



Peer Pasternack
Henning Schulze

Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft

Strukturen, Qualifikationsrahmen
und Curricula

Gutachten für die Robert Bosch Stiftung

Peer Pasternack / Henning Schulze: Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2'2010). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2010. 76 S. ISSN 1436-3550.

Die dynamischen Entwicklungen im frühpädagogischen Ausbildungssektor – Reformen in der Fachschulausbildung und Akademisierung unter Beteiligung sämtlicher Sektoren des tertiären Bereichs – wecken das Bedürfnis nach stärkerer Vergleichbarkeit. Dem widmet sich das hier vorgelegte Gutachten. In struktureller Hinsicht stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Welche frühpädagogischen Ausbildungen werden aktuell angeboten? Welche internen Strukturen weist die frühpädagogische Ausbildungslandschaft auf? Wie verhalten sich Fachschul- und Hochschulausbildungen zueinander? Inhaltlich wird zwei Fragen nachgegangen: Inwiefern sind Vergleiche von Qualifikationsrahmen und Curricula geeignet, Aussagen zur Qualität der Studiengänge zu treffen? Welche Konsequenzen legen die Ergebnisse einer solchen Betrachtung nahe? Im Ergebnis werden alternative Analysen zur Bewertung von Qualität und Wirkungen der frühpädagogischen Ausbildungsangebote vorgeschlagen und begründet.

The dynamic developments in the sector of early childhood education, marked by a revise of the educational programmes at the Fachschulen and, in general, a process of academization trough the attendance of all tertiary educational sectors, clarify the need for a better comparability. This survey adresses these matters focusing on the following aspects: Which programmes of early childhood education are presently offered? By which internal structures are these educational programmes characterized? How can the relation between the Fachschulen and institutions of higher education be characterized? Concerning the contents, the survey queries two matters: Is a comparison of qualification standards and curricula an adequate method to produce general statements on the quality of educational programmes? Which consequences can be drawn by the results of such an examination? In conclusion, alternative methods of analysis and evaluation of programmes in early childhood education are reasoned and proposed.

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	3
0. Fragestellungen	5
1. Strukturen	6
1.1. Ausbildungssegmente	7
1.1.1. Gesamtlandschaft	7
1.1.2. Fachschulausbildung	8
1.1.3. Hochschulstudien	11
1.1.4. Quantitatives Verhältnis von Fachschul- und Hochschulangeboten	12
1.2. Hochschulstudienangebote	13
1.2.1. Regionale Verteilung bis 2003 und heute	13
1.2.2. Die aktuellen frühpädagogischen Studienangebote (1/2010)	17
1.2.3. Organisatorische und inhaltliche Differenzierungen	20
2. Inhalte	25
2.1. Vergleich der Fachschul- und Hochschulausbildungen	25
2.2. Ausbildungsdifferenzierte Professionalisierungseffekte	30
2.3. Qualifikationsrahmen und Curricula: Vergleichsmöglichkeiten	32
2.3.1. Strukturen einschlägiger Qualifikationsrahmen	32
2.3.2. Beispiel: Deutscher Qualifikationsrahmen (Entwurf, 2009)	38
2.3.3. Beispiel: PiK-Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA (2008)	42
2.3.4. Beispiel: BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA (2009)	53
2.4. Schlussfolgerungen	55
2.4.1. Verhältnis von Qualifikationsrahmen und Curricula	55
2.4.2. Alternative Analysen	57
Studieninhalte nach Fächergruppen (55). Didaktische Gestaltung (56). Theorie-Praxis-Verflechtung (57). Methodenausbildung (58). Forschungserfahrung (60). Praktikumsberichte und Abschlussarbeiten (61). Wirkungsanalysen / Absolventenstudien (63). Systematische Selbstbeobachtung der Ausbildungs- und Studiengänge (64). Handreichungen: Good-Practice-Beispiele (65). Langfristige Aufstiegsperspektiven für Fachschulen (66)	
3. Zusammenfassung	69
Literatur	73

