachher-Vergleiche vonnöten.

Allerdings geht die Studiengangsleitung an der ASFH davon aus, dass gerade in dieser ersten Kohorte vor allem Studierende mit vielfältigen Vorerfahrungen eingeschrieben waren, die schon länger auf eine solche Studienmöglichkeit gewartet hatten. Aus unseren Interviews mit Studierenden wissen wir, dass einige von ihnen bereits als Erzieherin gearbeitet, ein Fachschulausbildung absolviert und

¹⁶⁴ schriftl. Mittlg. *Hans Deutschmann*, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 17.3.2008.

¹⁶⁵ Am Pestalozzi-Fröbel-Haus beträgt die Präsenzzeit 32 Wochenstunden (ZEVA 2007: 5); die offizielle Arbeitszeit für Erzieherinnen beträgt in Berlin 38,5 Stunden. So bleiben für das Selbststudium formal 6,5 Stunden (vgl. schriftl. Mittlg. *Hans Deutschmann*, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, 17. März 2008.). Es liegen keine Studien zur tatsächlichen Arbeitszeit von FachschülerInnen vor.

¹⁶⁶ Interview mit *Annegret Lauffer-v. Reiche*, Schulleiterin am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, 16.8.2006 [243, 244]

¹⁶⁷ Interview mit *Marion Eichhorn*, Leiterin des Fachbereichs Erzieherinnenausbildung an der Sala Kochmann Schule Berlin, 19.10.2006 [432]

¹⁶⁸ Interview mit *Wolfgang Brauer*, Leiter der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 16.8.2006 [309]

¹⁶⁹ ebd. [310]

zum Teil auch bereits einen anderen Studiengang studiert hatten.¹⁷⁰ Dies könnte zu einem höheren Niveau der Bachelor-Arbeiten beitragen und damit eine Überschätzung des Ausbildungseffekts an der Fachhochschule begünstigen.

Insofern können die Ergebnisse der Abschlussarbeiten-Auswertung zwar nicht zur Beurteilung von Ausbildungs- bzw. Studienkonzepten insgesamt herangezogen werden. Sie geben aber immerhin Hinweise darauf, wie weit der (in beiden Ausbildungskonzepten verankerte) Anspruch einer Verknüpfung von Theorie und Praxis und der Entwicklung eines professionellen Erzieher/innen-Verhaltens in den Ausbildungsgängen erreicht wurde.

Theoretische Grundlagen

Die erste Dimension der Analysen ist die theoretische Fundierung bzw. Theoriehaltigkeit der vorliegenden Abschlussarbeiten. Sowohl an der FH als auch an den Fachschulen wird diese als Grundlage der Abschlussarbeit angesehen, und tatsächlich ist in allen Arbeiten wissenschaftliche Literatur eingearbeitet. Fast die Hälfte aller Bachelor-Arbeiten wurde in Bezug auf die theoretische Fundierung auf der Stufe A3 eingeordnet. Hier werden mehrere einschlägige Autoren dargestellt und deren wissenschaftliche Aussagen zueinander in Beziehung gesetzt und/oder Argumentationen mit statistischen Angaben belegt und diese mit vorliegenden Quellen verankert. Auf der Stufe 3 wurden Arbeiten eingeordnet, die zwischen sechs und 48 Quellen eingearbeitet haben.¹⁷¹ Neun Arbeiten konnten noch besser beurteilt und auf Stufe A4 eingeordnet werden, da sie theoretische Grundlagen umfassend oder auf hohem Niveau dokumentieren. Hier wurden neben umfangreichen wissenschaftlichen Texten auch statistische Angaben und Gesetzestexte eingearbeitet.¹⁷² Zum Teil werden unterschiedliche Konzepte nicht nur dargestellt, sondern auch verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt.¹⁷³

Auch in allen Fachscharbeiten sind theoretische Grundlagen eingearbeitet. Dabei wird überwiegend die Stufe A2, also ein einfaches Niveau erreicht. Die theoretischen Inhalte sind eher kurz dargestellt und auf einzelne Autoren oder Überblicksmonografien gestützt. Es sind jeweils zwischen vier (Facharbeit 26) und 24 (Facharbeit 51) Quellen eingearbeitet worden. Bei einem Drittel der Facharbeiten wird wissenschaftliche Literatur nicht nur auf einfachem Niveau dargestellt, sondern als Grundlage (A3) der Arbeit ausgearbeitet und mit acht bis 28 Quellen belegt.

Die Arbeiten an Fachschulen und an der Fachhochschule haben also alle theoretische Grundlagen mindestens auf einfachem Niveau oder als Grundlage darstellt. Allerdings wird der höhere theoretische Anspruch der Fachhochschule darin deutlich, dass rund die Hälfte der dortigen Arbeiten theoretische Grundlagen umfassend einarbeiten. Hier ist also durchaus ein Unterschied zu den Arbeiten der Fachschüler/innen zu erkennen.

¹⁷⁰ Gruppeninterview mit vier Studierenden aus dem 6. Semester am 23.11.2006: 1; Gruppeninterview mit vier Studierenden aus dem 4. Semester 13.12.2006: 1

¹⁷¹ Damit soll nicht unterstellt werden, dass die theoretische Qualität mit der Anzahl der verarbeiteten Quellen korreliert. Es ist jedoch anhand der vorliegenden Arbeiten sichtbar, dass eine grundlegende theoretische Fundierung der Arbeit mit der Verarbeitung eines Mindestmaßes an Quellen einhergeht.

¹⁷² z.B. Bachelor-Arbeit 10 und 11

¹⁷³ z.B. Bachelor-Arbeit 6

Übersicht 29: Ausprägung der theoretischen Grundlagen in den Bachelor- und Facharbeiten

	A1 Keine Theorie eingearbeitet	A2 Auf einfachem Niveau	A3 Als Grundlage dargestellt	A4 Theorie umfassend eingearbeitet
Bachelor-Arbeiten	0	3	9	9
Facharbeiten	0	13	5	0

Eine der Bachelor-Arbeiten wurde als unabhängig von der Praxiserfahrung ihres/ihrer AutorIn konzipiert.¹⁷⁴ Sie ist als Forschungsarbeit mit einer theoretischen Herleitung sowie der Darstellung aktueller Studien angelegt und enthält dann einen empirischen Teil, der wiederum anhand der Theorien interpretiert wird. Diese Arbeit zeigt, dass im Rahmen des Bachelor-Studiengangs intensives wissenschaftliches Arbeiten auf hohem Niveau möglich ist. Allerdings fehlt ihr, wie einigen anderen Arbeiten auch, der auf das eigene pädagogische Handeln ausgerichtete Bezug. Entsprechend können zu dieser Arbeit keine Aussagen über die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung und der persönlichen Reflexion getroffen werden.

Professionelle Wahrnehmung

Als zweite Kategorie wurde die Ausprägung der professionellen Wahrnehmung in Bezug auf die Kinder analysiert. Diese Kategorie beruht auf der Annahme, dass die Arbeiten auf die Praxiserfahrungen der Fachschüler/innen bzw. Studierenden Bezug nehmen und diese reflektieren sollen (Balluseck 2004: 12). Tatsächlich enthalten etwa die Hälfte aller Bachelor-Arbeiten einen eigenen empirischen Teil, in dem das Verhalten von Kindern beobachtet wird. Ein Beispiel:

„Während des Projektes war zu beobachten, dass fast alle Kinder die neue Situation sehr gut angenommen haben. Sie nutzten die wenigen, ihnen zur Verfügung stehenden Materialien sehr intensiv. So haben sie diese bereits am ersten Tag stark in ihr Spiel mit einbezogen. Ich konnte beobachten, wie sie beispielsweise mit den Laken, Tüchern und Kissen Betten nachbauten und damit Rollenspiele (Mutter-Vater-Kind) spielten, wie sie aus verschiedenen Materialien wie Toilettenpapierrollen, Korken und kleinen Schachteln Türme bauten, wie sie ausprobierten, sich in unterschiedlich große Kartons zu legen, sowie das Bauen von Höhlen aus Decken“.¹⁷⁵

Dabei sind die Beobachtungen vorwiegend umfassende, aber eher allgemeine Situationsbeschreibungen, ohne differenziert konkrete Details einzubeziehen. Ein Bezug zu theoretischen Beobachtungskonzepten ist nur in ersten Ansätzen erkennbar, und die von uns definierte vierte Stufe, bei der auch Nichtoffensichtliches, etwa Nöte und Ängste der Kinder, beschrieben werden, wird in keiner Arbeit erreicht.

Bei den Facharbeiten enthält rund die Hälfte eine empirische Beobachtung auf Alltagsniveau oder mit einfachen theoretischen Bezügen. Stufe B3 ließ sich z.B. für eine Arbeit vergeben, in der sich die Schülerin im Theorieteil mit Entwicklungen der Sinneswahrnehmung bei Kindern auseinandersetzt und ihre Beobachtungen anschließend deutlich zu diesem Wissen in Beziehung setzt:

„Je nach Entwicklungsstand wurde die neue Umgebung von den Kindern über die verschiedenen Sinne wahrgenommen. Insbesondere optische Reize brachten ihnen neue Erkenntnisse, z.B. Lichtpunkte, die man nicht greifen kann oder Jalousien, die den Raum verdunkeln. Aber auch taktile

¹⁷⁴ Bachelor-Arbeit 20

¹⁷⁵ Bachelor-Arbeit 21: S. 25f.

Erlebnisse kamen nicht zu kurz. So gab es das Baldachin, CD's und die Spielkugeln zu betasten.¹⁷⁶

Übersicht 30: Ausprägung der empirischen Beobachtung in den Bachelor- und Facharbeiten

	B1 Keine empirische Beobachtung	B2 Beobachtung auf Alltagsniveau	B3 Mit Bezug zu Entwicklungs- konzepten	B4 hohes Niveau / Nicht-offen- sichtliches
Bachelor-Arbeiten	12	7	2	0
Facharbeiten	10	4	4	0

Angesichts der großen Bedeutung, die eine kriteriengeleitete Beobachtung von Alltagssituationen für die Entwicklung von Professionalität hat, könnte hier sicherlich sowohl im ASFH-Studiengang als auch an den Fachschulen noch mehr Augenmerk auf strukturierte Beobachtungsverfahren gelegt werden.

Theoretische Reflexion

Die dritte Kategorie bezieht sich auf die Frage, wie die empirischen Beobachtungen zu den theoretischen Grundlagen in Beziehung gesetzt werden. Dies ist in vielen Arbeiten auch dann der Fall, wenn keine eigenen empirischen Beobachtungen von Kindern dokumentiert sind. In diesen Arbeiten wird entweder auf Beobachtungen von Erzieherinnen oder Eltern oder auf z.T. selbst durchgeführte Befragungen Bezug genommen. In einer Bachelor-Arbeit wird beispielsweise die praktische Gründung einer Kita theoretisch konzipiert. Jedes praktische Erfordernis im Zusammenhang mit einer solchen Gründung wird auf seinen theoretischen (d.h. pädagogischen oder rechtlichen) Hintergrund hin überprüft. Die Arbeit besitzt somit trotz der fehlenden empirischen Beobachtung einen sehr präsenten Theorie-Praxis-Bezug:

„Das Kind konstruiert sich die Welt in der Umgebung, die es wahrnimmt. Hans-Joachim Laewen spricht von ‚Bildungsbewegungen der Kinder‘ (Laewen 2001, S. 170), wenn sie sich ihre Welt erschließen. Diesen Bewegungen des Forschens, Entdeckens und Ausprobierens wollen wir so weit wie möglich entgegenkommen, indem wir ihnen den Reichtum der Welt in Form einer anregungsreichen Umgebung bieten.“¹⁷⁷

So lässt sich festhalten, dass in drei Viertel aller Bachelor-Arbeiten eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis ausgearbeitet ist. Diese Arbeiten konnten in den Stufen zwei und drei eingeordnet werden, weisen also eine Beziehung zwischen Theorie und Praxis in Ansätzen bzw. deutlich erkennbar auf. Dabei wurde dort, wo die Beziehung zwischen der jeweils dargestellten Theorie und den empirischen Beobachtungen eher implizit enthalten und nicht ausgearbeitet ist, jeweils die Stufe zwei („in Ansätzen vorhanden“) vergeben.

¹⁷⁶ Facharbeit 46, S. 25

¹⁷⁷ Bachelor-Arbeit 22: 40

Übersicht 31: Ausprägung der theoretischen Reflexion in den Bachelor- und Facharbeiten

	C1: Keine theoretische Reflexion	C2: Reflexion in Ansätzen vorhanden	C3: Deutliche theoretische Reflexion	C4: Theoretische Ordnung der Praxis
Bachelor-Arbeiten	6	8	6	1
Facharbeiten	3	6	9	0

Die oben bereits zitierte empirische Arbeit einer Studentin zeigt auch hier, dass die Fachhochschule für wissenschaftliches Arbeiten auf hohem Niveau offen ist: Die eigenen Ergebnisse werden mit denen anderer Studien verglichen und nach Ursachen für Übereinstimmungen und Abweichungen gesucht. Zum Beispiel:

„Doch der in meiner Untersuchung festgestellte Gesamtmittelwert ist deutlich höher als der in der von Hodapp (1991 und 1996) durchgeführten Studie. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich das Prüfungsfähigkeitsniveau bei GrundschülerInnen in den letzten Jahren erhöht hat. Mögliche Ursachen hierfür können aber auch die unterschiedlichen Stichprobengrößen sein, [...] die unterschiedlichen Altersgruppen der Probanden sowie die unterschiedlichen untersuchten Schultypen. [...] Unterstützt wird diese Annahme durch die Untersuchung von Aysan, Thompson & Hamarat (2001).“¹⁷⁸

Die theoretische Reflexion ist auch bei vielen Facharbeiten ausgeprägt vorhanden. So werden beispielsweise in einer Facharbeit über die Kommunikation im Erzieherinnen-Team schriftliche Mitteilungen konsequent anhand eines Modells von Schulz v. Thun auf unterschiedliche Aussagen hin überprüft.¹⁷⁹

Persönliche Reflexion

Als vierte Kategorie wurde untersucht, wie weit die Studierenden und Schüler/innen in den Abschlussarbeiten ihr eigenes Verhalten reflektieren. Da es nicht zur ausdrücklichen Aufgabenstellung gehört, diese persönliche Reflexion in der Arbeit zu dokumentieren, bedeutet das Fehlen der Reflexion nicht, dass die AutorInnen nicht in der Lage seien, über ihr eigenes Verhalten nachzudenken. Andererseits sind in drei Viertel der Bachelor-Arbeiten mindestens deutliche Ansätze für eine persönliche Reflexion vorhanden. Dies zeigt, dass der Anspruch der Fachhochschule, die Studierenden zu dieser Reflexion zu ermutigen, eingelöst wird. Auch drei Viertel der Facharbeiten weisen mindestens Ansätze einer persönlichen Reflexion auf. Die Arbeiten, in denen eine persönliche Reflexion nicht nachweisbar war, sind überwiegend auch die Arbeiten, die nicht auf persönlichen Beobachtungen aus den Praktika basieren, in denen also das Verhalten der AutorInnen (als PraktikantInnen) in keiner Weise Gegenstand der Betrachtung ist, so dass eine Reflexion darüber auch problematisch wäre.

Meist besteht die Reflexion aus der Beschreibung anfänglicher Sorgen über die eigenen Fähigkeiten, der anschließenden Erleichterung, dass eine bestimmte Aufgabe bewältigt wurde, und der daraus folgenden Zufriedenheit:

„Vor Beginn der Bewegungseinheit gingen mir viele Fragen durch den Kopf, die mich beschäftigten. Werden alle Kinder bereit sein, an meiner Fantasiereise teilzunehmen, und wie reagiere ich darauf, wenn nicht? [...] Da die Kinder sich von Anfang an gut beteiligten, waren meine ersten

¹⁷⁸ Bachelor-Arbeit 20: 37f.

¹⁷⁹ Facharbeit 26: 12f.

Bedenken schnell verfliegen. [...] Die Abwandlung und Weiterentwicklung der Übungen habe ich persönlich als spannend und positiv empfunden.¹⁸⁰

Jeweils in einzelnen Arbeiten wird bei der persönlichen Reflexion auch auf die in der Arbeit entworfenen bzw. genutzten theoretischen Modelle Bezug genommen und ein umfassenderer systematischer Ansatz versucht. Die professionelle Rolle der Erzieher/in ist für eine Studentin zum Beispiel eng mit dem ständigen Hinterfragen des eigenen Handelns verbunden:

„Unser Ziel ist es vielmehr, eine möglichst entwicklungsfördernde Umwelt zu schaffen und das Kind in den Mittelpunkt unserer Arbeit zu stellen. [...] Das bedeutet auch, dass wir als Erwachsene unsere Umwelt selbst neu entdecken und erforschen müssen, um das Kind bei seinen Bildungsprozessen begleiten bzw. ihm assistieren zu können (vgl. Lingenauber 2002, S. 35).“¹⁸¹

Die vierte Stufe mit einer konsequent durchgehaltenen systematischen, anhand von theoretischen Modellen erfolgenden persönlichen Reflexion konnte für keine Arbeit vergeben werden.

Insgesamt aber wird deutlich, dass die Studierenden auch ohne eine schriftlich fixierte Aufforderung ihre Alltagserfahrungen reflektieren und sich mit dem eigenen Verhalten auseinandersetzen.

Übersicht 32: Ausprägung der persönlichen Reflexion in den Bachelor- und Facharbeiten

	D1: Keine persönliche Reflexion	D2: Reflexion in Ansätzen vorhanden	D3: Deutliche persönliche Reflexion	D4: Systematische persönliche Reflexion
Bachelor-Arbeiten	7	12	2	0
Facharbeiten	3	13	2	0

Professionelle Haltung

Als abschließende fünfte Kategorie wurde untersucht, ob in den Arbeiten Ansätze für ein professionelle Haltung gegenüber den Kindern zum Ausdruck kommen. Auch hier deutet das Fehlen solcher Belege nicht auf das Fehlen professioneller Fähigkeiten bei den AbsolventInnen hin, da dieses nicht zwangsläufig Gegenstand der Arbeiten sein muss. In den Arbeiten erkennbare Anhaltspunkte für eine professionelle Haltung sind aber ein Hinweis darauf, dass ein entsprechendes Verhalten schon in Ansätzen verinnerlicht sein könnte. Bei vielen Arbeiten besteht ein Zusammenhang zwischen eigener empirischer Beobachtung und der Dokumentation professioneller Ansätze: In Arbeiten, die sich nicht auf ein Praktikum beziehen, kann auch das eigene Verhalten weniger deutlich werden. In drei Viertel aller Bachelor-Arbeiten konnten wir professionelle Ansätze in unterschiedlicher Ausprägung nachweisen.

Sieben Bachelor-Arbeiten wurden bei der Stufe E3 eingeordnet, weil in den Arbeiten stärkende Ermutigung und eben nicht eine Kontrollbeziehung gegenüber den Kindern zum Ausdruck kommt. Zum Beispiel:

„Ich persönlich hätte es beim ersten Versuch vermieden, das Verhalten der Kinder zu maßregeln. In einer nachfolgenden Gesprächsrunde hätte ich die Situation als Anlass genutzt, gemeinsam mit den Kindern ‚Regeln während der Bewegungszeit‘ zu erarbeiten.“¹⁸²

¹⁸⁰ Bachelor-Arbeit 5, S. 32

¹⁸¹ Bachelor-Arbeit 22: 21 (Die Nummerierung erfolgte nicht getrennt nach Bachelor- und Facharbeiten, daher wurde hier die 22 vergeben, obwohl nur 21 Bachelor-Arbeiten vorlagen.)

¹⁸² Bachelor-Arbeit 5, S. 32

Ähnliche Überlegungen sind auch in sieben Facharbeiten dokumentiert. So schreibt eine Schülerin:

„Es ist nicht Ziel meiner pädagogischen Bemühungen, Kindern zu untersagen, ihren Unmut offen zu zeigen oder wütend zu sein. Auf Unterdrückung ihrer aggressiven Impulse durch Ablehnung, Bestrafung oder Zurechtweisung reagieren Kinder mit Rückzug oder neuer Aggression. Ich bin aber der Überzeugung, dass viele Kinder Anleitung und Hilfe brauchen, um mit ihren aggressiven Gefühlen besser umgehen zu können.“¹⁸³

Bei sieben Bachelor- und sechs Facharbeiten ist ein über solche Ansätze hinausgehendes und gefestigtes professionelles Verhalten gegenüber den Kindern in den Arbeiten dokumentiert.

In einer Bachelor-Arbeit wird deutlich sichtbar, dass sich Erziehende teilweise überwinden müssen, den eigenen Ordnungssinn hinter die Spontaneität der Kinder zurückzustellen, wenn diese etwa eine neue Stoppuhr mittels Wetttrinken zu erkunden suchen: „Für uns Erzieherinnen und Erzieher besteht die Aufgabe darin, den Kindern diese Neugier zu erhalten. Dabei müssen wir die Interessen der Kinder aufgreifen und beachten.“¹⁸⁴

Übersicht 33: Ausprägung der professionellen Haltung zum Kind in den Bachelor- und Facharbeiten

	E1: Verhaltenskonzept nicht erkennbar	E2: Bürokratisches Verhalten	E3: Professionelle An- sätze erkennbar	E4: Professionelle Ansätze gefestigt
Bachelor-Arbeiten	7	0	7	7
Facharbeiten	4	1	7	6

Ähnlich beschreibt eine Fachschülerin, wie sie im Rahmen von Entspannungsübungen mit einzelnen Kindern arbeitet und dabei mit z.T. massiven Ängsten der Kinder umgeht. Sie dokumentiert ausführlich, wie sie auf die Ängste eines Kindes eingeht und diese mit ihm spielerisch zu bewältigen sucht.¹⁸⁵

Unabhängig von den hier verwendeten Kategorien fällt auf, dass sowohl bei den Bachelor- als auch bei den Facharbeiten viele Arbeiten mit großem Engagement angefertigt wurden. Einzelne Arbeiten basieren auf Praktika, die im Ausland absolviert wurden, andere sind mit umfangreichen Dokumentationen und Fotoberichten z.B. zu Kinderzeichnungen oder Stundenkonzeptionen versehen. In sechs Bachelor- und fünf Facharbeiten sind im Anhang Fragebögen dokumentiert, mit denen Kinder, Experten oder Erzieherinnen befragt wurden.

2.9.3. Zusammenfassung

Sowohl die Bachelor- als auch die Facharbeiten dokumentieren, dass die Studierenden und Fachschüler/innen wesentliche der Anforderungen, die wir theoretisch hatten entwickeln können¹⁸⁶, in ihren Abschlussarbeiten erfüllen. Das etwa im Berliner Bildungsprogramm verankerte professionelle Selbstverständnis von Erzieherinnen und Erziehern scheint sowohl an der Fachhochschule als auch an

¹⁸³ Facharbeit 4, S. 21

¹⁸⁴ Bachelor-Arbeit 3, S. 10

¹⁸⁵ Facharbeit 46, S. 32f.

¹⁸⁶ vgl. oben Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium, sowie Punkt 2.9.1. Analysemethodik

den Fachschulen vermittelt werden zu können. Das gleiche gilt für die persönliche und theoretische Reflexion und auch die Beobachtung bildungsrelevanter Situationen im Alltag einer Erzieherin.

Einen bewertenden Vergleich zwischen Fachschulen und Fachhochschule lässt unsere Auswertung nicht zu. Zum einen liegen zwar aus der ASFH fast alle Abschlussarbeiten des ersten Abschlussjahrgangs vor, nicht aber aus den Fachschulen. So kann argumentiert werden, dass nur die engagierten und guten Fachschüler/innen ihre Arbeiten zur Verfügung gestellt haben. Folglich ist ein zwischen den Institutionen ähnliches Ergebnis kein belastbarer Beleg dafür, dass die Fachhochschule hier nicht insgesamt besser auf eine professionelle Tätigkeit vorbereiten kann. Aber die vergleichende Betrachtung zeigt, dass die – zumindest die engagierten und für diese Studie offenen – Fachschulen ihre Schülerinnen und Schüler so auf die Abschlussarbeiten vorbereiten können, dass in den uns vorliegenden Arbeiten ähnliche Qualifikationen dokumentiert werden wie in den Bachelor-Arbeiten.