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik.....	7
Übersicht 2: Erzieher/innen-Ausbildungsdauer an Fachschulen bzw. Fachakademien nach Bundesländern	9
Übersicht 3: Anteile der Ausbildungssektoren an der Bereitstellung von frühpädagogischem Fachpersonal	12
Übersicht 4: Personalbedarf für den U3-Ausbau in Westdeutschland bis 2014.....	13
Übersicht 5: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003: Überblick.....	15
Übersicht 6: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2010: Überblick.....	16
Übersicht 7: Die aktuellen frühpädagogischen Studienangebote an deutschen Hochschulen (1/2010).....	17
Übersicht 8: Frühpädagogische (Hochschul-)Angebote: Auswertung nach formalen Merkmalen I	21
Übersicht 9: Frühpädagogische (Hochschul-)Angebote: Auswertung nach formalen Merkmalen II	22
Übersicht 10: Frühpädagogische (Hochschul-)Angebote: Auswertung nach formalen Merkmalen III.....	23
Übersicht 11: Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU.....	24
Übersicht 12: Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums.....	26
Übersicht 13: Fachschule und Hochschule im Vergleich	29
Übersicht 14: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns	30
Übersicht 15: Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern	32
Übersicht 16: Systematiken der fachunspezifischen Qualifikationsrahmen	35
Übersicht 17: Systematiken der frühpädagogischen Qualifikationsrahmen	36
Übersicht 18: Systematiken der Qualifikationsrahmen auf einen Blick	37
Übersicht 19: DQR-Formulierungen der Lernergebnisse auf Niveaustufe 6	39
Übersicht 20: Gegenüberstellung DQR-„Allgemeine Beschreibung“ mit A SH-EBK-Modulbeschreibung „Bachelorarbeit“.....	40
Übersicht 21: Gegenüberstellung DQR-Niveaustufe 6 und ASH-EBK-Modulbeschreibungen.....	40
Übersicht 22: Überblick Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA.....	42
Übersicht 23: LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan	43
Übersicht 24: Struktur des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin	46
Übersicht 25: Reduzierte Liste der Lernzielbeschreibungen des PiK-Qualifikationsrahmens	51
Übersicht 26: Gegenüberstellung der Strukturen von PiK- und BAG-BEK-Qualifikationsrahmen....	54
Übersicht 27: Fächergruppen und Fächer innerhalb frühpädagogischer Studiengänge.....	57
Übersicht 28: Praktika in frühpädagogischen Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule.....	59
Übersicht 29: Praxiselemente im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter..	60
Übersicht 30: Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter.....	61
Übersicht 31: Kategoriensystem zur Dokumentenanalyse (Bachelor- und Facharbeiten).....	63
Übersicht 32: Mögliche Kriterien für selbstevaluative Erfolgskontrollen	66

0. Fragestellungen

Der gutachtliche Auftrag umfasst die Beantwortung zweier Fragestellungen:

- Welche frühpädagogischen Ausbildungen werden aktuell angeboten? Welche internen Strukturen weist die in den letzten Jahren in Bewegung geratene frühpädagogische Ausbildungslandschaft auf? Wie verhalten sich Fachschul- und Hochschulausbildungen zueinander?
- Inwiefern sind Vergleiche von Qualifikationsrahmen und Curricula geeignet, Aussagen zur Qualität der Studiengänge zu treffen? Welche Konsequenzen legen die Ergebnisse einer solchen Betrachtung nahe?

Die Beantwortungen erfolgen auf der Grundlage von Sekundäranalysen verfügbarer einschlägiger Studien, Dokumente und Daten, Internetrecherchen sowie der vergleichenden Analyse ausgewählter Qualifikationsrahmen und Modulhandbücher. Die Darstellung erfolgt, der Auftragstellung entsprechend, getrennt nach strukturellen Aspekten der Ausbildungslandschaft und inhaltlichen Aspekten der Curricula-Gestaltung. Im Ergebnis werden eine nach verschiedensten Gesichtspunkten systematisierte Angebots- und Strukturbeschreibung geliefert sowie Schlussfolgerungen zu wünschenswerten Analysen von Inhalten und Gestaltungen der Ausbildungs- bzw. Studiengänge formuliert. Das Gutachten beginnt bei einer Gesamtdarstellung der Ausbildungslandschaft, zoomt im weiteren zunächst auf den Bereich der Fach- und Hochschulen, um dann vorrangig die Hochschulstudiengänge in den Blick zu nehmen; dabei wiederum liegt eine besondere Aufmerksamkeit bei den Bachelor-Programmen an Fachhochschulen, da diese quantitativ das bedeutendste Segment der Akademisierung der Frühpädagogik darstellen.