Der einzige deutliche Unterschied zwischen den uns vorliegenden Arbeiten von Fachhochschule und Fachschulen liegt in der Einarbeitung theoretischer Grundlagen. Hier konnten die Bachelor-Arbeiten deutlich besser bewertet werden als die Facharbeiten. Darin kommt zum Ausdruck, dass es der ASFH gelingt, ihren wissenschaftlichen Anspruch stärker zu vermitteln als den Fachschulen, die sich zwar auch an der Wissenschaft orientieren, darin aber nicht ihre Kernaufgabe sehen.

Dieses Ergebnis wird durch eine Studie von Dippelhofer-Stiem (1999a: 81ff.) zur Fachschulausbildung in Niedersachsen und Brandenburg gestützt. Auch dort wurde gezeigt, dass die persönliche Reflexion in der Fachschulausbildung eine hohe Bedeutung hat, während die Vermittlung theoretischer Grundlagen als noch zu verbessern eingestuft wird. Die Zentrale Evaluationsagentur Niedersachsen (ZEVA) sieht in ihrem Evaluationsgutachten zur Fachschulausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus dagegen vor allem Unterschiede in dem Forschungsbezug der Arbeiten:

„An den Facharbeiten der Studierenden, die exemplarisch eingesehen werden konnten, wird deutlich, dass die Studierenden konsequent an einer Themenstellung arbeiten können (Gliederung, Aufbau, Bezüge herstellen usw.). Ebenso ist ersichtlich, dass die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens beherrschen und entsprechend angewendet werden und inhaltlich eine Orientierung an aktuellen Themenstellungen erfolgt. Hingegen sind Forschungsanteile in den Facharbeiten nur wenig ausgeprägt. Für eine Bachelor-Arbeit wäre in diesem Bereich deutlich mehr zu erwarten.“ (ZEVA 2007: 7)

Auch wenn die Bachelor-Arbeiten den Fachschulabschlussarbeiten insgesamt überlegen sind, so ergibt unsere Auswertung doch zugleich, dass die Fachschularbeiten auch die Potenziale der Fachschulausbildung für Kooperationen mit Fachhochschulstudiengängen dokumentieren.

Insgesamt scheint es, gemessen an den eingangs formulierten Anforderungen, Verbesserungsmöglichkeiten durchaus für beide Ausbildungswege zu geben: Die in den Abschlussarbeiten beider Ausbildungsgänge enthaltenen Beobachtungen sind vielfach noch auf einfachem Alltagsniveau formuliert. Hier könnte mehr Wert auf strukturierte Beobachtungsmethoden gelegt werden. Daran anschließend ließe sich auch die theoretische Aufarbeitung der Beobachtungen und die persönliche Reflexion weiter entwickeln. Unter dem Vorbehalt, dass vor allem letzteres nicht ausdrücklich Bestandteil der Abschlussarbeiten ist, scheint hier ein Potenzial zu liegen, das zur weiteren Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses beitragen könnte: Wenn es gelänge, die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die persönliche Reflexion über beide in den Abschlussarbeiten deutlich(er) zu machen, dann dürfte dies auch im pädagogischen Alltag noch besser gelingen. Dies gilt sowohl für die Fachschulen als auch besonders für die ASFH, die darin ihren ausdrücklichen Anspruch sieht.

2.10. Die Überarbeitungen des Studiengangs

2.10.1. Diskussionsverläufe

Der Studiengang befand sich während der wissenschaftlichen Begleitung (1/2006-6/2008) noch in seiner Pilotphase. Daraus ergab sich nahezu zwangsläufig, dass Überarbeitungen des Curriculums und der Studienorganisation notwendig waren. Diese waren z.T. sehr umfassend. Mit ihnen wurden jeweils für sich gut begründete Anliegen eingearbeitet. Im praktischen Vollzug der Studiengangsreform zeigten sich mitunter Unwuchten. Dies hatte auch konkrete praktische Auswirkungen, was etwa daran sichtbar wurde, dass grundlegende Informationen wie die jeweils aktuell gültigen Praktikumszeiten nicht immer präzise dokumentiert waren. Zugleich sind bei jeder Änderung zahlreiche prozedurale Schritte zu bewältigen, wie eine Mitteilung der ASFH-Rektorin an den Fachbeirat des Studiengangs verdeutlicht:

„Die Abstimmungsprozesse bei der Erstellung und Änderung von Ordnungen sind sehr komplex. Wenn ein Änderungsbedarf erkennbar wird, muss die Studiengangsleitung sich mit den Hochschullehrerinnen, mit Studierenden, mit dem Prüfungsamt bzw. dem Praxis- oder Immatrikulationsamt in Verbindung setzen, um die Möglichkeiten einer Änderung zu besprechen. Häufig wird auch die Leiterin des Studierendencenters, eine Juristin, im Vorfeld einbezogen. Wenn diese Abstimmungsprozesse erfolgt sind, muss der Prüfungsausschuss darüber beraten. Erst dann kommt die geänderte Ordnung in den Akademischen Senat. Wenn sie dort gebilligt wird, muss die Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur die Ordnungen bestätigen. Auch von dort gibt es häufig noch Überarbeitungswünsche.“ (Labonté-Roset 2006)

All dies geschieht überdies in der Regel unter Zeitdruck. Das und die Aufwendigkeit der Prozeduren muss jede Bewertung der Diskussionsprozesse und ihrer Ergebnisse in Rechnung stellen.

Der Studiengang war u.a. mit der Auflage akkreditiert worden, die Module und deren Zuordnung zu den geforderten Kompetenzen zu überarbeiten.¹⁸⁷ Im Rahmen des Projektes „Profis in Kitas“ (PIK) der Robert-Bosch-Stiftung unterliegt der Studiengang, wie alle anderen am Projekt Beteiligten, einem Monitoring. Dabei wurde der Studiengang als „inhaltlich recht weit“ eingestuft und zugleich weiterer Entwicklungsbedarf gesehen.¹⁸⁸ Zum Studienkonzept wurden einige Hinweise für die Weiterentwicklung des Studiengangs gegeben. So wurde eine klarere Darstellung der Module und ihrer Zuordnung zu den Studienbereichen und Kernkompetenzen empfohlen. Ebenso fand sich angemerkt, dass die Frage der Theorie-Praxis-Beziehung keine raum-zeitliche, sondern eine inhaltliche Frage sei: Daher könnten unabhängig von Lernort, Lernzeit oder Lernphase einzelne Credit Points jeweils Theorie oder Praxis zugeordnet werden. Zum Zusammenhang zwischen den einzelnen Studiengebieten hieß es:

„Der Zusammenhang zwischen den Studiengebieten sollte durch das Studiengangskonzept, welches einem Leitbild folgt, hergestellt werden. Außerdem sollte bei der Studiengangs(weiter)entwicklung darauf geachtet werden, dass die Studiengebiete spezifische Kompetenzen adressieren, die wiederum bei der Ausgestaltung einzelner Module eine leitende Funktion haben. Erfahrungsgemäß bereitet bereits die Koordination der verschiedenen Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls z.T. erhebliche Schwierigkeiten; hier geht es aber um die Koordination zwischen beteiligten Fachwissenschaften. Von daher sollte zunächst dafür gesorgt werden, dass die Module grundsätzlich interdisziplinär angelegt sind und ausreichende Ressourcen für die Koordination dieser Fragestellungen bereitgestellt werden.“¹⁸⁹

¹⁸⁷ siehe oben Punkt 2.3.3. Akkreditierung

¹⁸⁸ tel. Auskunft *Monika Lütke-Entrup*, 7.3.2006

¹⁸⁹ zitiert in schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 24.2.2006

Als dritten größeren Punkt bezog sich die Einschätzung auf das Verhältnis von Präsenzlehre und Selbststudium, wobei eine deutliche Bezeichnung der unterschiedlichen Studienformen vorgeschlagen und eine „gezielte“ und „realistische“ Integration von Internetangeboten angemahnt wurde.¹⁹⁰

Diese studiengangsspezifischen Einschätzungen resultieren aus einem Diskussionsprozess im Rahmen des PiK-Programms, der zunächst in ein „Leitbild für die curriculare Entwicklungsarbeit“ (Robert-Bosch-Stiftung 2005) und inzwischen in einen „Orientierungsrahmen zu Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich“ (Robert-Bosch-Stiftung 2006c) mündete. Das Leitbild stellt folgende Punkte in den Mittelpunkt:

- „Berufliche Handlungskompetenzen als zentrales Qualifikationsziel.
- Doppelter Theorie-Praxisbezug, der seinen Niederschlag in spezifischen, den jeweiligen Qualifikationszielen entsprechenden Lehr-, Lern- und Prüfungsformen findet.
- Enge Verzahnung von Forschung und Lehre sowie Theorie und Praxis.
- Klare Profilbildung des jeweiligen Studiengangs als Beitrag zur Differenzierung und Profilierung des Berufsbildes.
- Vertikale und horizontale Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des Studienangebotes. Auf der vertikalen Ebene sind hier insbesondere die Übergänge zwischen Fachschule, Hochschule sowie Fort- und Weiterbildung angesprochen. Auf der horizontalen Ebene geht es um eine Erleichterung der länderübergreifenden Anerkennung von Studienleistungen auf der gleichen Ebene des Bildungssystems.“ (Ebd.: 4; vgl. dies. 2005)

Der Orientierungsrahmen konkretisiert dies, indem folgende Merkmale „eher anwendungsorientierte Bachelorstudiengänge“ kennzeichnen sollten:

- „Vermittlung von transferfähigem Basiswissen in Verbindung mit berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen,
- Vermittlung von Strukturwissen, das theoretisch verankert ist, sowie von methodisch-analytischen Kenntnissen,
- fachorientierte Grundlegung und berufsfeldbezogene Interdisziplinarität.“

Eine so verstandene Anwendungsorientierung bedeute nicht die Aneignung von Berufsfertigkeiten, sondern bereite durch ihre Breite und Methodenorientierung auf wechselnde Anforderungen und weitere Qualifikationsschritte (lebenslanges Lernen) vor. Insbesondere exemplarisches Lernen, Projekte und kürzere, unter Anleitung durchgeführte sowie vor- und nachbereitete Praktika, heißt es erläuternd, seien der Anwendungsorientierung eines wissenschaftlichen Studiums dienlich. (Robert-Bosch-Stiftung 2006c: 4f.)

Entsprechend den Akkreditierungsaufgaben, den im Rahmen des PiK-Programms gewonnenen Anregungen und in Auswertung der bisherigen Studiengangserfahrungen wurde der Studiengang bis zum Sommersemester 2008 in einigen Bereichen grundlegend überarbeitet. Zugleich sollte dabei die aktuelle Debatte über die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern berücksichtigt und auch eine Verflechtung mit den Angeboten der Fachschulen erreicht werden.

¹⁹⁰ ebd.; vgl. auch Albrecht (2005)

2.10.2. Modulgrößen

Als eine der wesentlichen Aufgaben bei der Überarbeitung des Studienkonzeptes wurden im Frühjahr 2006 die Anpassung der Modulgrößen und die Entwicklung von Modulen mit 20 Kreditpunkten angekündigt. Dabei wird auf den Akkreditierungsbericht verwiesen, in dem es zu den Modulbeschreibungen heißt: „Die Modulübersicht zeigt eine übergroße Kleinteiligkeit“ (AHPGS 2005: 26). Die oben zitierte Stellungnahme der Robert-Bosch-Stiftung merkte an, dass sich daraus keine Vergrößerung der Module begründen lasse.¹⁹¹ Entsprechend basiert das neue Studienkonzept nun auf Modulen mit 5 oder 10 Kreditpunkten mit Ausnahme der Praktika mit je 15 Kreditpunkten und der Bachelor-Arbeit mit 12 Kreditpunkten (ASFH 2008: 148). Damit orientiert sich die ASFH sowohl an den Empfehlungen der BLK, die als Umfang für ein Modul 6 bis 8 Credit Points, also 180 bis 240 Arbeitsstunden (Bohn et al. 2002: 9) vorschlägt, als auch an vergleichbaren Ausbildungsprogrammen anderer Fachhochschulen (Übersicht 34).

Übersicht 34: Modulgrößen in elementarpädagogischen FH-Studiengängen

Studiengang	reguläre Modulgröße	Bemerkung / Ausnahmen
ASFH (Regelung 2008)	5-10 CP	Modul Wahlveranstaltungen 8 CP, Bachelor-Arbeit 12 CP, Praktika je 15 CP
FH Oldenburg	3-10 RCTS	ein Modul mit 14 CP: Einführung
FH Potsdam	5-15 CP	ein Praktikumsmodul mit 20 CP
EFH Dresden	5-10 CP	Modul BA-Arbeit 15 CP
FH Freiburg	5/10 CP	Modul Kunst und Bewegung 15 CP
FH Hildesheim	3-8 CP	Module mit Praxisteil 8 bzw. 9 CP

2.10.3. Präsenz- und Selbststudium

Ein wichtiges Merkmal eines Hochschulstudiums besteht darin, dass relevante Anteile der Wissensaneignung im Selbststudium erfolgt. Indem in den Präsenzveranstaltungen auf vorangegangener eigenständiger Wissenserarbeitung aufgebaut werden kann, werden diese von der unterrichtlichen Vermittlung von Basiswissen entlastet. Zudem stärkt das Selbststudium die Ausprägung von Selbstorganisationskompetenz.

Im EBK-Studiengang besteht nun die Situation, dass im Vergleich zu den anderen elementarpädagogischen Studiengängen zum einen die Anzahl der Studierenden und zum anderen auch die Präsenzstudienzeiten deutlich höher sind.¹⁹² Dadurch sei eine Überlastung der Lehrenden bereits jetzt zu beobachten. Deshalb wurde als eine zweite wesentliche Aufgabe der Überarbeitung des Studienkonzeptes die Verringerung des Anteils an Präsenzveranstaltungen definiert.¹⁹³ Dieser beträgt nach Angaben der Studiengangsleitung derzeit rund 60 % und soll auf 40 % verringert werden. Damit sollen zum einen die Belastung der Lehrenden verringert und zum anderen eine flexiblere Gestaltung des Studiums für die Studierenden ermöglicht werden. Ein Teil dieser Verschiebung soll zu Gunsten von internetbasierten Lehrangeboten erfolgen.

¹⁹¹ zitiert in schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 24.2.2006

¹⁹² Protokoll der Sitzung des Fachbeirats am 21.6.2006, S. 2

¹⁹³ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 24.4.2006 [191]

Die hohen Erwartungen an eine solche Verschiebung in den elektronischen Bereich sollten u.E. jedoch aus zwei Gründen sehr genau hinterfragt werden:

- Zum ersten beruht der Kern des Studiengangs inhaltlich auf einer engen Verflechtung von Theorie und Praxis in allen Lehreinheiten als Grundlage für die Entwicklung eines professionellen Handelns. Wie oben dargestellt,¹⁹⁴ sollen reflexive Haltung und Professionalisierung gerade durch einen Bezug aller theoretischen Module auf die praktischen Erfahrungen der Studierenden erlernt werden. Dies – so eine der Lehrenden im Interview – „sei eine große Herausforderung an die Lehrenden. Anstelle eines vorher festgelegten Inhaltes müsse der Unterricht immer wieder an den konkreten Fragen und Problemen der Studierenden ausgerichtet werden. Die jeweils aktuellen Praxiserfahrungen müssten mit hilfreichen Theorien konfrontiert werden.“¹⁹⁵ Es erscheint nicht wahrscheinlich, dass diese Reflexionsarbeit in Formen des (internetbasierten) Selbststudiums vollständig geleistet werden kann. Es würde bedeuten, gerade die praxisbezogene Reflexion der Inhalte den Studierenden selbst zu überlassen. Zwar werden in Einzelfällen „virtuelle Klassenzimmer“ als erfolgreich eingeschätzt (z.B. Weber 2004: 126) und wird an der Weiterentwicklung sogenannter „rückgekoppelter elektronischer Lernprozesse“ gearbeitet (Arich-Gerz 2006: 379, vgl. auch Löhrmann 2004). Doch verweisen aktuelle Studien auch darauf, dass internetbasierte Lernmethoden vor allem dem Wissenserwerb, kaum hingegen dem Kompetenzzugewinn zugute kommen (Messerschmidt/Grebe 2005: 199).
- Zum zweiten erfordern internetbasierte Lernformen einerseits einen sehr hohen Entwicklungsaufwand auf Seiten der Lehrenden (vgl. z.B. Brake 2003: 220). Andererseits benötigen sie einen in der Regel zwar flexiblen, aber dafür größeren zeitlichen Einsatz von Studierenden, da die wesentlich lernintensivere direkte Kommunikation durch erhöhten Aufwand ersetzt werden muss (Schulmeister 2005, 2006). Der Studiengang verweist hier auf gute Erfahrungen im Studiengang „Intercultural Conflict Management“ an der ASFH.

2.10.4. Entwicklungsstrategie

Während des Zeitraums der wissenschaftlichen Begleitung des Studiengangs wurde praktisch permanent an Veränderungen des Studienkonzepts gearbeitet. Im Januar 2007 lag eine erste Überarbeitung des Curriculums vor; damit waren die zukünftigen Module festgelegt, jedoch noch nicht im Einzelnen beschreiben. Mitte 2007 wurde eine grundsätzliche Überarbeitung begonnen, für die ein knappes Jahr veranschlagt war. Seit dem Sommersemester 2008 wird nach einem neuen Konzept studiert.

Hinsichtlich der Gründe für diese Überarbeitungen wurde zum einen auf den Akkreditierungsbericht verwiesen, in dem eine deutlichere Beziehung zwischen Kompetenzen und Modulen eingefordert wird.¹⁹⁶ Sodann ergaben sich aus dem PiK-Projekt neue inhaltliche Anregungen, die in die Konzeption aufgenommen werden sollten.¹⁹⁷ Überdies erforderte die Kooperation mit den Fachschulen in Berlin die Bereitschaft des Studiengangs, Anregungen der Fachschulen aufzunehmen.¹⁹⁸

¹⁹⁴ vgl. Punkt 1.2. Theoretische Einordnung: Professionalisierung und Hochschulstudium, und 2.7. Professionsorientierung

¹⁹⁵ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [110]

¹⁹⁶ vgl. Punkt 2.3.3. Akkreditierung

¹⁹⁷ vgl. Punkt 2.10.1. Diskussionsverläufe

¹⁹⁸ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 22.6.2006

Inhaltlich sollte es mit dem neuen Studienkonzept vor allem darum gehen, die im Akkreditierungsbericht angemahnte deutlichere Verknüpfung der Module mit den für Erzieher/innen erwarteten Kompetenzen und die Messbarkeit der Kompetenzen (AHPGS 2005: 27 und 31) zu realisieren. Dabei wird auch eine stärkere Verflechtung der einzelnen Inhalte angestrebt. Dies betrifft z.B. eine Verflechtung der Methoden-Module mit Theorien der Kindheit.¹⁹⁹ Im 1. und 2. Semester wurde ein wöchentlicher Praxistag in ausgewählten Kindertagesstätten verankert. Dieser soll mit ersten Forschungs- und Übungsaufträgen verknüpft werden. Die Kooperation zwischen den Lehrveranstaltungen eines Moduls soll verbessert und „forschungsorientiertes Lernen“ deutlicher im Curriculum verankert werden.²⁰⁰

Daneben erhalten das Thema Diversity und die ästhetische Bildung ein größeres Gewicht. Zur letzteren ist im Gespräch, Naturwissenschaft und Kunst zu verknüpfen und auch theoretische Module mit „ästhetischen Fenstern“ zu verbinden.²⁰¹ Erstmals ist vorgesehen, den Studierenden größere Wahloptionen zu ermöglichen. So richtet sich insbesondere ein Forschungsmodul speziell an Studierende, die nach dem Bachelor einen Master anschließen wollen.²⁰²

Insgesamt stellt die seit inzwischen über drei Jahren andauernde Entwicklungsphase für die Studiengangsbearbeitung eine große Belastung dar. Zwar war die erste Leiterin mit jeweils der halben Arbeitszeit für Forschung („Freisemester“) sowie die Entwicklung des Studiengangs (Bosch-Stiftung) freigestellt und ist der jetzigen Leiterin ihr Lehrdeputat zu je zwei SWS für die Leitung und für Forschung im Rahmen des Bosch-Projekts reduziert, doch sind die Kapazitäten aller fest angestellten Professorinnen zu großen Teilen für Entwicklungsaufgaben gebunden. So hatte z.B. die Studiengangsbearbeitung im November und Dezember 2006 neben der Entwicklung der Module fast täglich Sitzungen in Hochschulgremien, Berufungskommissionen, mit Parteienvertretern, in zwei Fachbeiräten anderer Studiengänge, sowie Besuche von Praktikumseinrichtungen zu absolvieren. Die intensive Gremienarbeit sei dabei erforderlich, um die Zukunft des Studiengangs sicherzustellen.²⁰³

2.11. Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten im Kontext des Studiengangs

Die Alice Salomon Hochschule ist eine forschungsintensive FH, an der sowohl kleine Forschungsprojekte der Lehrenden als auch Drittmittel-Projekte der DFG oder des Bundesforschungsministeriums Tradition haben (Balluseck 2005: 66). Erschwert würden Forschungsprojekte jedoch durch das hohe Lehrdeputat der Lehrenden. Deren Lehrverpflichtungen könnten auch wegen der daraus errechneten Studienplatzkapazität nur sehr begrenzt verringert werden. Letzteres werde weder von den Drittmittelgebern noch von den mit Zulassungsklagen befassten Verwaltungsgerichten berücksichtigt (ebd.). Vor diesem Hintergrund werden Forschungsprojekte im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ auf zwei Ebenen organisiert:

- (a) als Projektstudium wird Forschung zu elementarpädagogischen Fragen durchgeführt;
- (b) als Drittmittelprojekte und Auftragsforschung werden sowohl elementarpädagogische Fragen als auch Themen zur Professionalisierung der Erzieher/innen untersucht.

¹⁹⁹ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [167]

²⁰⁰ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006

²⁰¹ ebd. [161, 162]

²⁰² Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [164]

²⁰³ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006

Zu (a) Projektstudium: Zur Vermittlung von Reflexions- und Antizipationsfähigkeit wird das jeweils erste dreimonatige Praktikum in ein über zwei Semester organisiertes Lehrforschungsprojekt integriert. Dieses (für die erste Kohorte unter dem Titel „Chancen für Kinder“) sieht eine theoretische Vorarbeit, die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und die Auswertung der gewonnenen Daten vor: „Die Studierenden erhalten die Aufgabe, ein bestimmtes Kind in Kooperation mit der/dem ErzieherIn auszuwählen und die genannten Beobachtungs- und Forschungsmethoden anzuwenden“ (Balluseck 2005: 68). Dabei können auch Fragestellungen aus dem pädagogischen Kontext oder gruppenbezogene Situationen analysiert werden. Die Praktikumsberichte sind entsprechend als Forschungsberichte zu konzipieren. Insgesamt sollen die Studierenden dabei eine eigene Forschungsfrage entwickeln: „was will ich wissen?“, und lernen, zwischen Alltagsbeobachtung und Forschungspraxis zu unterscheiden (ebd.: 117ff.).

Zu (b) Drittmittel- und Auftragsforschung: Während der Laufzeit der Wissenschaftlichen Begleitung wurden drei anwendungsorientierte Forschungs- bzw. Entwicklungsprojekte mit Drittmittelfinanzierung am Studiengang betreut:

- Gefördert vom BMBF im Rahmen des ANKOM-Programms wurde am Studiengang ein Projekt zur Anrechnung von Kompetenzen von FachschulabsolventInnen bei der Zulassung zu einem Hochschulstudium bearbeitet (Balluseck 2005: 72). Dabei habe sich gezeigt, dass ein Vergleich der Curricula an Hand der Papierform wenig aussagekräftig sei. Entsprechend wurde eine Befragung der jeweiligen Modulbearbeiter/innen durchgeführt, an Hand derer die Inhalte der einzelnen Module konkret miteinander verglichen werden konnten. Im Ergebnis wurden sog. Virtuelle Module entwickelt, um die curriculare Lernfeld-Struktur²⁰⁴ der Fachschulen in die modularisierte Struktur des FH-Studiengangs übersetzen zu können. Im Ergebnis wurden sog. Virtuelle Module entwickelt, um die curriculare Struktur der Fachschulen, die dem Lernfeldkonzept folgt, in die modularisierte Struktur des FH-Studiengangs übersetzen zu können. Im weiteren konnten anrechnungsfähige ‚Module‘ der Fachschulausbildung identifiziert werden, die sich in der Summe auf 90 Credit Points belaufen. Weitere CPs können für Berufspraxis, Weiterbildung und informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden. Maximal anrechnungsfähig auf den FH-Studiengang sind 105 Credit Points.²⁰⁵
- Mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds wird ein Projekt zur „Vernetzung von Weiterbildungsangeboten für ErzieherInnen in West-Berlin“ durchgeführt (ebd.: 101). Ziele dieses Projektes sind es, die spezifischen berufsbezogenen Angebote der Weiterbildungsträger für ErzieherInnen in West-Berlin zu erfassen, Vernetzungs- und Modularisierungsoptionen gemeinsam mit den Weiterbildungsträgern zu entwickeln und in Kooperation mit den Weiterbildungsträgern gemeinsame Kriterien und Standards für eine Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten zu entwickeln (und damit auch Erzieher/innen ohne Hochschulzugangsberechtigung auf ein Hochschulstudium vorzubereiten).²⁰⁶

²⁰⁴ vgl. oben Punkt 1.3.2. Elementarpädagogische Fachschulausbildung in Deutschland, Unterpunkt „Curriculum“

²⁰⁵ Interview Pia Schnadt, Mitarbeiterin im Projekt zur Anrechnung von Kompetenzen von Erzieherinnen bei der Zulassung zu einem Hochschulstudium, 28.11.2006, sowie Balluseck/Kruse/Schnadt (o.J.). Zu Projektdesign und Zwischenergebnissen siehe <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2026> (letzter Zugriff 11.7.2008); das Projekt wurde im Juni 2008 abgeschlossen.

²⁰⁶ Vgl. unten Punkt 2.13.3. Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation; desweiteren <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2027> (letzter Zugriff 11.7.2008), siehe dort auch zu Zwischenergebnissen; das Projekt wird im September 2008 abgeschlossen.

- Im Rahmen des Programms „PIK – Profis in Kitas: ein Programm zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen der Robert-Bosch-Stiftung²⁰⁷ wird ein Teilprojekt realisiert: Innerhalb des Programms arbeiten fünf ausgewählte Hochschulen an der Professionalisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. Ziel des ASFH-Teilprojektes ist vor allem die Überarbeitung des Studienkonzepts in Bezug auf internationale Erfahrungen und die Verflechtung von Theorie und Praxis, die Entwicklung von einzelnen Modulen und die Erprobung des neuen Konzepts in der Praxis (ebd.: 88).²⁰⁸

Insgesamt standen z.B. im Studienjahr 2006/07 aus diesen drei Projekten rund 0,5 Mio. Euro Drittmittel zur Verfügung. Damit tragen die Drittmittelprojekte vor allem zur Einbindung von studentischen Hilfskräften bei. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil es an der Fachhochschule kaum reguläre Möglichkeiten gibt, aus Haushaltsmitteln studentische Hilfskräfte zu finanzieren.²⁰⁹

2.12. Kooperationen

Kooperationen sind kein Selbstzweck, und sie anzubahnen und aufrecht zu erhalten verursacht beträchtliche Transaktionskosten. Daher müssen sich jegliche Kooperation über konkreten Nutzen rechtfertigen. Der Studiengang EBK nennt zahlreiche Kooperationsbeziehungen in unterschiedlichen Kontexten. Diese werden in Übersicht 35 übersichtsweise präsentiert.

Der Studiengang strebt insgesamt umfangreiche Kooperationen mit anderen Hochschulen an. Zeitig etabliert waren die Kooperationen zum inhaltlichen Austausch innerhalb des Projekts „Profis in Kitas“ (PiK). In diesem Rahmen finden halbjährlich Workshops und dazwischen Arbeitsgruppentreffen statt, in denen sich der Studiengang mit vier weiteren Projekten zur Professionalisierung der frühkindlichen Bildung austauscht (EFH Freiburg, Uni Bremen, TU Dresden, FH Konstanz).

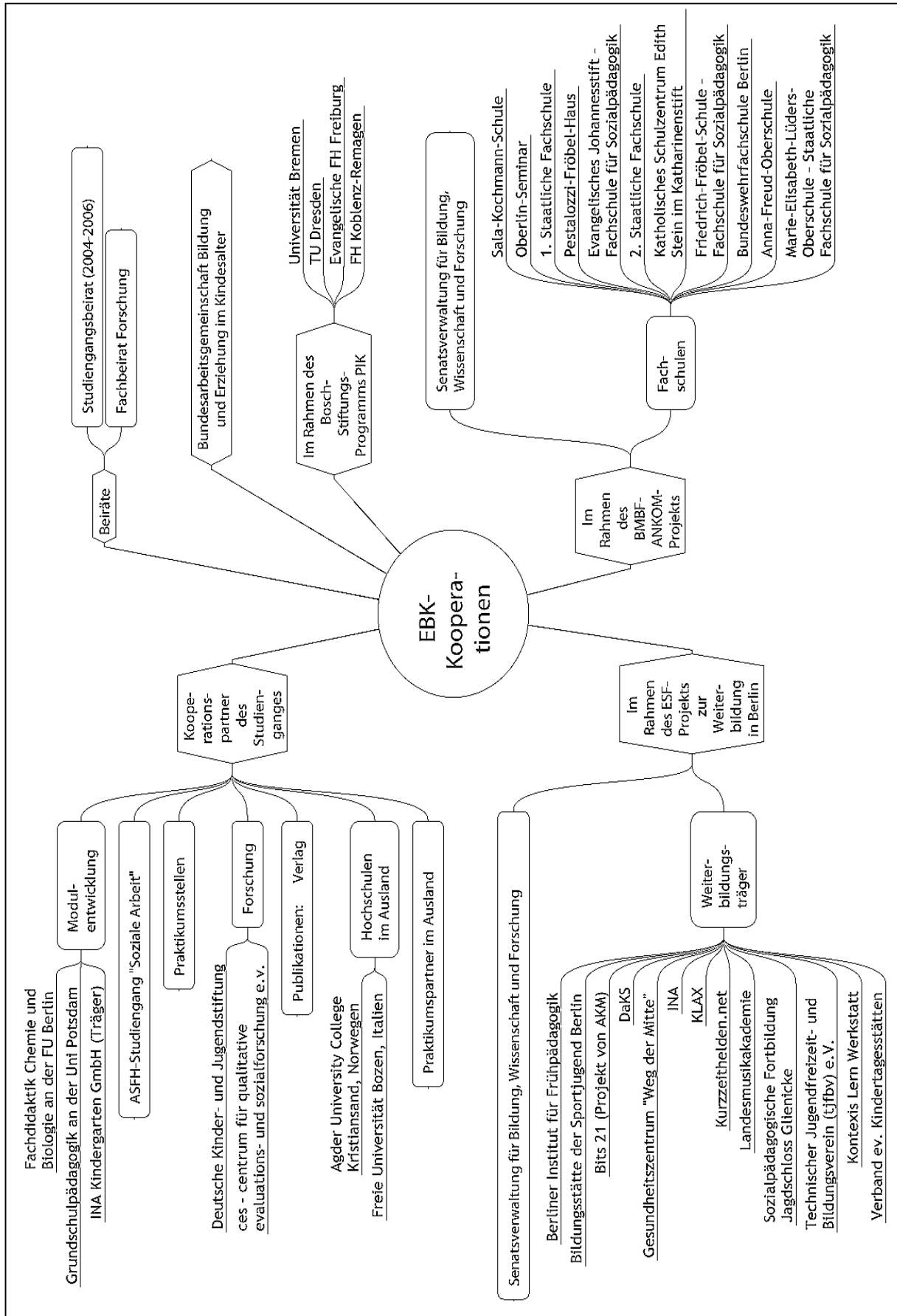
Ebenfalls halbjährliche Tagungen veranstaltet die Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (BAG-BEK), an deren Bildung im Jahre 2004 der ASFH-Studiengang maßgeblich beteiligt war.²¹⁰ „In ihr haben sich HochschullehrerInnen, FachschulvertreterInnen und VertreterInnen von Verbänden, Instituten und Trägern von Einrichtungen für Kinder zusammengeschlossen, um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen in Deutschland zu verbessern“ (BAG-BEK 2004). Die erste Sprecherin der BAG-BEK war bis 2007 Hilde von Balluseck. Programmatisch plädiert die BAG „angesichts der komplexen Herausforderungen an die Kompetenzen der Erzieherinnen ... für eine Erweiterung der Erzieherinnenausbildung auch auf (Fach-)Hochschulniveau. Dabei wird die Durchlässigkeit und Vernetzung der bisherigen Fachschulausbildung und der neuen Studiengänge für Bildung und Erziehung angestrebt“ (ebd.).

²⁰⁷ vgl. Robert-Bosch-Stiftung (2006, 2006a); http://www.bosch-stiftung.de/foerderung/jugend/fr_0205000-0.html?foerderung/jugend/02050501.html (Zugriff 22.12.2006)

²⁰⁸ Die Ergebnisse des Programms (das ab Dezember 2008 mit einer zweiten Phase fortgesetzt werden soll) liegen unter dem Titel „Frühpädagogik Studieren!“ als Orientierungsrahmen für die Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge vor: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren> (Zugriff 23.7.2008).

²⁰⁹ Interview mit *Annette Dreier*, 24.4.2006 [120]

²¹⁰ vgl. <http://www.rheinahrcampus.de/Bundesarbeitsgemeinschaft.2041.0.html?&L=0> (Zugriff 20.7.2008).



Übersicht 35: Kooperationsbeziehungen des EBK-Studiengangs

Innerhalb Berlins ist die Kooperation mit anderen Einrichtungen im Rahmen eines „Fachbeirats der drei Drittmittelprojekte ‚PiK‘, ‚Ankom‘, ‚ESF‘ des Studienganges ‚Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)‘ an der ASFH Berlin“ institutionalisiert. Jährliche Treffen dienen der Information der Partner insbesondere aus Fachschulen und Trägerorganisationen sowie dem Austausch über die Projektzwischenergebnisse.²¹¹ Im Rahmen speziell des ESF-Projektes „Vernetzung von Weiterbildungsangeboten für ErzieherInnen in West-Berlin“²¹² kooperiert der Studiengang inzwischen mit zwölf Projektträgern und Bildungsstätten bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten.²¹³

Kooperationen auf weniger institutionalisierter Basis finden darüber hinaus bei der Überarbeitung des Studienkonzeptes (FU Berlin, Uni Potsdam) und durch zahlreiche Lehrbeauftragte von anderen Institutionen statt. An der Entwicklung des Studienkonzeptes sind auch Praxisvertreter, insbesondere Träger von Kindertageseinrichtungen, beteiligt.²¹⁴ Daneben werden Kooperationen zu Partnereinrichtungen und Kindertagesstätten im Ausland insbesondere im Bereich der Praktika aufgebaut. Neu gestartet wird darüber hinaus im Wintersemester 2008/2009 ein gemeinsames Master-Programm mit dem ASFH-Studiengang „Soziale Arbeit“.

Als problematisch erweist sich dagegen – strukturell bedingt – die Kooperation mit dem ASFH-Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ im Rahmen des EBK-Bachelor-Studiengangs. Durch den dort gültigen Numerus Clausus ist es rechtlich nicht möglich, dass Lehrkräfte des NC-Studiengangs Studierende anderer Studiengänge unterrichten, ohne dass ein entsprechender Ausgleich stattfindet. Dazu konnten bisher keine realisierbaren Formen entwickelt werden, so dass der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ den Eindruck einer abgeschlossenen Einheit innerhalb der Fachhochschule erzeugt: „Wir arbeiten hier ziemlich isoliert.“²¹⁵ Auch im Akkreditierungsbericht war bereits auf dieses durch die NC-Regelung verursachte Problem hingewiesen worden (AHPGS 2005: 28). Über Änderungen wird diskutiert:

„Bisher müssen die Lehrdeputate von Lehrkräften aus dem Studiengang Soziale Arbeit von solchen der Lehrkräfte aus dem Studiengang EBK kompensiert werden. Wenn dieser Austausch gesichert wäre, gäbe es keine Probleme. Der EBK-Studiengang hat aber mehr Bedarf [an Lehrleistung], als er zur Zeit abgibt. Wir müssen die Möglichkeit eines Einsatzes unserer Hochschullehrerinnen in der Sozialen Arbeit überprüfen. Das Rektorat prüft aber jetzt ... auch, ob ein intensiverer Zufluss qualifizierter Hochschullehrer-Lehrkapazität aus der Sozialen Arbeit durch von uns bezahlte Lehraufträge in der Sozialen Arbeit kompensiert werden kann. Wäre dies der Fall, hätten wir das Problem gelöst.“²¹⁶

Inhaltlich wünschenswert wäre auch eine Kooperation mit der Grundschullehrerausbildung, wobei eine Verschulung der frühkindlichen Bildung vermieden werden müsse. Allerdings gebe es dafür in Berlin gegenwärtig keine Diskussionsbereitschaft.²¹⁷

Ein Ziel des Studiengangs ist die Kooperation mit den Fachschulen, die in Berlin Erzieher/innen-Ausbildungen anbieten. Dabei geht es aus EBK-Sicht vor allem um die Diskussion von Aus-

²¹¹ vgl. Fachbeirat der drei Drittmittelprojekte „PiK“, „Ankom“, „ESF“ des Studienganges „Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)“ an der ASFH Berlin. Protokoll der Sitzung am 15.06.07 (14-18 Uhr) in der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Bismarckstraße, unveröff.

²¹² siehe dazu genauer unten Punkt 2.13.3. Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation

²¹³ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 9.2.07

²¹⁴ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 22.6.06

²¹⁵ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [149]

²¹⁶ schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 26.1.2007

²¹⁷ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006

bildungsinhalten im Rahmen des Bosch-Stiftungs-Projektes PiK und der Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung im Kindesalter“. Darüber hinaus sollen Fachschullehrer/innen als Lehrbeauftragte gewonnen werden (Balluseck 2005: 7).

Seitens des Studiengangs wurden hier zunächst deutliche Berührungsängste auf Seiten der Fachschulen wahrgenommen.²¹⁸ Dennoch kam es zu konstruktiven Gesprächen, denen im Mai 2006 eine Sitzung der AG „Lernort Praxis“ des PiK-Projekts mit insgesamt sechs Vertreterinnen und Vertretern von Fachschulen folgte.²¹⁹

Im Rahmen eines vom BMBF geförderten Projektes wurden Anrechnungsverfahren für einen Wechsel von FachschulabsolventInnen zur Fachhochschule entwickelt. An diesem Projekt waren im Wintersemester 2006/2007 neben der Senatsbildungsverwaltung neun der zwölf Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik beteiligt.²²⁰ Das Projekt soll auch für andere Fachhochschulen nutzbare Ergebnisse produzieren.²²¹

Um die Kooperation schneller zu entwickeln, hat die Studiengangsleitung die Fachschulen um Bewerbungen von interessierten Fachschülerinnen gebeten, die in einem individuellen Anrechnungsverfahren aufgenommen werden sollen. Im November 2006 waren einige Interessentinnen registriert.²²²

Aus Sicht der befragten Fachschulleiter/innen wurden insbesondere der gemeinsame Austausch und die Diskussion um pädagogische Konzepte positiv eingeschätzt.²²³ Auch für die Verbesserung der Praktika und die Ausbildung der Betreuerinnen in den Kindertageseinrichtungen erscheint ihnen eine Kooperation sinnvoll.²²⁴ Dagegen sahen die Fachschulleiter/innen wenig Bedarf an einer direkten Kooperation, einer aufeinander abgestimmten Ausbildung und ggf. aufeinander aufbauenden Lerninhalten.²²⁵

²¹⁸ Interview mit *Iris Nentwig-Gesemann*, 24.4.2006 [104]

²¹⁹ vertreten waren die Fachschule Lobetal, 1. staatliche Fachschule Bismarckstraße, Fachschule Johannesstift, staatliche Fachschule Pankow, Fachschule des PFH und die Fachschule der Bundeswehr; Protokoll AG Lernort Praxis im PiK-Projekt der Robert Bosch Stiftung. 3. Sitzung am 14.6.2006 in Berlin.

²²⁰ Schr. Mittlg. *Hilde von Balluseck*, 9.2.2006.

²²¹ Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006.

²²² Interview mit *Hilde von Balluseck*, 28.11.2006.

²²³ Interview mit *Annegret Lauffer von Reiche*, 16.8.2006 [254] und *Marion Eichhorn*, 19.10.2006 [438]

²²⁴ Interview mit *Wolfgang Brauer*, 16.8.2006 [284]

²²⁵ Interview mit *Annegret Lauffer von Reiche*, 16.8.2006 [255f.]

2.13. Berufsbegleitende Qualifizierungen und weiterführende Studien

Die im Kontext des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ offerierten bzw. diskutierten Bildungsangebote stellen sich gegenwärtig wie in Übersicht 36 aufbereitet dar.

Übersicht 36: Struktur der ASFH-EBK-Studienangebote

Nr.	Status	Angebot	Bemerkungen
1	laufend	Grundständiger Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“	
1a		Berufsintegrierende Bachelor-Studienform „Erziehung und Bildung im Kindesalter“	besondere Studienform innerhalb des grundständigen Bachelor-Studiengangs
2		Weiterbildung „Bildungsbegleiterin Frühpädagogik“	für Praktikumsanleiterinnen in den Praxisstellen, ASFH-Zertifikat
3		Master-Programm „Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik“	gemeinsam mit ASFH-Studiengang „Soziale Arbeit“, mit optionalem EBK-Schwerpunkt
4	geplant	Kooperationsstudiengang	gemeinsam mit einer Fachschule für Sozialpädagogik

2.13.1. Berufsintegrierende Studienform

Wichtig erschien bald nach Beginn des grundständigen Studiengangs, ein berufsbegleitendes Angebot für Erzieher/innen in Berlin zu unterbreiten (Balluseck 2005: 56, 72).

Während dafür lange Zeit keine realistische Finanzierungsmöglichkeit gesehen werden konnte,²²⁶ hat sich diese Situation durch die 2008 mit der FRÖBEL Gruppe vereinbarte Stiftungsprofessur geändert. Daher kann nun, beginnend im Wintersemester 2008/2009, auch eine berufsbegleitende Studienform angeboten werden. Diese „richtet sich an bereits berufstätige Erzieher/innen, die ihre Berufstätigkeit nicht unterbrechen wollen oder können. Die Berufstätigkeit wird in das Studienkonzept integriert, indem Studienleistungen durch die praktische Anwendung von an der Hochschule erworbenen Fachkenntnissen direkt am Arbeitsplatz erbracht werden“:

„Die berufsintegrierende Studienform setzt einen pädagogischen Berufsabschluss, eine mind. einjährige Berufserfahrung sowie eine bestehende Berufstätigkeit in einer Institution der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern voraus. Die Präsenzzeit ist zugunsten von Selbststudienanteilen und Projektstudium auf max. 12 Semesterwochenstunden pro Semester reduziert. Das Studium wird mit den beiden Schwerpunkt-Ausrichtungen ‚Kinder unter drei Jahren‘ sowie ‚Leitung und Management‘ angeboten und beginnt jeweils zum Wintersemester.“²²⁷

Dabei sind die Studieninhalte speziell an die Bedürfnisse berufserfahrener Studierender angepasst: „Berufserfahrungen werden im ersten Semester in einem von Dozent/innen begleiteten Prozess reflektiert, in einem Praxisportfolio dokumentiert und im Umfang von 25 Credits anerkannt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, für Weiterbildungen und bisherige berufliche Erfahrungen bis zu 62 Credits zusätzlich angerechnet zu bekommen.“²²⁸

²²⁶ Protokoll der Beiratssitzung, SG Erziehung und Bildung im Kindesalter am 21.06.2006, S. 3

²²⁷ <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=124> (Zugriff 9.7.2008)

²²⁸ <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2023>; vgl. auch die Übersichten zu Studienbereichen und Modulen unter http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Studienbereiche_und_Module_EBK-BI.pdf sowie Lehr- und

Innerhalb dieser Studienform kann zwischen zwei Schwerpunktsetzungen gewählt werden: „Kinder unter drei Jahren“ sowie „Leitung und Management“.

2.13.2. Kooperationsstudiengang

In der Planungsphase befindet sich ein weiteres Angebot, das in Zusammenarbeit mit einer (neu gegründeten) Fachschule für Sozialpädagogik außerhalb Berlins realisiert werden soll.²²⁹ An dieser werden ausschließlich AbiturientInnen für die dreijährige Fachschulausbildung aufgenommen; sie richtet sich nach dem Rahmenplan für Erzieher/innen des Sitzlandes, geht aber über dessen (Ausbildungsstunden-)Anforderungen hinaus und integriert ein dreimonatiges Auslandspraktikum in den Ausbildungsgang. Neben einer sog. Basisausbildung wird eine „Qualifizierte Ausbildung“ angeboten. Bei dieser handelt es sich um einen von vornherein auf viereinhalb Jahre angelegten Ausbildungsgang, wobei die ersten drei Jahre an der Fachschule mit einer qualifizierten Vorbereitung auf ein nachfolgendes anderthalbjähriges Fachhochschulstudium verbunden sind: „die Ausbildung ist ergänzt durch wissenschaftlich orientierte Inhalte, wie Methodenlehre, wissenschaftliches Arbeiten, u.a. Die Ausbildung umfasst dann ca. 3010 Stunden²³⁰ Die vermittelten Inhalte werden in Form von Modulen unterrichtet, so dass diese bei der Kooperationsfachhochschule in Form von ‚Credit Points‘ angerechnet werden“, heißt es in der entsprechenden Ausbildungsbeschreibung.²³¹

Die Alice Salomon Hochschule ist hier als der Hochschulpartner vorgesehen, wozu ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden soll: „Die Fachschule wird sich in den Inhalten stark an denen des Studienganges an der ASFH orientieren. Eine Anrechnung der Fachschulausbildung in Höhe von 50 % ist angestrebt.“ Die zusätzlich entstehenden Kosten werden vom Träger der Fachschule übernommen.²³²

2.13.3. Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssituation

Als notwendig, aber gleichfalls extern finanzierungsbedürftig wurde zudem eine Bestandsaufnahme der – zahlreichen – berufsbezogenen Weiterbildungsangebote für Erzieher/innen sämtlicher Träger in Berlin erachtet. Daran könnte sich die Entwicklung von Kriterien und Standards für eine Zertifizierung solcher Angebote anschließen. Schließlich wäre es denkbar, Vernetzungsangebote für Weiterbildungsträger zu entwickeln. Hierzu hat es 2005 Vorgespräche mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport gegeben (Balluseck 2005: 101). Diese führten dazu, dass durch die Senatsbildungsverwaltung die Einwerbung des ESF-Projekts zur „Vernetzung von Weiterbildungsangeboten für ErzieherInnen in West-Berlin“ unterstützt wurde.

Lernformen unter http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Lehr-_und_Lernformen_berufsintegrierend.pdf (Zugriffe 3.7.2008)

²²⁹ Da die Verhandlungen noch nicht abgeschlossen sind, muss der Name der Einrichtung einstweilen ungenannt bleiben.