1. Strukturen

Das zentrale formale Charakteristikum der aktuellen Professionalisierungsprozesse in der Frühpädagogik ist die Erzeugung und Verstärkung von *Mehrstufigkeit der Qualifikationen*: Auf sehr verschiedenen Ebenen des Bildungssystems werden frühpädagogische Ausbildungsangebote offeriert. Traditionell wurde die frühpädagogische Ausbildung nahezu allein durch Fachschulen/Fachakademien¹ für Sozialpädagogik geleistet – ergänzt um die beruflichen Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin, die jedoch (jedenfalls im Grundsatz) nicht zur Gruppenleitung berechtigen. Seit 2004 werden zum einen in jedem Semester bundesweit mehrere frühpädagogische Hochschulstudiengänge eröffnet; diese betreffen zum anderen sämtliche Einrichtungstypen im tertiären Sektor, von der Berufsakademie (duale Ausbildung, nicht promotionsberechtigt) über die Fachhochschule (nicht promotionsberechtigt) und Pädagogische Hochschule bis zur Universität. Die Studienangebote sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert). Eine Neuerung auf inhaltlich sehr elementarem Niveau stellt zudem die Fortbildung zur bzw. zum Kindertagespfleger/in – im Umfang von 160 Stunden – dar.

Aus Gründen, die noch darzulegen sind, wird es mittel- und ggf. langfristig bei dieser Vielfalt von Angeboten bleiben. Insbesondere werden die Fachschulen für Sozialpädagogik keinesfalls überflüssig. Insofern ist einstweilen von einer *Teilkademisierung* des frühpädagogischen Berufsfeldes zu sprechen. Wird Verwissenschaftlichung als Bestandteil von Professionalisierung betrachtet, dann ergeben sich daraus – je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution – *unterschiedliche Professionalitätsgrade* oder zumindest -profile. Dies kann immer dann seine Berechtigung haben, wenn das Tätigkeitsspektrum im Berufsfeld durch eine solche funktionale Differenzierung gekennzeichnet ist, die je spezifische Professionalitäten nahe legt. Im Falle der Frühpädagogik reicht das komplette Tätigkeitsspektrum von der Zweitkraft, der Gruppenleitung und der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf über die Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit, fachliche Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik bis hin zu Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in bzw. Professor/in an Hochschulen mit differenzierten Gewichtungen von Lehre und Forschung.

¹ Wir verwenden für das gesamte Gutachten 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 Hochschulen verwendet. Ebenso wird der Begriff „Studium“ allein für Hochschulausbildungen genutzt.

1.1. Ausbildungssegmente

1.1.1. Gesamtlandschaft

Hinsichtlich der Ausbildungsziele ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Ausbildungen,

- die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern zielen und
- solchen, die derartige Tätigkeiten vorbereiten oder organisatorisch ermöglichen.

Formal gibt es eine große Vielfalt der Ausbildungsträger in praktisch sämtlichen Stufen des berufsorientierten Bildungssystems (Übersicht 1).