²³⁰ statt 1.8000, wie sie der Rahmenplan für die Erzieher/innen-Ausbildung des Sitzlandes fordert

²³¹ mdl. Mittlg. *Iris Nentwig-Gesemann*, 22.7.2008

²³² Sitzung des Fachbeirats für die Entwicklungsprojekte im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter: „Profis in Kitas“, ANKOM, „Professionalisierung von ErzieherInnen“, 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 15.6.2007, Materialien, S. 5, unveröff.

Hierbei ging es sowohl um eine stärkere Transparenz der Weiterbildungsangebote in Berlin als auch darum, Anrechnungsverfahren für Weiterbildungsleistungen für eine Hochschulausbildung zu erarbeiten:

„In der ersten Projektphase wurde eine Weiterbildungs-Datenbank erarbeitet, die eine differenzierte Auflistung von Weiterbildungsträgern und deren Angeboten für ErzieherInnen in Berlin enthält. Parallel zu den Recherchen für diese Datenbank wurden Programme und Konzepte von den Weiterbildungsträgern angefordert und ausgewertet. Hieraus entstand eine umfassende Übersicht über Qualifizierungslehrgänge für ErzieherInnen in Berlin sowie über deren Inhalte und Stundenumfang.

Anhand dieser Daten fand anschließend eine vergleichende Untersuchung der Rahmenbedingungen der Weiterbildungsangebote statt, mit Fokus auf die jeweilige Angebotsdauer und thematischen Schwerpunkte. [...]

Zum Ende des ersten Projektjahres konnte ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Anrechnung von Weiterbildungen auf ein Hochschulstudium erreicht werden, in dem eine Gegenüberstellung der Inhalte ausgewählter Weiterbildungen mit Modulen des Studiengangs erarbeitet wurde. Hierbei lag der Fokus auf den Langzeitweiterbildungen im Sinne einer beruflichen Zusatzqualifizierung. Mittlerweile wurden diesen Inhalten die Inhalte der Hochschulmodule gegenüber gestellt, wie sie das neue Studienkonzept (gültig ab 2008) beschreibt.

In Anlehnung an die für diese Gegenüberstellung wichtigen Aspekte wurde ein Arbeitsbogen für die Weiterbildungsträger entwickelt, mit dessen Hilfe sie ihre Qualifizierungsangebote für eine Anrechnungsprüfung an der Hochschule beschreiben können. Besonders wichtig bei diesem Schritt ist die detaillierte Beschreibung der in dem Weiterbildungsangebot angestrebten Lernziele, der angewandten Lehr- und Lernmethoden und der abschließenden Prüfung der Lernziele. Um den interessierten Weiterbildungsträgern die Beantwortung der Fragen zu erleichtern, wurde ein umfangreiches Glossar zusammengestellt.“²³³

2.13.4. Weiterbildung „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“

Roger Prott (2006: 228) hat aus fachschulischer Sicht auf einen Widerspruch aufmerksam gemacht, der darin bestehe, „dass Erzieherinnen, die wegen benötigter höherer Qualifikationen an Fachhochschulen ausgebildet werden, durch angeblich nicht ausreichend qualifizierte Erzieherinnen (Absolventen von Fachschulen) angeleitet werden. [...] Eine Fachschulabsolventin dürfte – nach all der vorgebrachte Kritik – kaum das Praktikum einer Fachhochschulstudentin angemessen beurteilen können.“

Was Prott eher als kritischen Einwand gegen die Akademisierungsbestrebungen vortrug, war im Rahmen des EBK-Studiengangs alsbald als Problem virulent geworden. Für die Praktikumsanleiterinnen in den Praxisstellen wird daher mittlerweile eine eigene Weiterbildung „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“ mit ASFH-Zertifikat angeboten (ASFH 2006a). Auf diese Weise wird die Qualität der Praktikumsbetreuung unmittelbar angehoben.

Dies erscheint sehr sinnvoll, denn so kann eine latente Asymmetrie in der Rollenbeziehung zwischen praktikumsbetreuenden ErzieherInnen in den Einrichtungen und den FH-Studierenden bearbeitet werden: Einerseits handelt es sich um ein Betreuerin-Betreute/r-Verhältnis, das bei aller Partnerschaftlichkeit nicht frei von hierarchischen Elementen ist. Andererseits bringen beide Beteiligte in dieses Verhältnis unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und entsprechend heterogene Reflexions-

²³³ Ebd., S. 8. Vgl. des weiteren Orth/Pannier/von Balluseck (o.J.; 2006); <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2027> (letzter Zugriff 11.7.2008); das Projekt wird im September 2008 abgeschlossen.

ebenen ein; dabei kann die Betreuerin ihren nichthochschulischen Bildungshintergrund nicht zwingend durch Berufserfahrung kompensieren, da die Studierenden häufig auch bereits über längere Berufserfahrung verfügen. Durch die zertifizierte Weiterbildung haben die Begleiterinnen der PraktikantInnen die Chance, einen systematischen Zugang zum Studiengangskonzept der ASFH und zur wissenschaftsorientierten Herangehensweise an die frühpädagogische Praxis zu gewinnen.

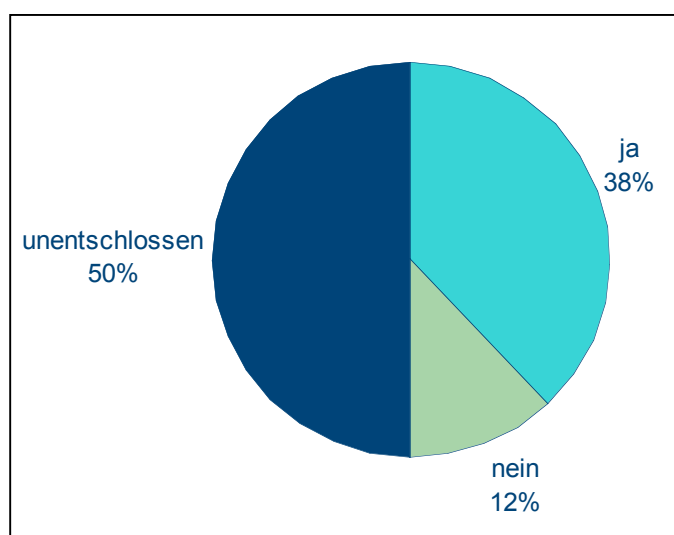
Als entscheidend erwies sich hierbei die Kooperation mit den Trägern: „Während der erste Kurs nicht weitergeführt werden konnte, weil die ErzieherInnen ohne Unterstützung der Leitungen bzw. Träger eine solche Weiterbildung schwer absolvieren können, ist der zweite Kurs erfolgreich zu Ende geführt worden.“²³⁴ Im Studienjahr 2008/2009 wird ein Zertifikatskurs aufgelegt, der ausschließlich die Bildungsbereiche Naturwissenschaften, Mathematik und Technik zum Inhalt hat: Es habe sich herausgestellt, dass der Bedarf von ErzieherInnen in diesen Bereichen besonders hoch sei.²³⁵

Die Weiterbildung wird mit Credit Points versehen und „kann bei entsprechender Abstimmung der Inhalte auf ein eventuell später aufgenommenes Studium angerechnet werden“ (Balluseck et al. 2007: 38).

2.13.5. Master-Programm

Der Studiengang sah schließlich ein Problem darin, wenn es für diejenigen, die nach einem Bachelor-Abschluss an weiterführenden Studien interessiert sind, keine fachlich einschlägige Möglichkeit dafür gibt. Die von Peper (o.J.) durchgeführte Befragung der Neuimmatrikulierten der Jahre 2004 bis 2007 hatte ergeben, dass lediglich 12 % der Bachelor-Studierenden ein Master-Studium definitiv ausschließen. 38 % hingegen zeigten sich fest entschlossen, nach dem Bachelor-Abschluss den Master anzustreben. (Übersicht 37)

Übersicht 37: Planung eines Master-Studiums durch die EBK-Studienanfänger/innen 2004-2007



Quelle: Peper (o.J.: 25)

²³⁴ ebd., S. 4.

²³⁵ ebd., „Die Modulbeschreibung entspricht dem Modul ‚Naturwissenschaften‘ im Bachelor-Studiengang ‚Erziehung und Bildung im Kindesalter‘ an der ASFH. AbsolventInnen des Zertifikatskurses können daher dieses Modul bei Aufnahme eines Studiums angerechnet bekommen“ (Köster 2007: 37).

Aus diesen Gründen wurde ein gemeinsames Master-Programm der ASFH-Studiengänge „Soziale Arbeit“ und „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ projektiert.²³⁶ Sein Titel: „Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik“, wobei eine von zwei Schwerpunktsetzungen für Erziehung und Bildung im Kindesalter möglich ist. Der Studiengang startete zum Wintersemester 2008/2009 mit 40 Studienplätzen.²³⁷

2.14. Schlussfolgerungen

2.14.1. Professionalitätsausbildung und das Theorie-Praxis-Verhältnis

Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ wird als Bachelor-Studiengang im Bologna-System entwickelt. Das heißt, er ordnet sich in ein Anspruchssystem ein, das für Studiengänge fordert, wissenschaftliche Grundkenntnisse, Methodenkenntnisse und sog. Schlüsselqualifikationen, d.h. überfachliche und multifunktionale Fähigkeiten, zu vermitteln bzw. deren Ausbildung anzuregen sowie berufsorientiert zu sein. Zugleich zielt der Bologna-Prozess nicht auf Vereinheitlichung, sondern auf das ausdrückliche Zulassen von Spezifika – im Rahmen der vereinbarten Grundorientierungen, die Vergleichbarkeit und Mobilität in Europa fördern sollen.

Die allgemeine Bologna-Ausrichtung verbindet sich im Studiengang EBK mit der spezifischen Orientierung auf die Professionalisierung, da auf pädagogische Handlungsfelder vorbereitet wird. Hierbei geht es neben Wissens- und Fähigkeitserwerb vor allem um die Ausprägung eines professionellen Habitus. Da professionelles Handeln fallgebundenes Handeln ist, ist routinisiertes Handlungswissen typischerweise unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation. Diese ist gekennzeichnet durch prinzipielle Ungewissheit. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, muss der Akteur die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns beherrschen. Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert, die Falldokumentation und -rekonstruktion zu beherrschen. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen. Damit das Studium dafür Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die AbsolventInnen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können.

Woran lässt sich erkennen, ob der Studiengang diesen Ansprüchen gerecht zu werden vermag? Abseits des Umstandes, dass Wirkungsanalysen erst durch die Untersuchung der (künftigen) beruflichen Praxis möglich werden können, sind plausibilitätsgestützte Aussagen dazu möglich, wie Methodenkompetenz erzeugt, Selbstständigkeit gefördert, Reflexionsfähigkeit ausgebildet und Berufsorientierung organisiert wird. Der Studiengang stellt dazu die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den Mittelpunkt seiner Anstrengungen.

Hochschulstudien zeichnen sich durch vier zentrale Merkmale aus: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt, und das Studium enthält in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Zumindest zwei dieser vier Elemente sind bzw. wären grundsätzlich auch in eine Fachschulausbildung integrierbar: die Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung und die (erhöhten) Selbststudienanteile.

²³⁶ vgl. Protokoll der Beiratssitzung, SG Erziehung und Bildung im Kindesalter am 21.06.2006, S. 3

²³⁷ mdl. Mittlg. *Iris Nentwig-Gesemann*, 22.7.2008; zu Details vgl. <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=2513> (Zugriff 24.7.2008)

Interessenvertreter/innen der Fachschulen weisen genau darauf auch hin. Sie leiten daraus ab, dass wesentliche der Professionalisierungsziele, die mit den Hochschulstudiengängen erreicht werden sollen, auch in der Fachschulausbildung erreichbar seien. Zugleich äußern sich die Fachschulvertreter/innen kritisch dahingehend, dass die ‚Theoretisierung‘ der Erzieher/innen-Ausbildung durch ein Studium zu Lasten der notwendigen Praxisbindung gehe.

Dahinter steckt ein Bild von Hochschule als Elfenbeinturm, an dessen Entstehung die Hochschulen durchaus aktiven Anteil haben. Dieses Bild muss durch entsprechendes Handeln überzeugend korrigiert werden. Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, den Modus der Praxisbindung, wie er in nichthochschulischen Ausbildungsformen üblich ist, imitierend in das Hochschulstudium einzubinden. Vielmehr muss ein Hochschulstudiengang ein glaubhaftes Zeugnis seiner *spezifischen* Leistungsfähigkeit ablegen. Diese spezifische Leistungsfähigkeit besteht nicht darin, etwas, das andere auch tun, ebenfalls zu tun und zusätzlich weiteres aufzusetzen. Dergestalt würde der Hochschulstudiengang lediglich durch den Nachweis brillieren, zu erfolgreicher Leistungsverdichtung in der Lage zu sein. Das aber würde nur – sofern es gelänge – die Fähigkeit zur Organisationsoptimierung belegen. Statt dessen müssen Hochschulen ihre spezifische Leistungsfähigkeit aus ihrem wesentlichen Alleinstellungsmerkmal heraus nachweisen.

Dieses Merkmal ist die Verbindung von Forschung und Lehre, operationalisiert in einer forschungsgebundenen Lehre. Das heißt mindestens, dass die Lehre vorrangig durch Personen getragen wird, die auch forschen. Avancierter heißt es, dass das Studium überdies die Möglichkeit aktiver Forschungserfahrungen der Studierenden curricular vorsieht. Dabei geht es *nicht* darum, Forscher/innen auszubilden (was wiederum nicht ausschließt, dass im Einzelfall ein Forscher oder eine Forscherin daraus hervorgehen kann). Es geht vielmehr darum, durch eine Kontaktphase mit Wissenschaft Erfahrungen im methodisch geleiteten Umgang mit Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Komplexität, Normenkonflikten und Handlungszwang gewinnen zu können. Nur dieses Alleinstellungsmerkmal der forschungsgebundenen Lehre steht zur Verfügung, um die Praxisbindung des Studiums sowohl anders als auch besser herstellen zu können, statt sie in hochschulfremden Modi zu imitieren.

Das heißt: Der Verdacht, das Hochschulstudium könne nicht anders als praxisferner im Vergleich zu sonstigen Ausbildungsvarianten sein, muss entkräftet werden. Dies kann überzeugend allein dadurch gelingen, dass die Hochschule die Forschungsbindung ihrer Lehre mobilisiert, um eine *spezifische* Praxisbindung herzustellen. Die Spezifik dieser Praxisbindung wiederum kann nur darin bestehen, ein *systematisch reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis* im Studiengang zu realisieren, d.h. ein Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es allein auf der Basis von Forschungserfahrung möglich ist. Nur wenn die Hochschule den Nachweis erbringt, dass sie ihr zentrales Alleinstellungsmerkmal zu mobilisieren versteht, um in ihrem elementarpädagogischen Studiengang eine wirksamere – nämlich reflektierte – Praxisbindung zu realisieren, wird sie ihr Angebot hinreichend öffentlich legitimieren können.

Während die Fachschulausbildung handlungsorientiert ausbildet, bildet der Studiengang wissenschaftsorientiert aus. Dabei ist weder die Handlungsorientierung der Fachschulen wissenschaftsfrei, noch bleibt die Wissenschaftsorientierung des EBK-Studiengangs losgelöst von Handlungsanforderungen. Aber: In der Fachschulausbildung ist die Handlungsorientierung als Ausgangspunkt gesetzt, und *um diese herum* gruppieren sich – im Zeitverlauf durchaus auch mit wechselnden Schwerpunkten – kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw.

An der ASFH dagegen steht die Wissenschaftsorientierung als unverrückbarer Kern des Studiums. Denn es wird davon ausgegangen, dass die nötige Handlungskompetenz für Situationen

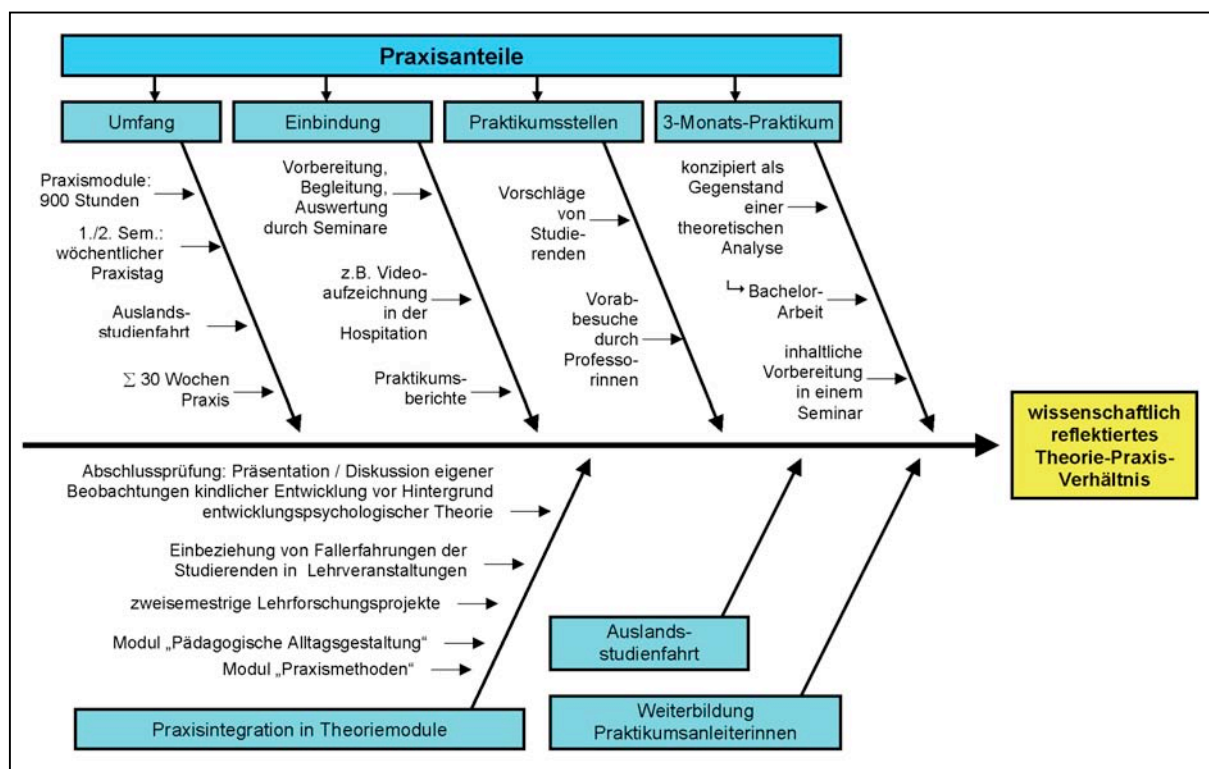
- der Ungewissheit, Deutungsoffenheit, Normenkonflikte, Krisenhaftigkeit, d.h.: der Nichtstandardisierbarkeit,
- verschärft durch die jeweilige Unaufschiebbarkeit des Handelns, also den Entscheidungszwang, der jede pädagogische Situation kennzeichnet,
- unter überdies Zeitdruckbedingungen,
- kurz also: für Situationen der Nichtroutinisierbarkeit,

– nur durch ein wissenschaftsorientiertes Studium erzeugt werden kann. Im Studium ist der Ausgangspunkt das *Deuten und Verstehen* der je einzigartigen pädagogischen Handlungssituation, um auf dieser Grundlage die Situation gestalten zu können. Daher beginnen alle Anstrengungen bei der Wissenschaft, und um diese herum gruppieren sich (weitere) handlungskompetenzfördernde Studieninhalte. Instrumente zur Umsetzung der Prämisse Wissenschaftsorientierung sind wissenschaftliche Fundierung, Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes, methodisches Arbeiten und Reflexion (Carle/Wehrmann 2006: 199).

Der EBK-Studiengang ist auf gutem Wege, ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis zu erzeugen. Seinen AkteurInnen ist bewusst, dass weder Theorie und Praxis noch Wissens- und Kompetenzerwerb curricular getrennt werden dürfen. Erfahrungen werden ausgewertet und führen zu Veränderungen, etwa bei der mehrmaligen Neuplatzierung der Praktika innerhalb des Curriculums oder der grundsätzlichen Neugestaltung des Studiengangskonzepts, die seit dem Sommersemester 2008 wirksam ist:

- Der hohe Anspruch, die kontinuierliche Reflexion von Praxiserfahrung in theoretischen Auseinandersetzungen in möglichst allen Modulen zu verankern, konnte im ersten Konzept des Studiengangs noch nicht in allen Modulen durchgehalten werden. Allerdings war auch dort schon die enge Verflechtung von Theorie und Praxis in vielen Modulen als Vorgabe enthalten und teilweise detailliert entwickelt. Im neuen Studienkonzept bleibt einzig im Modul „Recht“ undeutlich, ob und wie eine Verknüpfung von Theorie und Praxis stattfindet.
- Zugleich gibt es das Bemühen, die Verknüpfung von Theorie und Praxis durchgehend, inhaltlich wie didaktisch, als Einheit umzusetzen. Nicht zuletzt das neue Studiengangskonzept bezeugt dies. Der wissenschaftliche Charakter eines Hochschulstudiums – als dessen eigentliche Qualität im Kontrast zu beruflichen Ausbildungen – wird im neuen Curriculum deutlicher sichtbar: Durch das Modul „Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens“ und das neue Modul „Forschungsmethoden“ mit jeweils 10 Kreditpunkten wurde der wissenschaftliche Bezug deutlich gestärkt.
- Dabei geht es nicht darum, eine Ausbildung zu organisieren, die das gesamte Theoriearsenal des Faches verfügbar macht. Vielmehr geht es darum, das für den berufliche Kontext zu mobilisieren, was die wissenschaftliche Arbeitsweise bietet, um professionelle Praxis zu ermöglichen: die Fähigkeit, analysieren und analysegeleitet handeln zu können. Die AbsolventInnen sollen gelernt haben, methodisch geleitet vorzugehen, und sie sollen exemplarisch mit Theorien gearbeitet haben, um Einzelprobleme in allgemeine Kategorien übersetzen zu können. Soweit sie dies beherrschen, sind sie in der Lage, sachlich angemessen zu differenzieren, Alltagshorizonte der Problemwahrnehmung zu überschreiten, multikausal zu erklären sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten in ihr Denken und Handeln einzubeziehen.
- Die Methodenvermittlung ist außerordentlich vielfältig und im Regelfall in die Fachmodule integriert. Letzteres ist ein moderner Ansatz, der ein „Stricken ohne Wolle“ vermeidet. Das souveräne Verfügen über Methoden erwirbt nur, wer die Methoden nicht ‚an sich‘ erlernt, sondern auch an Beispielen aktiv getestet hat.

- Die ersten Praktikumsberichte dokumentieren, dass professionelles Selbstbild, theoretische Reflexion des eigenen Handelns und des Handelns anderer Erzieherinnen sowie angemessene Wahrnehmung der pädagogischen Prozesse im Rahmen des Studiengangs erreichbar sind. Einzelne Schwächen dürften eher auf individuelle Leistungsunterschiede zurückzuführen sein.
- In den vielfältig und interessant zu lesenden Bachelor-Arbeiten kommt ein professionelles Selbstverständnis der Absolventinnen deutlich zum Ausdruck. Die Arbeiten verknüpfen empirische Beobachtungen mit theoretischen Grundlagen und zeigen die reflexive Kompetenz der Absolventinnen. Allerdings sind die Beobachtungen häufig auf sehr alltagsnahe Niveau und wenig systematisch dokumentiert. Hier wäre ein stärker methodisch-wissenschaftlich geprägtes Vorgehen wünschenswert.
- Problematisch ist mitunter die Anleitung bzw. Betreuung von Praktika in den Einrichtungen selbst. Hier steht zu erwarten, dass diese Schwächen in Folge der Weiterbildung sog. Bildungsbegleiter/innen durch die ASFH behoben werden können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Studierenden ihre Praktika auch überwiegend in Einrichtungen absolvieren, in denen ausgebildete Bildungsbegleiter /innen tätig sind.²³⁸ (Vgl. zusammenfassend Übersicht 38)



Übersicht 38: Praxiselemente im ASFH-Studiengang EBK

Der Erfolg dieser Bemühungen wird über spätere Absolventenuntersuchungen geklärt werden müssen. Bereits heute lässt sich aber sagen, wie weit es im Studium gelingt, Selbstständigkeit zu fördern. Selbstständigkeit im Sinne individueller Autonomie ist die Voraussetzung, Selbstbildungsprozesse bei den anvertrauten Kindern zu initiieren.

²³⁸ s.u. Punkt 2.14.2. Ablauforganisation und Schnittstellenmanagement

Hier fällt zunächst auf, dass der EBK-Studiengang relativ stark reglementiert erscheint: Das Studium wurde bisher vollständig im „Klassenverband“ organisiert, enthielt zunächst keine Wahlmöglichkeiten und wurde auch von den Studierenden als streng organisiert erlebt. Dies hat zum einen organisatorische Gründe, da bei einem ‚einzügigen‘ Studiengang Veranstaltungen nicht automatisch mehrfach angeboten werden, und liegt zum anderen auch in der verschulteren Konzeption des Bachelor-Studiums in Deutschland insgesamt. Dennoch ist zu fragen, ob damit u.U. das Erreichen der Studiengangsziele behindert werden kann. Studierende artikulierten jedenfalls, einen Widerspruch zu erleben zwischen der Aufgabe, Kinder in und zu Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit erziehen zu sollen, und dem Gefühl, dass den Studierenden selbst mitunter nicht viel Vertrauen in ihre Selbstständigkeit entgegengebracht werde.

Zu würdigen ist hier, dass im neuen Studienkonzept ein Wahlangebot im Umfang von acht Kreditpunkten neu aufgenommen wurde. Zweifellos steht die Aufgabe, einen tragfähigen Mittelweg zu finden, um einerseits den gerade für die Reflexion der Praxiserfahrungen nützlichen engen Gruppenverband zu sichern, andererseits Wahlmöglichkeiten und damit individuelle Schwerpunktsetzungen anzubieten. Zu fragen ist hier freilich, ob acht von insgesamt 210 CP, also 4 %, bereits das Kriterium erfüllen, Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen.

Darüber hinaus sollte es auch möglich werden, dass semesterübergreifende Wahlmöglichkeiten bestehen. Die Kontakte zwischen Studierenden unterschiedlicher Semester ermöglichen es stärker, gegenseitig von Lernerfahrungen zu profitieren. Im Blick auf die Ausprägung einer Vertrauenskultur nicht erst im Berufsalltag, sondern bereits an der Hochschule stellt sich auch die Frage, wie streng Kontrollen der Anwesenheitspflicht ausfallen sollten oder ob mehr Flexibilität angebracht wäre, wenn Studierende wegen anderer Aktivitäten, die gleichfalls zum Studium gehören, an einer Veranstaltung nicht teilnehmen können.

Ein wichtiges Merkmal eines Hochschulstudiums besteht, wie erwähnt, darin, dass relevante Anteile der Wissensaneignung im Selbststudium erfolgt. Indem in den Präsenzveranstaltungen auf vorangegangener eigenständiger Wissenserarbeitung aufgebaut werden kann, werden diese von der unterrichtlichen Vermittlung von Basiswissen entlastet. Zudem stärkt das Selbststudium die Ausprägung von Selbstorganisationskompetenz. Im EBK-Studiengang besteht die Situation, dass im Vergleich zu den anderen elementarpädagogischen Studiengängen zum einen die Anzahl der Studierenden und zum anderen auch die Präsenzstudienzeiten deutlich höher sind. Mit der Überarbeitung des Studiengangskonzepts war daher eine Erhöhung des Selbststudienanteils vorgesehen. Dies sollte mit dem Ausbau von internetbasierten Lernangeboten verbunden werden. Beides erscheint einerseits sinnvoll. Andererseits müssen internetbasierte Angebote unter Beachtung ihrer didaktischen Grenzen erarbeitet werden: Sie können das Selbststudium unterstützen und Präsenzstudien ergänzen, nicht jedoch ersetzen. Tatsächlich sind im neuen Studienkonzept mehr Selbstlernzeiten ausgewiesen; internetbasierte Lernangebote sind bisher nicht darin verankert.

2.14.2. Ablauforganisation und Schnittstellenmanagement

Hinsichtlich der Ablauforganisation erscheint es sinnvoll, sukzessive ein Qualitätshandbuch zu erarbeiten. Neben zahlreichen Routineabläufen sind im Studiengang nach wie vor und absehbar auf längere Sicht immer wieder neue Anforderungen – konzeptionelle Anpassungen, Reaktionen auf überregionale Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung, Einarbeitung neuer landespolitisch gesetzter Bedingungen usw. – zu bewältigen. Die Ressourcen, um solche neuen, häufig auch überraschenden und zeitkritischen Anforderungen zu bewältigen, sind dann größer, wenn repetitive Abläufe nicht fort-

während gesondert organisiert werden müssen. Daher wird empfohlen, alle Routineprozesse in ihrer formalen Struktur in einem Qualitätshandbuch zu beschreiben, dies um Formulare, Zeit-Maßnahmen-Pläne sowie Checklisten zu ergänzen und im Intranet zur Verfügung zu stellen. Die schriftliche Fixierung erzeugt nicht nur Arbeitserleichterungen, sondern auch Verbindlichkeit.

Hinsichtlich des Schnittstellenmanagements geht es zum einen um formale Aspekte, die für die Studierenden des Studiengangs bedeutsam sind: am Anfang die Eingangsschnittstelle mit den Zugangsvoraussetzungen, am Ende die Ausgangsschnittstelle mit den Anerkennungsfragen, der Berufseinmündung und Weiterqualifizierungsoptionen. Zum anderen geht es um die inhaltlichen Beziehungen des Curriculums und seiner Lehrstoffe zu den jeweiligen vor- und nachgelagerten Bildungsetappen der im Beruf anvertrauten Kinder. Folgende Aktivitäten erscheinen diesbezüglich vonnöten:

- Notwendig erscheint es, im Rahmen des Studiums verstetigte Kontakte zu Grundschullehrants-Studierenden an den Universitäten herzustellen. Andernfalls würde trotz einer Ausbildung an der Fachhochschule die weitgehende Kontaktlosigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich perpetuiert. Hier wären gemeinsam bearbeitete Projekte wünschenswert.
- Da die Studierenden sich ihre Praxisstellen selbst suchen, landen sie nicht zwangsläufig dort, wo es weitergebildete MentorInnen gibt. An der ASFH gilt es zwar als nicht statthaft, den Studierenden Praktikumsstellen zu oktroyieren. Allerdings anerkennt nicht das Praktikumsamt, sondern der Studiengang die Praktika. Daher könnte auch der Studiengang entsprechende Vorgaben erlassen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um eine Praktikumsstelle anerkennen zu können. Das wesentliche Kriterium dafür sollte das Vorhandensein von Bildungsbegleiter/innen mit ASFH-Zertifikat sein.
- Es erscheint wichtig, einem – z.B. von FachschulvertreterInnen gelegentlich formulierten – Vorbehalt entgegenzuwirken. Dieser besteht in der Annahme, dass ein elementarpädagogischer FH-Studiengang für den beruflichen Einsatz in der Altersgruppe 0 bis 6 oder gar nur 3 bis 6 Jahre qualifiziere, während die Fachschul-Erzieher/innen-Ausbildung auf weit umfangreichere Einsatzmöglichkeiten in der Altersgruppe 0 bis 18 Jahre ziele. (Der EBK-Studiengang ist auf die Altersgruppe von 0 bis 12 Jahre fokussiert.) Sofern sich das in der öffentlichen Debatte festsetzte, entstünde der Eindruck, dass die Qualitätsverbesserung der Ausbildung mit einer deutlichen Einschränkung der beruflichen Möglichkeiten der AbsolventInnen verbunden werde. Vorschub wird einer solchen Annahme dadurch geleistet, dass der Studiengang EBK weithin als „Erzieher/innen-Studiengang“ kommuniziert wird. Damit wird in der Öffentlichkeit eine Engführung der beruflichen Einsatzmöglichkeiten allein in Kindertagesstätten assoziiert. Das hat einerseits seine Berechtigung, da der Studiengang wesentlich dazu dient, die Bildungsprozesse im Vorschulalter zu qualifizieren. Andererseits sollte sich kein Studiengang von einem allgemeinen Trend in der Hochschulbildung abkoppeln: Im Sinne exemplarischen Studierens bilden Hochschulstudiengänge zwar grundsätzlich auf ein konkretes Berufsfeld hin aus, haben dabei aber grundsätzlich und zunehmend auch berufliche Einsätze in benachbarten Feldern mit im Blick. Aus diesen Erwägungen ergeben sich zwei EBK-bezogene Empfehlungen:
- Es erscheint richtig und sinnvoll, die Bemühungen um eine neue Berufsbezeichnung, welche die bisherige Bezeichnung „Erzieher/in“ ablöst, fortzusetzen. „Staatlich anerkannter Frühpädagoge“ bzw. „Staatlich anerkannte Frühpädagogin“ scheint eine mögliche Berufsbezeichnung zu sein.
- Dem Vorwurf der Engführung der Ausbildung könnte entgegengetreten werden, indem sich der Studiengang um die oben bereits erwähnte Verzahnung mit der Ausbildung von Grundschulpädagogen bemüht. Damit würde der Studiengang auch eine Lücke füllen, welche die Fachschulen nach eigener Aussage nicht ausreichend besetzen können.

2.14.3. Studienablauf

Beim Thema Studienablauf werden vor allem zwei Probleme immer wieder thematisiert: die Frage der Regelstudienzeit und die Frage des Vollzeit- bzw. Teilzeitstudiums.

Mit der Regelstudienzeit von sieben Semestern liegt der Studiengang genau in der Mitte der Empfehlungen der KMK, nach denen ein Bachelor-Studiengang mindestens drei, höchstens vier Jahre dauern soll. Sofern ein konsekutiver Master-Studiengang entwickelt wird, soll dieser in insgesamt fünf Jahren abgeschlossen werden können.²³⁹ Dies bedeutet, dass nach einem Bachelor mit acht Semestern nur ein Jahr für den Master-Studiengang bleiben würde, was angesichts einer Masterarbeit von 15 bis 30 Credit Points und einer maximalen Belastung von 30 CP pro Semester wenig realistisch erscheint (vgl. KMK 2003: 4). Hinzu tritt, dass an den meisten Fachhochschulen in konsekutiven Programmen generell nur eine Höchststudienzeit von neun Semestern angestrebt wird. Diese formalen Setzungen von außen müssen auch an der ASFH denkbare Wünsche nach Ausweitung der Regelstudienzeit begrenzen.

Mit der Workload-Befragung der Studierenden (Wolf-Ostermann 2005) hat der Studiengang ein durchaus klares Bild von der zeitlichen Belastung der Studierenden, die neben einem Vollzeitstudium auch Berufs- und Familientätigkeit bewältigen: Mindestens die Hälfte der Studierenden muss studienbegleitend arbeiten. Unklar ist, warum die Studierenden nicht bereit sind, ein offizielles Teilzeitstudium aufzunehmen. Der Vorschlag, hier durch erhöhte Selbststudienanteile Entlastung zu schaffen, führt zu der Frage, ob das Selbststudium wirklich zu Zeitersparnis oder nur zu erhöhter Zeitflexibilität führen kann. Es ist jedoch anzunehmen, dass an dieser Stelle ein übergreifendes Problem offensichtlich wird: Die Studierenden sind bisher nicht auf das engere Zeitkorsett der Bachelor-Studiengänge eingerichtet.

2.14.4. Personalmanagement

Das Personalmanagement im Studiengang bezieht sich vor allem auf die Ebene der ProfessorInnen. Hier erscheinen folgende Anregungen als zielführend:

- *Ausschreibungen von Professuren:* (a) Ausschreibung sollten grundsätzlich *aus einem Gesamtkonzept abgeleitet* sein in dem Sinne, dass unmittelbar nachvollziehbar ist, warum mit einer bestimmten Denomination eine Priorität definiert wird gegenüber anderen Anliegen, die damit zugleich als nachrangig eingestuft werden. (b) Die Ausschreibungen sollten die *Schwierigkeiten des Bewerberfeldes* berücksichtigen, indem der Ausschreibungstext keine allzu engen, also ausschließenden Bedingungen an die potenziellen Bewerber/innen stellt; im Sinne der Qualitätssicherung kann es z.B. sinnvoller sein, eine Person aus einem fachlich benachbarten Feld (etwa: Soziologie statt Erziehungswissenschaft oder Grundschul- statt Elementarpädagogik) mit Affinität zum Studiengangsgegenstand und dem Willen, sich ins elementarpädagogische Feld einzuarbeiten, zu berufen als eine Person mit zwar elementarpädagogischer, aber vergleichsweise geringer fachlicher Erfahrung und Reputation.

²³⁹ „1.3 Die Regelstudienzeiten für Bachelor- und Masterstudiengänge ergeben sich aus § 19 Abs. 2 – 5 HRG und betragen mindestens drei höchstens vier Jahre für die Bachelorstudiengänge und mindestens ein und höchstens zwei Jahre für die Masterstudiengänge. Bei konsekutiven Studiengängen beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre. Kürzere Regelstudienzeiten sind aufgrund besonderer studienorganisatorischer Maßnahmen möglich.“ (Kultusministerkonferenz 2003: 3)

- *Bewerber/innen-Situation:* Eine gewichtige Schwierigkeit besteht darin, dass der Studiengang hinsichtlich der Gewinnung von hauptamtlichem Lehrpersonal mit mittlerweile zahlreichen anderen elementarpädagogischen Studiengängen um einen vergleichsweise geringe Anzahl potenzieller KandidatInnen konkurriert. Da die Elementarpädagogik an den Universitäten bislang nur sehr gering ausgebaut ist, wird die Knappheit berufungsfähiger Personen noch längere Zeit anhalten. Auch vor diesem Hintergrund sollten allzu einengende Bewerbungsbedingungen vermieden werden. Die Bewerber/innen für die Professur für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaft, Technik und Mathematik hatten laut Ausschreibung z.B. folgende Qualifikationen aufweisen sollen: frühpädagogische Konzepte der Didaktik beherrschen; naturwissenschaftliche, technische und mathematische Bildung vermitteln können; aus den Modulen „Didaktik in der Frühpädagogik“, „Qualitätsmanagement“, „Beratungsformen“, „Netzwerkarbeit“, „Grundschulpädagogik“, „Bildungspolitik“ mindestens zwei weitere Module übernehmen können; Promotion in Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Naturwissenschaften; Erfahrung in frühpädagogischer Lehre und Forschung; Kenntnisse in Diversity- und Genderforschung; „von Vorteil“ sei darüber hinaus eine Ausbildung und mehrjährige Praxis als Erzieher/in.²⁴⁰ Bei solchen Auflistungen dürfte es sinnvoll sein, mehrere von diesen Qualifikationselementen mit Oder-Verknüpfungen zu versehen, um realistische Chancen auf eine angemessene Bewerber/innenzahl zu erhalten.
- *Möglichkeit der Professur-Vertretung:* Mitunter kommen Lehrbeauftragte zwar prinzipiell in Frage, eine Professur zu besetzen, sind aber noch nicht hinreichend fachlich profiliert und/oder durch Publikationen bzw. formale Qualifikationen, etwa die Promotion, ausgewiesen. Hier sollte unter der Voraussetzung, dass die Bewerber/innen-Lage keine anderweitige Stellenbesetzung zulässt, geprüft werden, ob die/der betreffende Lehrbeauftragte die Professur für zwei oder drei Jahre vertreten kann, um damit zugleich die Gelegenheit zu erhalten, die noch fehlenden Berufungsvoraussetzungen zu erarbeiten.
- *Entlastung der Professorinnen:* Dringlich erscheint die Entlastung der Professorinnen von organisatorischen Tätigkeiten. Dafür kommen nach Lage der Dinge nur studentische Mitarbeiter/innen in Frage. In einem ersten Schritt sollte eine studentische Mitarbeiter/in des Studiengangs zur personellen Flankierung der Vorbereitung von Auslandspraktika im International Office der ASFH platziert werden.

Daneben ist daran zu erinnern, dass die von uns interviewten Studierenden die Theorie-Praxis-Verknüpfung zwar in den Veranstaltungen der Professorinnen äußerst positiv beurteilten, aber hinsichtlich einiger Lehrbeauftragter die Einschätzungen weit kritischer ausfielen.²⁴¹ Dies führten die Studierenden vor allem auf Kommunikationsprobleme zwischen der Studiengangsleitung und einzelnen Lehrbeauftragten, die das Konzept des Studiengangs offensichtlich nicht verinnerlicht hätten, zurück. Hier könnte die Wiederbelebung der Lehrkräftekonferenz, d.h. der Konferenz aller am Studiengang beteiligten Lehrkräfte, u.U. heilsam wirken.

²⁴⁰ Vorlage zur Sitzung des Studiengangsbeirats am 21.6.2006

²⁴¹ Studierenden-Interviews 13.12.2006: 2 und 23.11.2006: 2

2.14.5. Notwendige weitere Untersuchungen

Der hier vorgelegte Bericht ist mit dem Handicap behaftet, unter anderem Fragestellungen zu verfolgen, die sich im Rahmen einer zweieinhalbjährigen Begleitung des Studiengangs nicht vollständig beantworten lassen. Das betrifft insbesondere Erfolgskontrollen, die erst nach Eintritt einer, besser mehrerer Absolventenkohorten in das Berufsleben durchführbar sind. Da der EBK-Studiengang in mancher Hinsicht Pionier im Feld der elementarpädagogischen Studiengänge an deutschen Hochschulen ist, sollte seine Entwicklung auch weiterhin dokumentiert, analysiert und öffentlich vermittelt werden. Dies muss nicht zwingend über externe Begleitung, sondern kann, soweit sich die Ressourcen dafür organisieren lassen, auch durch Selbstbeobachtung erfolgen. Vorgeschlagen werden diesbezüglich:

- *fortlaufendes (Self-)Monitoring des Studiengangs:* Hierbei kommen sowohl Lehrveranstaltungsbeobachtungen als auch Gesamtbetrachtungen in Frage. Eine Auflistung möglicher Qualitätskriterien, die dabei (vollständig oder in Auswahl) herangezogen werden können, enthält Übersicht 39.
- *vergleichende Untersuchung von Fachschul- und FH-AbsolventInnen-Kohorten:* Dies könnte einsetzen mit einer schriftlichen Befragung von SchülerInnen und Studierenden kurz vor ihrem Abschluss an Fachhochschule bzw. Fachschule. In Anlehnung an (und zum Teil unter Verwendung der Skalen von) Dippelhofer-Stiem (1999) und Kahle (1999) ließen sich die ProbandInnen zu ihrem entwickelten Selbstbild und erlernten Handlungsstrategien befragen, um die erreichten Grade der Professionalisierung zu erfassen. Durch die methodische Bezugnahme auf Dippelhofer-Stiem und Kahle könnten zugleich deren Daten aus den 90er Jahren zum Vergleich herangezogen werden, so dass sowohl zeitliche Entwicklungen als auch der Vergleich zwischen Fachschule und Fachhochschule möglich wird.
- *Erfolgskontrolle 1:* Hierbei sollten quantitative Daten zu Berufseinstieg, Berufserfolg und Vergütung erhoben werden. Darüber hinaus wäre die Frage zu untersuchen, inwiefern der EBK-Abschluss Zugänge zu unterschiedlichen relevanten Berufs- und Tätigkeitsfeldern eröffnet. Voraussetzung ist hierfür, einen verstetigten Kontakt zu den AbsolventInnen zu halten.
- *Erfolgskontrolle 2:* Qualitative Befragungen von AbsolventInnen des Studiengangs:
Vorgeschlagen werden Befragungen nach dem ersten Berufsjahr, um beantworten zu können, inwieweit sich die AbsolventInnen des Studiengangs angemessen auf die berufliche Praxis vorbereitet fühlten. Kontrastierend könnten AbsolventInnen von Fachschulausbildungen ebenso nach ihrem ersten Berufsjahr befragt werden. Im Ergebnis entsteht eine systematisierte Kenntnis darüber, wo ehemalige Fachschüler/innen und FH-StudentInnen Stärken und Schwächen ihrer jeweiligen Ausbildung sehen. Diese lässt sich dann für ausbildungsentwickelnde Maßnahmen nutzen.
- Vorgeschlagen wird die Ermittlung des Professionsverständnisses von AbsolventInnen an Hand von Fallbeschreibungen. Die AbsolventInnen würden hierfür gebeten, kurze Beschreibungen oder Videosequenzen auffälliger Situationen in einer Kindertagesstätte schriftlich zu kommentieren und mögliche Handlungsalternativen für eine Erzieherin darzustellen. Aus den so entstandenen Texten könnte das professionelle Verständnis an Hand von theoretischer Reflexion und Vielfalt der Handlungsalternativen ermittelt werden. Diesem Vorschlag liegt folgende Annahme zu Grunde: Ein Studiengang, der zentral auf Ausprägung des professionellen Kerns zielt, muss hinsichtlich seiner Erfolgs- resp. Teil- oder Misserfolgswirkungen vor allem daran gemessen werden, inwiefern der professionelle Kern tatsächlich entstanden ist, wieweit er in den Herausforderungen der Praxis nicht nur behauptet werden kann, sondern deren Bewältigung erleichtert, und welchen Entwicklungen er in der Praxisbewährung unterliegt.

Übersicht 39: Mögliche Kriterien für selbstevaluative Erfolgskontrollen

Qualitätsbereiche	Qualitätsmerkmale	Qualitätskriterien
Lehren und Lernen	Lehr- und Lernorganisation	Studierbarkeit
		Wahlmöglichkeiten und Vielfalt an Lehrangeboten
		Vielfalt der Lehr-Lern-Formen
		Relation Seminare : Übungen : Vorlesungen : Integrierte Lehrveranstaltungen
		Ausgewogenheit Fern- und Präsenzstudienanteile
		Angebote über die Lehrveranstaltungen hinaus
		Theorie-Praxis-Verflechtung (organisatorisch)
	Teilzeitstudienmöglichkeiten	
	Lehr- und Lernprozesse	<i>Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit:</i> Wertschätzendes Verhalten, Beteiligung der Studierenden, Flexibilität, Variabilität
		<i>Förderung von Verstehen:</i> Strukturiertheit, Klarheit, Vernetzung, Differenzierung, Überprüfung
		<i>Förderung von Anwendungsbezug:</i> Theorie-Praxis-Verflechtung (inhaltlich)
		<i>Förderung intrinsischer Motivation:</i> Interesse wecken, Stimulierung, Selbstkonzeptstärkung, Autonomieunterstützung, Engagement
		Intensität der Studierendenbetreuung
	Nachfrage	Bewerber/innen-Anzahl je Studienplatz
Auslastungsquote		
Hochschulkultur	Werte und Normen der Hochschule	Geteilte pädagogische Ziele und Visionen
		Leistungsbezogene Erwartungen
	Hochschulklima	Soziale Qualität an der Hochschule
		Räumliche Gestaltung
		Studierendenpartizipation
	Umgang mit Heterogenität	In-Rechnung-Stellung unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen
		Förderung individueller Leistungsstärken
Bearbeitung individueller Leistungsschwächen		
Geschlechtsspezifik		
Entwicklung der Professionalität der Lehrenden	Systematische Zusammenarbeit der Lehrenden	Gemeinsame Zielentwicklung für Lehr-Lern- sowie Studiengangsentwicklungsprozesse
		Gemeinsame Planung und Organisation von Lehr-Lern- sowie Studiengangsentwicklungsprozessen
		Gemeinsame Durchführung von Lehr-Lern- sowie Studiengangsentwicklungsprozessen
		Beobachtung und Rückmeldung veränderter Lehr-Lern- sowie Studiengangsentwicklungsprozesse
	Herkunft und Qualifikation der Lehrkräfte	Anteil promovierter Lehrkräfte
		Anteil aus dem Berufsfeld kommender Lehrkräfte
		Relation angestellter zu freiberuflichen Lehrkräften

Qualitätsbereiche	Qualitätsmerkmale	Qualitätskriterien
Forschung und Entwicklung	Produktivität	Publikationen
		Realisierte Forschungs-/Entwicklungsprojekte
		Bewilligungsquote bei Forschungsprogrammausschreibungen
		Durchgeführte Fachveranstaltungen
		Vorträge auf wissenschaftlichen Tagungen
		Reputation
	Innovativität	Publikationen in Zukunftsfeldern
	Drittmittelaktivität	Drittmittel pro Professur
		Relation beantragte zu bewilligten Drittmitteln
		Anteil drittmittelfinanzierter Projekte am Gesamt der F&E-Projekte
Anteil der drittmittelbeschäftigten Wissenschaftler/innen		
Art der Drittmittel		
Diversität der Drittmittel		
Management und Führung	Verwaltungs- und Ressourcenmanagement	Bewältigung der Verwaltungsaufgaben
		Zweckmäßiger Einsatz von Ressourcen
		Akquisition und Controlling finanzieller Ressourcen
		Relation Zeitaufwand für Lehre/F&E und Administration
	Öffentlichkeitsarbeit	Medienpräsenz
		Medienwirkung
	Qualitätssicherung / -entwicklung	Studienprogrammarbeit
		Selbstevaluation
		Effektivitätsorientierung
	Personalentwicklung	Personalentwicklungskonzeption
Personalfluktuations		
Personalauswahl	Auswahlkriterien	
Netzwerkeinbindung	Kooperation	Zusammenarbeit mit anderen Studiengängen an der Hochschule
		Zusammenarbeit mit vergleichbaren Studiengängen an anderen Hochschulen
		Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen
		Zusammenarbeit mit Praxispartnern
		Zusammenarbeit mit Verbänden, Vereinen und öffentlichen Einrichtungen
Ergebnisse	Erfüllung des Bildungsauftrages	Wissenserwerb
		Lernkompetenz(zuwachs)
		Methodenkompetenz(zuwachs)
		Soziale Kompetenz
		Werteorientierung
		Reflexionskompetenz(zuwachs)
	Studiererfolg	Abschlussquote / Drop-out-Quote
		Prüfungsergebnisse
		Berufseinstieg, Dauer bis zum Berufseinstieg
		Quote qualifikationsadäquater Beschäftigung
		Karriereentwicklung
		Einkommensentwicklung
	Zufriedenheit	Zufriedenheit der Studierenden
		Zufriedenheit der Lehrenden
		Zufriedenheit der Bezugsgruppen/Stakeholder
	Bildungsanschlusschancen	Übergang in Master-Studiengänge
Promotionsquote der FH-AbsolventInnen		

In Anlehnung an Sächsisches Bildungsinstitut (2007: 8ff.)

2.14.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend stellt sich die Frage, ob und inwieweit der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ – in Gänze oder in Teilen – im Vergleich zur herkömmlichen Fachschulausbildung besser, gleichwertig, schlechter oder aber schlicht anders ist. Zwar ist diese Frage im Rahmen einer zweieinhalbjährigen wissenschaftlichen Begleitung nicht vollständig zu beantworten, ohne wissenschaftliche Seriositätskriterien zu verletzen. Doch lassen sich dazu, jenseits einer Wirkungsanalyse, immerhin plausibilitätsgestützte Aussagen formulieren. Eine valide Beantwortung erforderte sowohl eine längerfristige Beobachtung des Studiengangs als auch eine empirische Überprüfung des beruflichen Handelns der AbsolventInnen:

- innerhalb des Studienverlaufs wären Kompetenzzuwachs-Tests mit mehreren Erhebungszeitpunkten vonnöten;
- im Anschluss an das Studium müssten Berufserfolgsanalysen (zu Berufseinstieg, Karriereverlauf, Einkommensentwicklung, Berufszufriedenheit und nachträglicher Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium), bspw. über Absolventenbefragungen, durchgeführt werden.

Einstweilen lässt sich für den Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ die Frage stellen, wie weit er bereits die Anforderungen des Nationalen Qualifikationsrahmens (vgl. KMK 2005) erfüllt. Dieser formuliert sowohl formale als auch inhaltliche Anforderungen, welche die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen sicherstellen sollen. Als Anforderungen für einen Bachelor-Studiengang wurden eine Zugangsberechtigung sowohl über die Hochschulzugangsberechtigung als auch über berufliche Qualifizierung, eine Studiendauer von 3, 3,5 oder 4 Jahren und ein Aufwand von 30 ECTS pro Semester definiert. Diese drei grundlegenden Bedingungen werden vom Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ erfüllt. Desweiteren soll der Studiengang für einen Master anschlussfähig sein und die AbsolventInnen zur Aufnahme eines Master-Studiengangs berechtigen. Dies ist ebenfalls gegeben. Die fünfte formale Vorgabe des Qualifikationsrahmens bezieht sich auf die Anerkennung von Leistungen, die vorher z.B. im Rahmen von beruflicher Tätigkeit erbracht wurden (Äquivalenzprüfungsverfahren). Dieses Verfahren ist im EBK-Studiengang vorgesehen und wurde in Einzelfällen bereits angewandt; insbesondere bemüht sich die ASFH seit dem Sommersemester 2007 auch um die Aufnahme von FachschülerInnen, deren vorherige Leistungen angerechnet werden sollen.

Übersicht 40: Kompetenzen des Nationalen Qualifikationsrahmens im EBK-Studiengang

Kompetenzen (nQR)	Definition nQR	Umsetzung EBK
Instrumentale Kompetenz	Wissen und Verstehen auf ihren Beruf anwenden und Problemlösungen im Fachgebiet weiterzuentwickeln	in Praktikumsberichten und Bachelor-Arbeiten dokumentiert
Systemische Kompetenz	Relevante Informationen sammeln, bewerten und interpretieren	in Modulen verankert; in Praktikumsberichten und Bachelor-Arbeiten nachgewiesen
	Wissenschaftlich fundierte Urteile ableiten, dabei wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen	in Bachelor-Arbeiten nachgewiesen, allerdings ausbaufähig
	Selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten	wenig Raum im ursprünglichen Curriculum; im neuen vor allem innerhalb der Selbststudiumszeiten und Projektarbeit verankert

Kommunikative Kompetenz	Fachbezogene Positionen zu verteidigen	in Praktikumsberichten und Bachelor-Arbeiten dokumentiert
	Mit Fachvertretern und Laien austauschen und argumentieren	Bestandteil des Studiums und z.T. in Praktika erfolgt
	Verantwortung im Team übernehmen	im Rahmen von Gruppenarbeit
Wissen und Verstehen	Wissen baut auf HS-Zugangsniveau auf und geht wesentlich darüber hinaus	in Modulen angelegt
	Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen	in den Bachelor-Arbeiten dokumentiert
Wissensvertiefung	Kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden	in Modulen angelegt, in Bachelor-Arbeiten dokumentiert
	Stand der Fachliteratur und aktuelle Forschung	in Bachelor-Arbeiten weitgehend dokumentiert

Daneben formuliert der Nationale Qualifikationsrahmen fünf inhaltliche Ziele, die in einem Bachelor-Studiengang umgesetzt werden sollen. Für alle Ziele konnten im Studiengang Belege gefunden werden, so dass der Studiengang insgesamt dem Nationalen Qualifikationsrahmen entspricht (vgl. Übersicht 40).

Insgesamt ist bei der Beurteilung von dem Tatbestand auszugehen, dass der ASFH-Studiengang ein *Hochschulstudien*gang ist. Hochschulstudien sind grundsätzlich durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt; das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Hinzu tritt für den speziellen Fall einer elementarpädagogischen Ausbildung, dass sie nach allgemeiner Auffassung nur dann erfolgreich sein kann, wenn sie in enger Verflechtung von theoretischer und praktischer Ausbildung stattfindet. Hier ist nun zu prüfen, ob und wie weit der ASFH-Studiengang diese Bedingungen erfüllt:

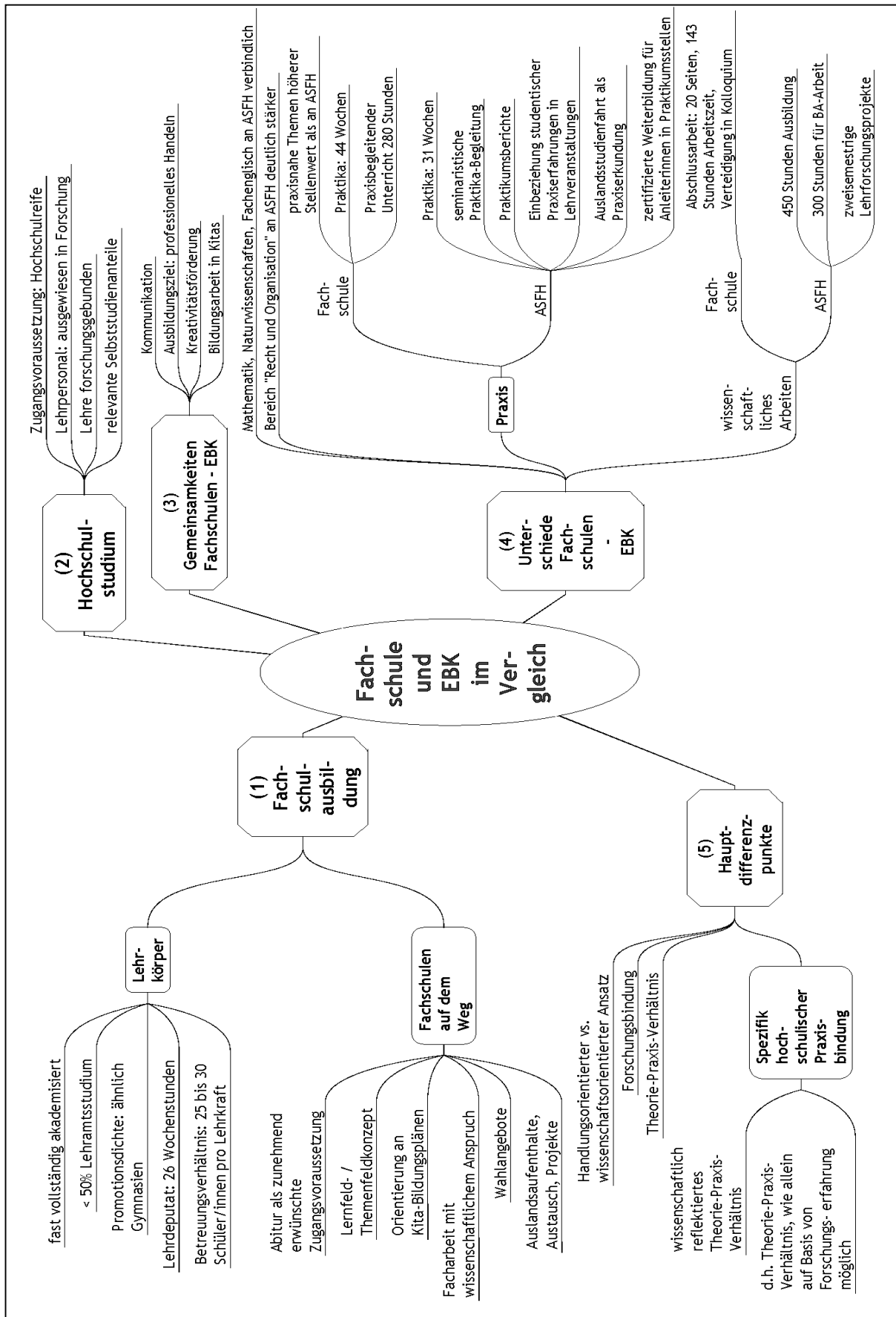
- Die Hochschulreife ist Zugangsvoraussetzung.
- Das Lehrpersonal ist zum großen Teil in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen. Dies trifft für die hauptamtlichen Professorinnen, für die Gastlehrkräfte von den Berliner Universitäten und die promovierten Lehrbeauftragten zu. Deren Anteil der gehaltenen Lehrveranstaltungen müsste dauerhaft über 50 % bleiben, um das Kriterium der Forschungsbindung der Lehre zu erfüllen.
- Das Lehrpersonal hat einen gesicherten Forschungsanteil an seinem Zeitbudget, nämlich die für FachhochschulprofessorInnen üblichen fünf bis zehn Prozent, wobei dieser Anteil durch eingeworbene Drittmittelprojekte erhöht werden kann.
- Selbststudienanteile sind im Studiengang in relevantem Umfang vorhanden.
- Die Theorie-Praxis-Verflechtung ist das zentrale curriculare und didaktische Anliegen des Studiengangs.

Sodann ist die Frage zu stellen, inwiefern es sich hierbei um Alleinstellungsmerkmale des ASFH-Studiengangs innerhalb der elementarpädagogischen Ausbildungslandschaft Berlins handelt. An den Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik ist folgende Situation anzutreffen:

- Das Lehrpersonal ist zu einem sehr geringen Teil in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen, indem es über die Promotion verfügt.
- Das Lehrpersonal hat keinen Forschungsanteil an seinem Zeitbudget, da Forschung nicht zum Auftrag der Fachschulen gehört.
- Selbststudienanteile sind im Ausbildungsgang in geringem Umfang vorhanden.
- Die Theorie-Praxis-Verflechtung ist auch an den Fachschulen das zentrale curriculare und didaktische Anliegen des Ausbildungsgangs, wobei jedoch das Theorie-Bezugslevel deutlich niedriger als im FH-Studiengang ist.

Daraus ergibt sich: Das zentrale Alleinstellungsmerkmal des ASFH-Studiengangs innerhalb der elementarpädagogischen Ausbildungslandschaft Berlins besteht in der Forschungsbindung. Das Lehrpersonal rezipiert fortlaufend das aktuelle Geschehen in der Forschung; es ist selbst forschend tätig, ist also an der Erzeugung neuen Wissens aktiv beteiligt; die Studierenden erarbeiten sich im Selbststudium Teile der Lehrinhalte eigenständig, und die Theorie-Praxis-Verflechtung kann dadurch in einer deutlich höheren Reflexionstiefe und Komplexität gelingen, als dies die Fachschulen strukturell bedingt leisten können.

Hier muss sich nun die Frage anschließen, ob der ASFH-Studiengang diese Möglichkeiten tatsächlich hinreichend nutzt. Hinreichend heißt: dass die Studierenden auf diesen Grundlagen zu einer Kompetenzentwicklung und Professionalitätsausprägung gelangen, die ein erfolgreiches pädagogisches



Übersicht 41: Elementarpädagogische Fach- und Hochschulausbildung im Vergleich

Handeln in Situationen erlauben, die charakterisiert sind durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit, durch Heterogenität der Klientel, gesellschaftliche Normenkonflikte und durch Zeitdruck. Ist also zu erwarten, dass die AbsolventInnen des Studiengangs in beruflichen Situationen souverän handeln können, für die zu einem großen Teil kein erprobtes Handlungswissen vorliegt?

Die Studiengangsgestaltung legt insbesondere durch folgende Elemente nahe, dass die dafür nötige Reflexionstiefe und Komplexitätsbewältigung geleistet wird: die Vielfalt der Methodenausbildung, womit die zentrale Voraussetzung gegeben ist, um überfachliche Kompetenzen, sog. Schlüsselqualifikationen, zu erwerben; das Erlernen von Beobachtungs- und Dokumentationstechniken; die enge Verknüpfung der Hospitationen und Praktika mit theoretischen Analysen und Reflexionsphasen, u.a. durch Videografie und Auswertungsveranstaltungen; die Beobachtung konkreter kindlicher Entwicklungen explizit vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien; die ausdrückliche Einbeziehung von Fallerfahrungen der Studierenden in die Lehrveranstaltungen; feste wöchentliche Reflexionsphasen mit der bildungsanleitenden Erzieherin in der Praktikumsstelle; zweisemestrige Lehrforschungsprojekte; die inhaltliche und organisatorische Verbindung der Bachelor-Arbeit mit einem dreiwöchigen Praktikum und einer seminaristischen Vorbereitung, in der eine theoretische Fragestellung entwickelt wird.

Es liegt in der Natur eines im Aufbau befindlichen Studiengangs, dass weitere, einstweilen noch nicht vorhandene Elemente vorteilhaft sein könnten, um die Zielerreichung zu verbessern. Dazu zählen insbesondere: mehr Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen (d.h. auch Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der ASFH); Angebote zur individuellen Schwerpunktsetzung (und die Akzeptanz der Tatsache, dass manche AbsolventInnen u.U. doch nicht Erzieher/in werden möchten); die Herstellung einer durchgehenden Studierbarkeit auch für nebenerwerbstätige StudentInnen durch Teilzeitstudienmöglichkeiten (unter Inkaufnahme der Auflösung des engen Klassenverbandes); Kooperation mit GrundschulpädagogInnen. Geprüft werden sollte, wieweit die studentische Wahrnehmung eines mitunter zu rigiden Studiengangsregimes ein Signal dafür ist, dass an der Hochschule selbst der Übergang vom Kontroll- zum Vertrauensparadigma noch nicht vollständig vollzogen wurde.

Hinsichtlich der inhaltlichen Struktur des Curriculums lässt das neue Studiengangskonzept von 2008 erkennen, dass zuvor bestehende Defizite – in den Bereichen psychologische Grundlagen, interkulturelle Erziehung und Verwaltung/Organisation/Recht – erfolgreich bearbeitet werden. Auf Grund der vielfältigen Perspektiven einer interkulturellen Erziehung erscheint es u.U. sinnvoll, diesen Bereich durch Wahlangebote im neuen Studienkonzept noch weiter zu stärken. Insgesamt jedoch gibt das neue Konzept Antworten auf die in der Startphase aufgetretenen Fragen.

3. Fazit: Zukunftsperspektiven zwischen Fachschule, FH und Universität

3.1. Professionalisierung der elementarpädagogischen Ausbildung als Mehr-Ebenen-Herausforderung

Das frühpädagogische Berufsfeld ist durch widersprüchliche Entwicklungen gekennzeichnet. Einerseits gibt es Träger, deren Qualitätsorientierung die Höherqualifizierung ihres Personals selbstverständlich einschließt. Andererseits gibt es Träger, deren – nicht zuletzt politisch induzierte – Kostenorientierung eine positive Einstellung zu akademisiertem Personal nicht aufkommen lässt. Grundsätzlich klafft derzeit bundesweit eine signifikante Lücke zwischen der Intensität der Bemühungen um die inhaltliche Entwicklung der Kindergartenpädagogik auf der einen und die Professionalisierung der ElementarpädagogInnen auf der anderen Seite. Hebenstreit-Müller (2003: 59) weist darauf hin, dass in der Nach-PISA-Ära in den Bundesländern Bildungspläne für die Kitas entwickelt werden, die sich an internationalen Standards orientieren. Davon unabhängig jedoch wird ebenfalls in den Bundesländern die Rahmenvereinbarung für die Ausbildung von ErzieherInnen (KMK 2000) umgesetzt, die vor der aktuellen Nach-PISA-Debatte beschlossen wurde: In dieser spielen deshalb die Fragen des europäischen Vergleichs und des Abschlussniveaus noch keine Rolle.

Vor diesem Hintergrund sollte die frühpädagogische Debatte ihre Aufmerksamkeit nicht allein den Studiengangsentwicklungen an den Hochschulen widmen. Selbst bei Fortsetzung der aktuellen Dynamik, welche die Etablierung entsprechender Studienangebote kennzeichnet, ist auf absehbare Zeit nicht mit einem Systemwechsel in der Erzieher/innen-Ausbildung zu rechnen. Wenn die gegenwärtig bereits gestarteten bzw. in Gründung befindlichen 65 Hochschulstudienangebote sämtlich laufen, dann werden daraus pro Jahr zwischen 1.300 und 1.800 AbsolventInnen hervorgehen. Dem stehen zwischen 12.000 und 15.000 Fachschul-Erzieher/innen gegenüber, die jährlich ihre Ausbildung abschließen (Behr 2005). Folglich werden die Fachschulen auch auf absehbare Zeit die wesentlichen Lieferanten von Berufsnachwuchs im frühpädagogischen Bereich sein.²⁴² Dieser Nachwuchs aber lässt sich in doppelter Weise kennzeichnen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert“, „wohingegen sie für Bildungsaufgaben ... unterqualifiziert sind“ (Protz 2006: 217).

Deshalb muss eine erfolgreiche Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufsfeldes auch die anforderungsadäquate Fortentwicklung der Fachschulangebote in den Blick nehmen. Notwendig ist darüber hinaus die Einbeziehung professionsorientierter Weiterbildungsangebote (an Fach- und Hochschulen): Ihre Gestaltung wird die wesentliche Bedingung dafür sein, dass bereits im Beruf

²⁴² Vgl. auch Thole/Cloos (2006: 71): „Wenn alle 18 nordrhein-westfälischen Hochschulen, die Studiengänge mit einem sozialpädagogischen Profil vorhalten, ab dem Wintersemester 2005 mit einem BA-Studiengang ‚Pädagogik der Kindheit‘ begännen und 50 Studierende aufnahmen, würde es rein rechnerisch 20 Jahre dauern, bis allein der Personalbedarf der über 9.000 Kindertageseinrichtungen in diesem Bundesland durch akademisch qualifiziertes Personal ersetzt wäre.“ Mit konkurrierenden Zahlen operiert Notzbaum (2006: 153f.): „Die Statistik für NRW weist nach der vorerst letzten Erhebung (1998) rund 3.800 Kindertageseinrichtungen mit u.a. rund 44.000 Erzieherinnen auf. Begännen alle 18 Hochschulen in NRW mit sozialpädagogischem Schwerpunkt ... gleichzeitig mit einem Anfangskurs von 30 Studierenden“, dauerte es „bis zu 80 Jahre, um alle ErzieherInnen ... durch ‚neue‘ ErzieherInnen (BA) zu ersetzen.“

befindliche – und sich häufig noch mehrere Jahrzehnte im Beruf befindende – Fachkräfte von den professionalisierenden Entwicklungen nicht abgekoppelt werden.

Schließlich wird sich dann, wenn an den Fachschulen die Neigung zur Aufnahme von BewerberInnen mit (Fach-)Hochschulreife zunimmt, eine Konkurrenzsituation zwischen Fach- und Hochschulen ergeben: denn die Schülerzahlen werden langfristig rückläufig sein. Das heißt, positiv gewendet, „die Interessenten werden kritisch die Vor- und Nachteile beider Ausbildungswege prüfen“, oder, negativ gewendet, dass an der Fachschule dann die Studierenden ausgebildet werden, „die nicht den Erwartungen der Hochschule entsprechen“, d.h. eine „negative Auslese“ bilden (Nottebaum 2006: 154f.).

Wird der Betrachtungshorizont so geweitet, dann kann und muss über die künftigen Entwicklungen des Ausbildungsfeldes insgesamt nachgedacht werden: Berufsausbildung, Fachschule, Berufsakademie, Fachhochschule, PH und Universität sowie Weiterbildung inklusive berufsbegleitender Studiengänge. Das entspricht auch dem vorrangigen Anliegen aller Reforminitiativen, gleichgültig, wo sie innerhalb der Ausbildungspyramide angesiedelt sind: Im Mittelpunkt steht die qualitativ hochwertige Versorgung des frühpädagogischen Berufsfeldes mit Fachpersonal. Dieses Personal wird auf absehbare Zeit in unterschiedlichen Segmenten des Ausbildungs- und Studiensystems herangebildet. Daher muss die Professionalisierung der elementarpädagogischen Ausbildung als Mehr-Ebenen-Herausforderung angenommen werden.

3.2. Modellvarianten für das Verhältnis von Fachschulen und Hochschulen

Eines versteht sich von selbst: Fachschulen, die sich bereits auf den Weg begeben haben oder beabsichtigen, ihre Ausbildung zu modernisieren, werden dabei nicht sonderlich motiviert, wenn am Ende aller Mühen ihre umstandslose Abschaffung steht oder stehen soll. Unsere Inaugenscheinnahme der Fachschulausbildung und ihrer Reformen der letzten Jahre ließ auch deutlich werden, dass Potenziale für die Annäherung an den Hochschulbereich bestehen; unsere Auswertung von Fachschulabschlussarbeiten zeigte, dass es in der Erzieher/innen-Ausbildung bereits heute durchaus gelingen kann, nahe an die Effekte hochschulischer Studien heranzukommen.

Tatsächlich lassen sich für die Zukunft fünf verschiedene Modelle der elementarpädagogischen Ausbildungslandschaft vorstellen:

- *herkömmliches Modell*: die Fachschulausbildung bleibt der Regelfall, um staatlich anerkannte Erzieher/in zu werden;
- *Verlagerungsmodell*: die Ausbildung wird sukzessive von den Fachschulen in den Hochschulsektor verlagert;
- *Kooperationsmodell*: Fachschulen und Fachhochschulen bieten gemeinsame Ausbildungen an, z.B. im Rahmen gestufter Studienmodelle;
- *Kompromissmodell*: Fachschulen und Hochschulen bieten dauerhaft parallele Ausbildungswege zur Erzieher/in an;
- *Institutionentransfermodell*: einzelne Fachschulen oder Fachschulteile werden nach einem erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess in Berufsakademien oder Fachhochschulen integriert.

Das Verlagerungsmodell käme der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die inhaltlichen Notwendigkeiten in der künftigen frühpädagogischen Erziehung am weitesten entgegen. Das Kooperati-

ons- und das Kompromissmodell dagegen würden unterschiedliche Auffassungen zur elementarpädagogischen Ausbildungsgestaltung berücksichtigen und diese strukturell abbilden. Dabei könnte insbesondere die parallele Ausbildung von ElementarpädagogInnen sowohl an Fachschulen als auch an Hochschulen ein politisches Kompromissmodell sein. Ein solches Modell ließe sich wiederum mit zwei alternativen strategischen Zielstellungen verbinden: entweder als auf Dauer angelegte Doppelgleisigkeit oder aber als Einstieg in eine sukzessive zu bewerkstelligende vollständige Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs.

Sowohl beim Kooperationsmodell (gemeinsame Ausbildung an Fachschule und FH) als auch beim Kompromissmodell (parallele Ausbildungswege an Fach- und Hochschulen) läge eines nahe: Das Hochschulstudium könnte vornehmlich für künftiges Leitungspersonal an Kindertagesstätten und die Fachschulausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen vorgesehen werden. Allerdings ist dabei in Rechnung zu stellen, dass ein wesentliches Ziel der Ausbildungsanhebung auf diesem Wege nicht oder kaum erreicht werden kann: die Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern, auf die jede Höherqualifizierung zielen sollte. Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-Leiter/innen würde eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtungen bewirken. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber kann dadurch höchstens indirekt erreicht werden – nämlich über eine qualitätsverbesserte Anleitung und Führung. Soll indes das pädagogische Anliegen im Zentrum stehen, dann wird vor allem eine Qualitätsanhebung in der *unmittelbaren* Arbeit mit den Kindern benötigt.

Dies in Rechnung stellend, erscheint es sinnvoller, den Bachelor-Studiengang grundsätzlich für die Akademisierung der Gruppenarbeit vorzusehen. Dagegen sollte die Schaffung von Master-Studienangeboten dazu genutzt werden, Spezialisierungen z.B. für die Leitung einer Einrichtung (aber auch als Fachkraft für Integrationspädagogik o.ä.) zu ermöglichen (Nottebaum 2006: 163).

Das Institutionentransfermodell schließlich – also die Integration einzelner Fachschulen oder Fachschulteile in Berufsakademien oder Fachhochschulen – kann eine ergänzende Perspektive zu den anderen Modellen eröffnen. Diese Perspektive würde einerseits sehr reformbereiten Fachschulen die Chance geben, auf das Ziel einer institutionellen Statusanhebung hinzuarbeiten. Andererseits könnte dies der Akademisierung einen Schub verleihen: Es ermöglichte einzelnen Fachhochschulen, von den jahrzehntelangen Ausbildungserfahrungen einer Fachschule zu profitieren. Zudem ließe sich derart das Problem bearbeiten, dass aktuell und auf absehbare Zeit nur wenig frühpädagogisches Lehrpersonal für Hochschulen bereitsteht. Bereits die Studiengänge, die schon laufen oder in Planung sind, haben den Markt des berufungsfähigen Personals nahezu vollständig leergefegt.

Durch gezielte Organisationsentwicklung einzelner Fachschulen sowie Kooperationen zwischen Fach- und Fachhochschulen würden sich sukzessive institutionelle Übergänge einzelner Fachschulen oder Fachschulteile in FHs vorbereiten lassen. Die Integration selbst könnte unter Nutzung früherer Erfahrungen bewerkstelligt werden: Ende der 1960er Jahre waren im Zuge der FH-Gründungswelle zahlreiche westdeutsche Ingenieurschulen in Fachhochschulen umgewandelt worden, und in den 70er Jahren waren aus den seinerzeitigen Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik gleichfalls Fachhochschulen entstanden. Das Lehrpersonal der Fachschulen ließe sich dabei einerseits im bisherigen Status weiterbeschäftigen (Studienräte würden dann zu sog. Studienräten im Hochschuldienst oder Lehrkräften für besondere Aufgaben). Andererseits schlosse diese Lösung die vereinzelt Berufung von FachschuldozentInnen zu FH-ProfessorInnen nicht aus. Voraussetzung dafür wäre eine gezielte Personalentwicklung, die einzelnen FachschuldozentInnen die Chance zur Promotion bzw. darüber hinausgehender wissenschaftlicher Qualifizierung verschaffte.

Im Blick auf das Lehrpersonal hätte eine solche Fusion einen weiteren Vorteil: „das BA-Studium sollte praxisbezogen sein und braucht deshalb praxiserfahrene und theoriererfahrene LehrerInnen in gleicher Weise“ (Nottebaum 2006: 158).

3.3. Roadmap „Fachschulen in Fachhochschulen“

Die Fachschulen, welche sich auf diesen soeben beschriebenen Weg begeben möchten, sollten entsprechende Stufenpläne entwerfen und verfolgen. Diese könnten sich an einer Roadmap für den Gesamtsektor orientieren, welche folgende Zwischenschritte enthält (vgl. auch Hocke 2007):

- bundesweit verlässliche Regelungen zur Anrechnung der Fachschulausbildung auf das elementarpädagogische Fachhochschulstudium;
- evaluative Auswertung der bereits bestehenden kooperativen Fachschule-FH-Erzieher/innen-Ausbildungen;
- Definition der Anforderungen an Fachschulen, die vor einer Integration in einer FH zu erfüllen sind;
- neue Rahmenvereinbarung der KMK, die gemeinsame elementarpädagogische Ausbildungen an Fach- und Fachhochschulen flächendeckend empfiehlt;
- Ingangsetzung einer systematischen Personalentwicklung an den Fachschulen: sukzessive Steigerung der Promotionsquote des Lehrkörpers auf zumindest 50% und Neueinstellung von Lehrenden an Fachschulen nur noch mit Promotion;
- flächendeckende Einführung von kooperativen Fachschule-FH-Ausbildungen für Erzieher/innen;
- gemeinsame Akkreditierungen der kooperativen Ausbildungen;
- längerfristiges Aufgehen der Fachschulen in den Fachhochschulen.

Für den letztgenannten Punkt hat Rudolf Nottebaum (2006: 162) bereits ein ganz konkretes Übergangsmodell in drei Schritten entworfen:

- Die Fachschule nimmt in einem bestimmten Jahr keine Schüler/innen für die Klasse 1 auf. Das frei werdende Fachschulpersonal wird in die Ausbildungen des ersten Studienjahres an der Fachhochschule eingegliedert.
- Die Fachschule hat mit der Abschlussprüfung am Ende des zweiten Jahres keine Klassen mehr für die fachtheoretische Ausbildung. Damit kann ein weiterer Teil des Lehrerkollegiums in das neue Studienjahr 1 der FH eingegliedert werden, während die bereits im Hochschulbereich tätigen KollegInnen im zweiten Studienjahr unterrichten.
- Nach Abschluss des Berufspraktikums stellt die Fachschule ihre Ausbildung endgültig ein. Der bislang noch für die BerufspraktikantInnen-Betreuung an der Fachschule verbliebene Rest des Kollegiums wechselt ebenfalls an die Hochschule.²⁴³

²⁴³ Nottebaum (2006: 159f.) schlägt ein solches Vorgehen im Rahmen eines Modellversuchs vor: „Der Übergang würde 3 Jahre benötigen und weitere 1,5 Jahre, bis die ersten ErzieherInnen (BA) ihr Studium abschließen. Würde man den Modellversuch auf 6 (+3) Jahre anlegen, um die Akzeptanz und Einsatzfähigkeit der neuen ErzieherInnen zu untersuchen, wäre das Fachschulpersonal zu Ende der Laufzeit gut 10 Jahren älter. Da das durchschnittliche Alter der FachschullehrerInnen bei 50 Jahren liegt, wären bei einem negativen Abschluss des Fusionsmodells (2016) ohnehin ‚nur‘ die KollegInnen der beiden kleinen monostrukturierten Fachschulen betroffen, deren Zusammenschluss sich in der Zeit bis 2016 durch Pensionierung reduziert, d.h. der verbleibende Rest könnte von den Kooperationsfachschulen aufgefangen bzw. durch andere Regelungen versorgt werden.“

3.4. Professionalisierung auch der Ausbildungen an Berufsfachschulen

Mit denjenigen Fachschulen für Sozialpädagogik, die dann weiterhin den Fachschulsektor bildeten, ließe sich wiederum ein zusätzliches Reformprojekt in Angriff nehmen. Dessen Hintergrund: Zu der Zeit, als Kindertagesstätten lediglich als Betreuungseinrichtungen verstanden wurden, hatte es durchaus seine Logik, dass dort auch Personal mit einer beruflichen Erstqualifikation eingesetzt wurde. Inzwischen hat sich die Diskussionslage deutlich geändert: Dass es in den Kitas vorrangig um Bildung und Erziehung geht, stößt unter Informierten auf keinen Widerspruch mehr. Damit haben wir es also mit einem anerkanntermaßen explizit pädagogischen Handlungsfeld zu tun. Dann aber muss es durchaus als problematisch erscheinen, einerseits über Akademisierung zu sprechen, andererseits in den Gruppen Zweitkräfte mit einer einfachen beruflichen Ausbildung zu beschäftigen.

Angenommen, die Erzieher/innen-Ausbildung fände langfristig generell an Hochschulen statt, dann böte sich hier zugleich eine Chance für die Kinderpfleger/innen-, SozialassistentInnen- bzw. Erziehungshelfer/innen-Ausbildung: Diese könnte von den Berufsschulen an die verbliebenen Fachschulen für Sozialpädagogik verlagert werden. Das würde z.B. dem schwedischen Modell entsprechen. Zudem würde damit sichergestellt, dass auch künftig der Zugang zum Erzieher/innen-Beruf – auf Assistenzniveau – für RealschulabsolventInnen offen bliebe (Bauer 2006: 127). Dies ließe sich mit einem Vorschlag von Rudolf Nottebaum (2006: 155) verbinden: Der durch eine Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung mögliche Schüler/innen-Verlust der Bündelschulen könnte „durch eine Aufwertung der bisherigen Kinderpflegeausbildung (Doppelqualifikation: Berufsabschluss und Fachhochschulreife) ausgeglichen werden“.²⁴⁴

3.5. Schluss

Im Ergebnis käme es derart zu einer flächendeckenden Anhebung der Ausbildung auf allen Qualifikationsstufen im frühpädagogischen Berufsfeld. Zugleich könnten sich institutionelle Perspektiven für die Fachschulen eröffnen: Die einen übernehmen das anspruchsvolle Projekt, die Ausbildungen zur Kinderpfleger/in bzw. SozialassistentIn zu professionalisieren; die anderen entwickeln sich, wie geschildert, zu Fachbereichen an Fachhochschulen oder Berufsakademien. Kostensteigerungen übrigens ergeben sich aus solchen Veränderungen nicht (Pasternack/Schildberg 2005: 53-60). Als schwieriger könnten sich unter Umständen Trägerschaftswechsel und die Umsetzung des Prinzips „Geld folgt Aufgabe“ erweisen. Da sind dann so findige wie durchsetzungsstarke Beamte und Beamtinnen in den Kultusministerien gefragt.

Daneben ist mit dem Argument umzugehen, dass die bisherigen Ausbildungen an den Berufsfachschulen auch deshalb nötig seien, um RealschulabsolventInnen ohne größere Bildungsaspirationen interessante berufliche Möglichkeiten zu eröffnen. Wer so argumentiert, lässt freilich eines völlig unberücksichtigt: dass Bildung und Erziehung im Elementarbereich ein pädagogisches Handlungsfeld darstellen und kein schlichtes Betreuungswesen. Die Begründung, RealschulabsolventInnen sollten interessante Berufsoptionen geboten werden und deshalb werde auch weiterhin die berufliche Ausbildung zur Kinderpfleger/in benötigt, ist vordergründig verständlich. Ihre geringe argumentative Durchschlagskraft wird aber deutlich, wenn man sich vor Augen hält, dass mit dieser Begründung auch der Zugang bspw. zum Grundschullehrerberuf oder zu dem des Architekten für RealschulabsolventInnen

²⁴⁴ vgl. zur SozialassistentInnen-Ausbildung Küls (o.J.)

geöffnet werden müsste. Wenn akzeptiert wird, dass Bildung im Kindesalter ein pädagogisches Handlungsfeld ist, dann erscheint es nicht mehr einsichtig, das dort tätige Personal gänzlich anders als in sonstigen pädagogischen Handlungsfelder zu qualifizieren.

Literatur

- agj = Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Positionspapier, Berlin/Erfurt, 25./26. September 2002, URL <http://www.agj.de/pdf/5/2003-2002/2002/Bildungintageseinrichtungen.pdf> (Zugriff 18.7.2006).
- AHPGS = Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit (2005): Akkreditierungsgutachten für den Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ mit dem Abschluss „Bachelor of Arts“ bis zum 16. August 2010, Freiburg, unveröff.; Kurzdarstellung unter http://www.ahpgs.de/akkrstudi/kurzdar/berlin_baerziehungsbildung.pdf (Zugriff 12.1.2007).
- Albrecht, Rainer (2005): Modularisierung in durchlässigen Strukturen. Chancen des Bologna Prozesses für die deutsche Frühpädagogik, URL http://www.profis-in-kitas.de/downloads/konzeption-von-studiengaengen/impulsreferat_albrecht-auftakt.pdf (21.1.2007).
- ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule (2004): Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts. Ein Studiengang für angehende Erzieherinnen und Erzieher. Februar 2004, URL http://www.asfh-berlin/uploads/media/bc_erz_curr.pdf (Zugriff 21.6.2006).
- ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006): Info und Zulassungsantrag zum Bachelor-Studium „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, Bachelor of Arts (B.A.), URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Imma__InfoBrosch2007.pdf (Zugriff 6.7.2006).
- ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006a): Zusatzqualifikation „BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik“ 2006/2007. Ein berufsbegleitender Zertifikatskurs für ErzieherInnen in der Praxis, mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung, URL <http://www.profis-in-kitas.de/praxis/qualifizierung-der-praxis/praxisanleitung-programm.pdf> (Zugriff 12.5.2007).
- ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, das Rektorat und der Kanzler (Hg.) (2006b): Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter Bachelor of Arts, Berlin.
- ASFH, Alice Salomon Hochschule Berlin (2008): Bachelor-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Modulhandbuch. Stand 1. April 2008, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/ModulhandbuchSoSe08_01.zip (Zugriff 3.6.2008).
- Arich-Gerz, Bruno (2006): Der Galatea-Effekt. Das Charisma des Dozenten und die Lehre im Zeitalter ihrer digitalen Vermittelbarkeit, in: *Forschung & Lehre* 7/2006 S. 378- 380.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld; auch unter URL http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Zugriff 3.7.2008).
- Bader, Reinhard/Bärbel Schröder (2004): Nachwuchs an Lehrpersonal: kaum Bewegung, in: *Die berufsbildende Schule* 5/2004, S. 102-108.
- Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: *Berliner Debatte* Initial 3/1999, S. 63-75.
- BAGKAE/BeA/BöfAE, Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher / Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik / Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, 15. Mai 2004, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html> (Zugriff 21.5.2006).
- BAG-BEK, Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ (2004): Neue Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter gegründet! Pressemitteilung, Potsdam, 29.9.2004, URL <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/88648/> (Zugriff 4.4.2006).
- Balgo, Rolf (1997): Wie können wir etwas über das Wissen wissen, über das Lernen lernen und über das Lehren lehren?, in: *System Schule* 4/1997, S. 112-119.
- Balluseck, Hilde von (Hg.) (2004): Module im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/bc_erz_module.pdf (Zugriff 4.4.2006).
- Balluseck, Hilde von (Hg.) (2005): Elementarpädagogik und Bildungsforschung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. Ein Werkstattbericht, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin.
- Balluseck, Hilde von (Iv.) (2005a): „Alle, die an dem Projekt mitarbeiten, sind von einer großen Begeisterung erfüllt“, in: *Bildung PLUS*, 7.11.2005, URL http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=469 (Zugriff 10.11.2005).
- Balluseck, Hilde von (2006): Vorlage für die Beiratssitzung am 21.06.06, unveröff.
- Balluseck, Hilde von (2006a): Entwicklung und Inhalte des Studiums im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der ASFH, in: Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, das Rektorat und der Kanzler (Hg.), *Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter Bachelor of Arts*, Berlin, S. 6f.
- Balluseck, Hilde von/Elke Kruse/Pia Schnadt (o.J. [2007]): Anrechnung der Kompetenzen von ErzieherInnen, URL http://ankom.his.de/tagung/material/Forum_Gesundheit_Soziales/ASFH.pdf?PHPSESSID=80a1fd08-c913d55decf238d9460e422e (Zugriff 12.6.2008).

- Balluseck, Hilde von/Helga Metzner/Barbara Schmitt-Wenkebach (2003): Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule, in: Wassiliou Fthenakis (Hg.), Elementarpädagogik nach PISA, Fröburg/Basel/Wien, S. 317-331.
- Balluseck, Hilde von/Reinhild Kraner/Iris Nentwig-Gesemann/Susanne Viernickel/Hilde Köster (2007): Qualifizierung von PraxismotorInnen in Bachelor-Studiengängen der Frühpädagogik, in: Sitzung des Fachbeirats für die Entwicklungsprojekte im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter: „Profis in KITAS“, ANKOM, „Professionalisierung von ErzieherInnen“, 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 15.6.2007, Materialien, S. 38-40, unveröff.
- Barna, Ákos/Frank Dölle/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2000): Ausstattungs- und Kostenvergleich norddeutscher Fachhochschulen, HochschulInformations-System (HIS), Hannover.
- Bauer, Jost (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen?, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 111-132.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2., aktual. u. erw. Aufl., Beltz-Verlag, Weinheim/Basel.
- Becker-Textor, Ingeborg (o.J. [1993?]): Unser Kind soll in den Kindergarten. Ein neuer Schritt für Eltern und Kinder, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1288.html> (Zugriff 20.7.2008).
- Behr, Karin (2005): Arbeit und Qualifizierung in sozialen Frauenberufen: Von der Kleinkinderlehrerin und Kindergärtnerin über die Erzieherin hin zur sozialpädagogischen Bildungsfachkraft oder zurück? Ein Beitrag zur Entwicklung und Lage des Erzieherinnen-Berufs im Horizont von Ausbildung und Arbeitsmarkt. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Dortmund, unveröff.
- Behr, Karin (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 79-93.
- Behr, Karin / Thomas Rauschenbach (o.J.): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung, o.O., URL http://www.egi.dji.de/bibs/231_3.pdf (Zugriff 4.2.2008).
- Berning, Ewald/Bernhard Schindler (1993): Diplomarbeit und Studium. Aufwand und Ertrag von Diplom- und Magisterarbeiten an Universitäten in Bayern. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Bertelsmann Stiftung (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008, Gütersloh; auch unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24533_24534_2.pdf (Zugriff 12.7.2008).
- BETA/KTK = Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder/Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder – Bundesverband: Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, o.J., <http://www.ktk-bundesverband.de/pdf/bildung.pdf> (Zugriff 18.7.2006).
- Bohn, Andrea/Kreykenbohm, Gugula/Moser, Marion/Pomikalko, Anna (Hg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“, Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn.
- Boote, David N./Penny Beile (2005): Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation, in: Educational Researcher, Vol. 34, No. 6, S. 3-15.
- Bortz, Jürgen/Nicola Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, Springer Verlag, Heidelberg.
- Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn. Verfügbar über: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf (Zugriff: 15.12.2004).
- Brake, Christoph (2003): Neue Allianzen – Bündelung von Ressourcen mit verteilten Rollen, in: Reinhard Keil-Slawik/Michael Kerres (Hg.), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Waxmann Verlag, Münster, S. 219-226.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (o.J. [2004]): Datenbank „Kurs“, URL <http://infohub.arbeitsagentur.de/kurs/index.jsp> (Zugriff 9.7.2004).
- Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher / Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik / Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004): Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, Fröburg/Lotte/Stuttgart, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html> (Zugriff 21.5.2006).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland, Weinheim/Basel/Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bundesregierung (2005): Stellungnahme der Bundesregierung zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, in: Deutscher Bundestag – 15. Wahlperiode, Drucksache 15/6014.
- Carle, Ursula/Ilse Wehrmann (2006): Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 197-207.

- Cloos, Peter/Hilmar Hoffmann (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, in: Hilmar Hoffmann (Hg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten, Luchterhand, Neuwied/Kriftel, S. 51-96.
- DBSH = Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2004): Wir brauchen eine Qualifikation in der Bräte. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) nimmt Stellung zur Diskussion über die Zukunft der Kindertageseinrichtungen und zur Akademisierung der Ausbildung von ErzieherInnen, URL <http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.doc> (Zugriff 12.3.2006).
- Derschau, Dietrich von (2002): Erzieher/in, in: Deutscher Verein (Hg.), Fachlexikon der sozialen Arbeit, Frankfurt a.M., S. 278-279.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Klett Verlag, Stuttgart.
- Dewe, Bernd/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen, in: dies. (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen.
- Diller, Angelika/Thomas Rauschenbach (2006) (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
- Diller, Angelika/Thomas Rauschenbach (2006a): Reform oder Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze, in: dies. (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?, München, S. 7-12.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Veränderung pädagogischer Konzepte von jungen Erzieherinnen, hrsg. von der Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999a): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.), Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 77-90.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Irene Kahle (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern, Bielefeld.
- DJI, Deutsches Jugendinstitut (2005): Zahlenspiegel, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/DJI, München; auch unter <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2005/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument.property=pdf,bereich=zahlenspiegel2005,sprache=de,rwb=true.pdf> (Zugriff 20.4.2008).
- Dreyer, Rahel/Stefan Sell (2007): Kompetent für Kinder. Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zwischen Fachschule und Akademisierung, Wolters Kluwer, Kronach.
- Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen, in: Erziehen in der Risikogesellschaft (=Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband), Weinheim/Basel, S. 122-138.
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim/München, S. 143-155.
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag, Weinheim, S. 47-62.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept, in: Kindergarten heute 1/2004, S. 20-29.
- Eibeck, Bernhard (o.J.): PISA macht KITA neu. Zum Stand der Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder, URL http://www.gew.de/Binaries/Binary7359/PISA_macht_KITA_neu.pdf (Zugriff 28.4.2006).
- Evangelisches Johannesstift Berlin (2006): Fachschule für Sozialpädagogik. Internetinformationen zur Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, URL http://www.johannesstift-berlin.de/public_html/geschaefteinheiten/bildungszentrum/soziale_fachschulen/fachschule_sozialpaedagogik/Fachschule_Sozialpaedagogik.php# Download (Zugriff 25.7.2006).
- Fischer, Walther A. (2001): Pädagogische Führung in Kindergarten und anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen, Innsbruck/Wien.
- FRÖBEL Gruppe (2008): Berliner Bildungssenator Zöllner lobt Public Private Partnership – FRÖBEL Gruppe stiftet Hochschul-Lehrstuhl, Pressemitteilung vom 24.4.2008, URL <http://www.openpr.de/news/206560/Berliner-Bildungssenator-Zoellner-lobt-Public-Private-Partnership-FROeBEL-Gruppe-stiftet-Hochschul-Lehrstuhl.html> (Zugriff 28.6.2008).
- Fröhlich, Werner/Graubohm, Herbert (2004): Anwendung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Das Hochschulwesen 6/2004, S. 209-216.
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hg.), (Hg.), Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag, Weinheim, S. 15-38.
- Fthenakis, Wassilios E./Pamela Oberhuemer (Hg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Beltz Verlag Weinheim.
- Fuchs, Kirsten (2004): Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, VS-Verlag, Wiesbaden, S. 75-108.
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001): Wir bilden die Zukunft – Bildung von Anfang an. GEW-Positionen zur Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder. Beschluss des GEW-Gewerkschaftstages 2001 in Lübeck, URL http://www.gew.de/Binaries/Binary3626/beschluss_kita.pdf (Zugriff 4.4.2006).

- Grams, Wolfgang/Angelika Menken (2006): Fachschule für Sozialpädagogik: Hoher Anspruch an qualifizierte Ausbildung, in: Die BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen November 2006, URL <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3238/ErzieherInnenAusbildung.pdf> (Zugriff 13.12.2006).
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2004): Den Weg nach Europa ebnen. Durchlässigkeit und Flexibilisierung in der Erzieher/innen-ausbildung, in: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen-Anhalt (Hg.), Die Chancen der frühen Jahre nutzen. Lernen und Bildung im Vorschulalter, Magdeburg, S. 58-67.
- Henry-Huthmacher, Christine (Hg.) (2007): Kinder in besten Händen. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland, Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin.
- Herman, Tessa C. (2008): Entwicklung der akademischen Erzieher/innen-Ausbildung. Übersicht über aktuelle Angebote an Fachhochschulen und Universitäten, URL <http://www.gew.de/Binaries/Binary27928/Erz-Tabellen-2.pdf> (Zugriff 12.3.2008).
- Hocke, Norbert (2007): Die Systemfehler der Fachschule für Sozialpädagogik überwinden, URL http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews%5Btt_news%5D=3490&tx_ttnews%5BbackPid%5D=661&cHash=9924b95887 (Zugriff 16.6.2007).
- Hopp, Maria (2005): Praxisbefragung, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Elementarpädagogik und Bildungsforschung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. Ein Werkstattbericht, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin.
- Hoppe, Jörg Reiner (1993): Polemische Anmerkungen zur Kindertagesstättenpraxis, ErzieherInnen-ausbildung, LehrerInnen-fortbildung und zu Innovationsbestrebungen, in: Nachrichtendienst des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 3/1993, S. 113-116.
- Huber, Andreas (2003): Berufsverläufe. Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität, in: HeinzHermann Krüger/Thomas Rauschenbach/Kisten Fuchs/Cathleen Grunert/Andreas Huber/Beate Kleifgen/Parviz Rostampour/Claudia Seeling/Ivo Züchner: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, JuventaVerlag, Weinheim/München, S. 117-137.
- Huber, Ludwig (1999): Drei Probleme der Forschung über Hochschulen. Diskutiert am Beispiel des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, in: *Das Hochschulwesen* 2/1999, S. 54-59.
- Isserstedt, Wolfgang/Elke Middendorff (2005): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Jugendministerkonferenz (2005): Jugendministerkonferenz am 12./13. Mai 2005 in München. TOP 10: Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, URL <http://www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t10.pdf> (Zugriff 12.6.2007).
- Jüttner, Christina (Interview) (2008): „Kinder brauchen Regeln“, in: Das Parlament 14./21.7.2008, S. 2.
- Kahle, Irene (1999): Das Professionelle Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Zur Entwicklung des Berufsbildes im Übergang von der Ausbildung in die berufliche Praxis, Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Kant, Immanuel (1964 [1803]): Über Pädagogik, in: ders., Werke, Bd. XII, Frankfurt a.M., S. 691-761.
- Karsten, Maria-Eleonora (1999): Erzieherinnen und Erziehungsarbeit mit Kindern. Ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung, in: Renate Thiersch/ Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Weinheim/München, S. 51-63.
- KMK, Kultusministerkonferenz (1982): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.09.1982, Bonn.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000, URL <http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc> (Zugriff 20.5.2006).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002, URL <http://www.kmk.org/doc/beschl/rvfachschul.pdf> (Zugriff 20.5.2006).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Der nationale Qualifikationsrahmen (nQR). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.4.2005, URL http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [Zugriff 2.8.2008]
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
- Kösler, Edgar/Christoph Steinebach (2006): Erziehen und Leiten als Profession: ein Beitrag zur Akademisierung, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 181-195.
- Köster, Hilde (2007): Konzept für den Zertifikatskurs ‚Naturwissenschaften‘, in: Sitzung des Fachbeirats für die Entwicklungsprojekte im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter: „Profis in Kitas“, ANKOM, „Professionalisierung von ErzieherInnen“, 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, 15.6.2007, Materialien, S. 35-37, unveröff.
- Kromrey, Helmut (2000): Qualität und Evaluation im System Hochschule, in: Reinhard Stockmann (Hg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder, Leske + Budrich, Opladen, S. 233-258.

- Küls, Holger (o.J.): Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik Online-Handbuch, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html> (Zugriff 14.2.2007).
- Küls, Holger (o.J.a): Lernen in Lernfeldern, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik OnlineHandbuch, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html> (Zugriff 17.7.2007).
- Labonté-Roset, Christine (2006): [Schreiben] An den wissenschaftlichen Beirat des Bachelor-Studienganges Erziehung und Bildung im Kindesalter, Berlin, 30. Juni 2006, unveröff.
- Langenmayr, Margret (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, in: *Kita spezial*, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung“, S. 39-45, auch unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html>.
- Laschet, Armin (Interview) (2007): Der Atomstreit war dagegen harmlos. Armin Laschet, CDU-Familienminister in Nordrhein-Westfalen, über berufstätige Frauen, fehlende Einwanderer und Betreuungspätze für unter Dreijährige, in: F.A.Z., 3.8.2007, S. 40.
- Leszczensky, Michael/Frank Dölle (2003): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, HochschulInformations-System (HIS), Hannover.
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 92-109.
- Löhrmann, Iris (Hg.) (2004): Alice im www.underland. E-Learning an deutschen Hochschulen. Vision und Wirklichkeit, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Maiwald, Annett (2005): Die Ausbildung an den Pädagogischen Fachschulen für Kindergärtnerinnen der DDR. Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, unveröff.
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit, in: die hochschule 2/2006, S. 157-178.
- Markowitsch, Jörg/Karin Messerer/Monika Prokopp (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, Wien.
- MfBfJ = Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Ahnen/Zöllner: Neuer Schub für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten durch bundesweit ersten berufsbegleitenden Fernstudienangang. Pressemitteilung, Mainz, 4.11.2004, URL <http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=6025> (Zugriff 12.3.2006).
- Messerschmidt, Rolf/Regina Grebe (2005): Zwischen visionärer Euphorie und praktischer Ertüchtigung. Informations und Bildungstechnologie der vergangenen fünfzig Jahre, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin; auch unter <http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/report/content/main/publik/report/2005/report-91.pdf> (Zugriff 26.7.2006).
- Mierau, Johannes (2000): Die juristischen Abschluss- und Diplomprüfungen in der SBZ/DDR. Ein Einblick in die Juristenausbildung im Sozialismus, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- MSFK NRW, Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2003): Bildungsvereinbarung NRW, URL <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf> (Zugriff 26.5.2006).
- MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2006): Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik. Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Düsseldorf, URL <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/RuL/RuLProbe/Bk/Fachschulen/Sozialwesen/Sozialpaedagogik.pdf> (Zugriff 25.5.2008).
- MWK, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2008): Ministerrat beschließt Gesetzentwurf zum Hochschulrecht. Berufsakademie wird Duale Hochschule – Weitere Neuerungen an Hochschulen. Pressemitteilung vom 1.7.2008, URL <http://mwk.baden-wuerttemberg.de/service/presse/pressemitteilungen/pressdetail/article/1518/75/cc4b8f12f/> (Zugriff 9.7.2008).
- Müller-Neuendorf, Manfred (2006): Ist die Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen an Fachschulen noch zukunftsfähig, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 167-180.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel, Leske + Budrich, Opladen.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Internationale Kooperation, ASFH Berlin, unveröff.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Darius Gerhardt/Katharina Nicolai/Stefanie Schwarz (2007): Studienreise nach Norwegen (Kristiansand und Oslo), in: Newsletter Erziehung und Bildung im Kindesalter. Studiengang & Forschungszentrum 2/2007, S. 10-13.
- Neumann, Astrid (2006): Stabilität von Raterurteilen über die Zeit – Anpassung an vorhandenen Schülerleistungen. Auswertung zweier Replikationsstudien zu den Urteilen in „DESI-Textproduktion“, in: Empirische Pädagogik 20(3)/2006, S. 286-296.
- Nottebaum, Rudolf (2006): Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 149-166.
- Oberhuemer, Pamela (2003): Bildungsprogrammatische für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich, in: Wassilios E. Fthenakis (Hg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg i.Br., S. 38-56.
- Oberhuemer, Pamela (2005): Lernkulturen – Berufskulturen. Entwicklungstendenzen in europäischen Kindertageseinrichtungen, in: klein & groß 5/2000, S. 6-14.

- Oberhuemer, Pamela (2006): Zur Reform der Erzieherinnen- und Erzieher(aus)bildung im internationalen Vergleich, in: Lilian Fried/Susanna Roux (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 367-376.
- Oberhuemer, Pamela/Michaela Ulich (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union, Beltz, Weinheim/Basel.
- OECD (2004): OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany, Paris, URL <http://oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> (Zugriff 14.12.2004).
- OECD (2005): Education at a Glance, Paris.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.
- Orth, Annette/Anke Pannier/Hilde von Balluseck (o.J.): Professionalisierung von Fachkräften in Kindertagesstätten. Die weiteren Schritte zur Modularisierung, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Ergebnisse_Programme.pdf; Vergleich der Langzeitweiterbildungen (über 100h) für ErzieherInnen in Berlin anhand der Programme, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Textversion_Programme_02.pdf (Zugriffe 11.7.2008).
- Orth, Annette/Anke Pannier/Hilde von Balluseck (2006): Professionalisierung von Fachkräften in Kindertagesstätten. Präsentation der Befragungsergebnisse am 5.9.2006, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Ergebnisse_Befragung.pdf; Interpretation der Befragung unter Weiterbildungsträger, URL http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Textversion_Befragung.pdf (Zugriffe 11.7.2008).
- Parsons, Talcott (1968): Professions, in: David L. Sills (ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences. Volume 12, New York, p. 536-547.
- Parsons, Talcott/Gerald M. Platt (1973): The American University, Cambridge.
- Pasternack, Peer (2005): Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Pasternack, Peer (2007): Pasternack, Peer (2006): Elementarpädagogik als FHZukunftsfeld, in: die neue hochschule 2/2006, S. 16-19.
- Pasternack, Peer (2007): Elementarpädagogik als Zukunftsfeld der Fachhochschulen, in: Klaus Fröhlich/Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Pia Schnadt (Hg.), Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik, Reinhardt Verlag, München, S. 12-20.
- Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Professionalisierung der Frühpädagogik, Barbara Budrich Verlag, Opladen [i. Ersch.].
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005, S. 9-133.
- Pasternack, Peer/Arne Schildberg (2005a): Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: die hochschule 2/2005, S. 155-188.
- Peper, Melanie (2005): Erstsemesterbefragung, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Elementarpädagogik und Bildungsforschung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, Berlin, S. 12-24.
- Peper, Melanie (o.J. [2007]): Wer studiert Erziehung und Bildung im Kindesalter an der ASFH Berlin? Ein Vergleich der ersten vier Kohorten [Vortrag und Power-Point-Präsentation auf der Tagung „Professionalisierung der Frühpädagogik“, veranstaltet vom Studiengang EBK und der Robert-Bosch-Stiftung, Katholische Akademie Berlin, 6.11.2007], unveröff.
- Prott, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 209-230.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe, Bielefeld.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hg.), Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Hohengehren, S. 15-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Frühkindliche Bildung und Professionalisierung, in: Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.2.2005, URL http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf, S. 4-8 (Zugriff 28.4.2006).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Kompetenz und Wissen auf allen Ebenen. Handlungsbedarf im Kita-Bereich, in: Erziehung & Wissenschaft 4/2006, S. 16.
- Rat der Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2004): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh.
- Rauschenbach, Thomas (1990): Jugendhilfe als Arbeitsmarkt, in: Detlev J. K. Peukert/Richard Münchmeier/Dieter Gresse/Helga Oberloskamp/Karin Böllert/Hans-Uwe Otto/Hans Gängler/Gebhard Stein/Dieter Krefzt/Gerholdt Strack/Thomas Rauschenbach, Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht Bd. 1, Juventa-Verlag, München/Weinheim, S. 226-297.
- Rauschenbach, Thomas (1997): Die aktuelle Situation in der Erzieher/innen-Ausbildung. Vortrag im Rahmen der länderoffenen Fachtagung des Landes Brandenburg zur Erzieher/innen-Ausbildung auf KMK-Ebene am 25./26.09.1997 in Potsdam, unveröff.

- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer babsichtigten Ausbildungsreform, in: *Erziehungswissenschaft* 1/2005, S. 18-35.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 13-34.
- Rauschenbach, Thomas/Karin Behr/Detlef Knauer (1995): *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*, Juventa-Verlag, Weinheim/München.
- Rauschenbach, Thomas/Stefan Borrmann (2007): In der Zukunft nur noch an der Hochschule? Zur Akademisierung der ErzieherInnenausbildung in Deutschland, in: *Kinderzeit* 4/2007, S. 8-10.
- Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (Hg.) (2005): *Kinder- und Jugendhilfereport 2. Analysen, Befunde und Perspektiven*, Weinheim/München.
- Robert Bosch Stiftung (o.J.): *Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA*, o.O. [Stuttgart], URL <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangspunkte/qualifikationsrahmen-1> (Zugriff 13.7.2008).
- Robert Bosch Stiftung (2005): *Leitbild für die curriculare Entwicklungsarbeit*, o.O. [Stuttgart], URL http://www.profis-in-kitas.de/downloads/konzeption-von-studiengaengen/leitbild-endversion_2.pdf (Zugriff 20.1.2007).
- Robert Bosch Stiftung (2006) (Hg.): *PiK – Profis in Kitas. Das Programm*, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2006a) (Hg.): *PiK – Profis in Kitas. Der Reformkatalog*, Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2006b): *PiK – Profis in Kitas. Orientierungsrahmen zur Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich*, o.O. [Stuttgart], 18.8.2006, unveröff.
- Robert Bosch Stiftung (2006c): *Orientierungsrahmen zu Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich*, o.O. [Stuttgart], URL <http://www.profis-in-kitas.de/downloads/konzeption-von-studiengaengen/orientierungsrahmen.pdf> (Zugriff 20.1.2007).
- Robert Bosch Stiftung (o.J. [2008]): *Frühpädagogik Studieren!*, URL <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren> (Zugriff 23.7.2008).
- Rossi, Peter H./Howard E. Freeman/Gerhard Hofmann (1988): *Programmevaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*, Enke Verlag, Stuttgart.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2007): *Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. Arbeitsfassung*, Radebeul 2007, URL http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_sbi/beschreibung_qualitaetskriterien.pdf (Zugriff 12.8.2007).
- Schatz, Wolfgang/Woschnack, Ute (2007): *Workload Planungstool. Ein Werkzeug zur Planung, Berechnung und Evaluation des studentischen Arbeitsaufwandes*, in: Berendt, Brigitte/Voss, HansPeter/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. J. Organisationsentwicklung und Lehrkultur: Studiengangsentwicklung*. Raabe Verlag, Berlin, J 2.8.
- Schavan, Annette (2008): *Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung anlässlich des Bildungskongresses des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages am 22. Januar 2008 in Ulm*, URL http://www.bmbf.de/pub/mr_20080122_1.pdf (Zugriff 5.7.2008).
- Schmidt, Renate (2005): *Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Renate Schmidt, zum Thema „Kinder früh fördern – Grundstein für Bildung, Gerechtigkeit und Wohlstand“ für den Gewerkschaftstag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft am 25. April 2005 in Erfurt*, URL <http://www.bmfsfj.de/root,did=27870,render=renderPrint.html> (Zugriff 16.6.2006).
- Schmidt, Thilo (2005): *Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5/2995, S. 713-730.
- Schnurrer, Hertha (2004): *Vortrag „Fachkräfteausbildung im vorschulischen Bereich in Europa“*, in: *Protokoll Statusgespräch Bachelor für Elementarpädagogik am 27.01.2004*, Magdeburg, S. 11, URL http://www.kinderumweltgesundheit.de/KUG/index2/pdf/aktuelles/PROTOKOLL_STATUSGE-SPRAECH_27_1_B.pdf (Zugriff 6.6.2006).
- Schnurrer, Hertha (2004a): *Von unseren europäischen Nachbarn lernen. Berufsprofile, Ausbildung und Status der Fachkräfte im Elementarbereich in den EU-Ländern und in den Beitrittsstaaten Polen, Tschechien und Ungarn*, in: *KiTa aktuell* MO 4/2004, S. 76-82.
- Schnurrer, Hertha (2005): *ErzieherInnenausbildung – Ein Blick zu unseren europäischen Nachbarn*, in: *Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt* 1/2005, S. 7; 5/2005, S. 11; 6/2005, S. 12.
- Schulmeister, Rolf (2005): *Kriterien didaktischer Qualität im E-Learning zur Sicherung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit*, in: Dieter Euler/Sabine Seufert (Hg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*, Oldenbourg Verlag, München, S. 473-492.
- Schulmeister, Rolf (2006): *eLearning: Einsichten und Aussichten*, Oldenbourg Verlag, München.
- Seeling, Claudia (2004): *FH oder Uni? Sozialpädagogische Qualifikationsprofile im Vergleich*, in: HeinzHermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*, Wiesbaden, S. 109-130.
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003): *Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin*. 2. Dezember 2003. Berlin; auch unter http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (Zugriff 12.4.2006).
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2004): *Das Berliner Bildungsprogramm. Für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*, Verlag das Netz, Berlin; auch unter http://www.senbjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (Zugriff 23.5.2006).

- SenBWF, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin (2007): Master-Plan „Wissens schafft Berlins Zukunft!“, URL <http://www.berlin.de/sen/wissenschaft/politik/> sowie http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-wissenschaft/hochschulpolitik/masterplan_wissen_schafft_berlins_zukunft.pdf (Zugriff 15.5.2008).
- SenGSV, Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz des Landes Berlin (2006): Zur gesundheitlichen und sozialen Lage von Kindern in Berlin, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (1998–2003): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen (=Fachserie 11, Reihe 2). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (o.J. [2000]): Mikrozensus 2000: Höchster allgemeiner Schulabschluss BKZ 861 Erzieherin; Sozialarbeiterinnen Sozialpädagoginnen, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2003): 10. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 36-48.
- Stock, Manfred: Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons', in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005), Wittenberg, S. 72-91.
- Sturzbecher, Dietmar/Corinna Bredow (1998): Innovationsressourcen und Innovationsbereitschaft in der Kindertragesbetreuung, in: Dietmar Sturzbecher (Hg.), Kindertagesbetreuung in Deutschland: Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion, Freiburg i.Br., S. 244-281.
- Thiel, Felicitas/Ficzko, Markus/Blüthmann, Irmela (2006): FELZ- ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung, in: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Pete/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. [Teil] I. Evaluation: Fachbereichs-/Studiengangsevaluation, Berlin 2006, I 2.6.
- Thiersch, Renate/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze, Juventa, Weinheim/München.
- Thole, Werner/Peter Cloos (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 47-77.
- Universität Kassel (2003): Studienreformaßnahmen an der Universität Kassel. Modularisierung und CreditSystem, Universität Kassel, Kassel.
- VBE, Verband Bildung und Erziehung (2004): Auf den Anfang kommt es an! Positionen des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zur Elementarerziehung in Deutschland, Berlin, 28. Oktober 2004, <http://www.vbe.de/uploads/media/041102abschlusspapier.pdf> [Zugriff 18.7.2006].
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11.2.2006, URL <http://www.kulturbuch-verlag.de/online/brv/D0014/F00652.pdf> (Zugriff 15.2.2007).
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Dezember 2004, Anlage E Bildungsgänge der Fachschule, in: SGV. NRW. 223.
- Weber, Max (1972 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Tübingen.
- Weber, Michael (2004): Zehn Lektionen aus Docs 'n Drugs, in: Peter Frankenberg/Detlef Müller-Böling (Hg.), Realität der virtuellen Hochschule. Multimediale Lehre in Baden-Württemberg, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, S. 123-128.
- Wilensky, Harold L. (1979): Jeder Beruf eine Profession?, in: Thomas Luckman/Walter Michael Sprondel (Hg.), Berufssoziologie, Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln, S. 198-215.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Januar 2002, Köln.
- Wolf-Ostermann, Karin (2005): Konzeption, Begleitung und Auswertung der Workload-Erhebung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter (B.A.)“, in: Hilde von Balluseck (Hg.), Elementarpädagogik und Bildungsforschung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. Ein Werkstattbericht, AliceSalomon-Fachhochschule Berlin, Berlin.
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Hannover, URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/service/eva-downl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (Zugriff 12.12.2007).

Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF)

Das Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern systematische Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert. Die Direktion nimmt der halleische Soziologe Prof. Dr. Reinhard Kreckel wahr, Geschäftsführerin ist Dr. Anke Burkhart, Forschungsdirektor Dr. Peer Pasternack. Am HoF arbeiten derzeit 15 Wissenschaftler/innen, unterstützt von zwei Bibliothekarinnen, zwei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen Mitarbeiter/innen.

Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und historische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Zwei Schwerpunkte charakterisieren das Programm inhaltlich:

- Qualitäts- und Organisationsentwicklung an Hochschulen, Hochschulsteuerung und Kontraktmanagement,
- Studium, Studienreform, Studierende und Nachwuchsförderung.

Diese Schwerpunkte werden gekreuzt durch zwei Querschnittsthemen, für die am Institut gleichfalls langjährig Expertise akkumuliert wurde:

- Gleichstellungsfragen und Gender-Politik im Hochschulsektor,
- ostdeutschlandspezifische Hochschulforschung.

Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Wirkungen des Hochschulföderalismus
- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualität als Hochschulpolitik
- Qualitätsmanagement-Systeme für Hochschulen
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Personalstrukturen in der Wissenschaft

- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Die ostdeutschen Hochschulen als regionale Entwicklungsfaktoren
- Qualifizierung des Hochschuleingangs
- Elementarpädagogik als Hochschulausbildung
- DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte
- Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich
- Hochschulexpansion in 20. Jahrhundert

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*) und gibt beim Lemmens Verlag Bonn die Buchreihe *Wittenberger Hochschulforschung* heraus. Projektberichte werden in den *HoF-Arbeitsberichten* bzw. als Bücher bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig veröffentlicht. Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Zahlreiche der Publikationen stehen auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung: <http://www.hof.uni-halle.de>

Wissenschaftsinformation

HoF Wittenberg verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Das Institut unterhält ein Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung. Dieses macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>).

Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 war die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Universitätsstiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF Wittenberg weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 4'08 Pasternack, Peer / Bloch, Roland / Hechler, Daniel / Schulze, Henning: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08 Falkenhagen, Teresa: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08 Kahlert, Heike / Burkhardt, Anke / Myrrhe, Ramona: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08 Pasternack, Peer / Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07 Hölscher, Michael / Pasternack, Peer: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Kremppow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke / Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer / Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana / Schildberg, Arne / Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke / Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk / Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland / Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.

- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard / Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik / Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)

Themenhefte:

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland* (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – <http://www.die-hochschule.de>

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für

Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitäts-schließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaut & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.