Übersicht 1: Ausbildungsstrukturen in der Frühpädagogik

	Ausbildungslevel, -richtung	Ausbildende Einrichtungen	Abschluss, beruflicher Einsatz	Details	
Unmittelbare Arbeit mit Kindern	Fortbildung	Volkshochschule, freier Bildungsträger	Kindertagespflege	Ausbildungsumfang: 160 Stunden	
	Sekundarstufe II: berufliche Erstausbildung	Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in; Zweitkraft in der Gruppenarbeit	447 Berufsfachschulen mit jährlich 8.200 AbsolventInnen (2008)	
	Postsekundarbereich: berufliche Ausbildung	Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik	Staatliche anerkannte/r Erzieher/in (auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung)	423 Fachschulen/Fachakademien mit jährlich 16.600 AbsolventInnen (2007)	
	Tertiärbereich: Frühpädagogik		Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Zertifikat; Erzieher/in	7 Angebote, (berufsbegleitende) Weiterbildung
Berufsakademie, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität			Bachelor; Erzieher/in, Einrichtungsleitung	45 Studiengänge, 5 in Planung; z.T. als (berufsbegleitende) Weiterbildung	
Sonstige Berufsrollen	Tertiärbereich	Höheres Lehramt	Universität	Staatsexamen bzw. Master; Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachschuldozent/in	4 Standorte
		Sozialpädagogik	Fachhochschule, Universität	Bachelor, Master; Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre und Forschung	generalistisch angelegtes Curriculum, das auf zahlreiche pädagogische Einsatzfelder außerhalb des Lehramts vorbereitet
		Vertiefungsangebote Frühkindliche Bildung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	Universität	Bachelor, Master; Erzieher/in, Einrichtungsleitung, Tätigkeit bei Einrichtungsträgern, Lehre und Forschung	5 Angebote
		Kita-Management	Fachhochschule, Universität	Bachelor; Managementtätigkeiten	4 Studiengänge, einer in Planung; in der Regel als Weiterbildungsangebot konzipiert
		Frühpädagogik	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Master; Managementtätigkeiten, Lehre und Forschung	7 Studiengänge, 4 in Planung

Die für das unmittelbar frühpädagogische Berufsfeld heute bzw. künftig wesentlichen Ausbildungen finden an den Fachschulen für Sozialpädagogik (Postsekundarbereich) und den Hochschulen (Tertiärbereich) statt.

1.1.2. Fachschulausbildung

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.² Gemeinsam ist allen Ausbildungen, dass es sich um so genannte Breitbandausbildungen handelt: Sie sind nicht allein auf die Altersphase der Frühpädagogik ausgerichtet, sondern bilden für prinzipiell für den beruflichen Einsatz in allen Altergruppen der Kinder- und Jugendhilfe aus.

Heute kennt jedes Bundesland im Detail unterschiedliche Wege, auf denen Interessierte staatlich anerkannte Erzieherin oder staatlich anerkannter Erzieher werden können. Dabei sind 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 (a) eine Berufsausbildung nachweist, (b) eine mehrjährige eigenständige Haushaltsführung mit Kind nachweist oder (c) eine mehrjährige Berufstätigkeit im Berufsfeld ohne Ausbildungsabschluss nachweist (in diesem Fall ist zumeist eine Zulassungsprüfung zu absolvieren). Hinzu kommt die Variante, dass (d) Stufe 11 einer Fachoberschule Sozialwesen absolviert wurde. (Zu Details vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 118-124)

Desweiteren gibt es Varianten der Ausbildung: 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.

² In der DDR gab es eine Fachschulausbildung zur Kindergärtnerin (bzw. in anderen Einsatzfeldern zur Krippen-, Hort- oder Heimerzieherin): „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)

Übersicht 2: 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

Eine bundeseinheitliche Regelung der Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in gibt es nicht. Die Kultusministerkonferenz hat sich auf vergleichsweise allgemeine Rahmenvorgaben beschränkt (KMK 2000; vgl. auch dies. 2002).

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)

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)

Daher hat sich in den letzten Jahren eine Reihe von Fachschulen engagiert auf den Weg begeben, ihre Ausbildungen neu zu gestalten. Insbesondere das Lernfeldkonzept, das die KMK-„Rahmen-

vereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ (KMK 2000) vorsieht, leitet die Reformbemühungen an. Es 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). 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).

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

Den Reformbemühungen setzen allerdings einige einschränkende Randbedingungen deutliche Grenzen. Das betrifft vor allem das hohe Lehrdeputat der FachschuldozentInnen von 26 Wochenstunden. Die Verbände der Fachschulen für Sozialpädagogik fordern insbesondere, die Zu-

gangsvoraussetzung für die Fachschule anzuheben: Dafür solle die Fachhochschulreife festgeschrieben werden (BAGKAE/BeA/BöfAE 2004).³

1.1.3. Hochschulstudien

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 die Empfehlung: „Für die Erfüllung der neuen Aufgaben im Elementarbereich wäre der Einsatz von Sozialpädagogen als allein vollausbildeten Fachkräften im Elementarbereich wünschenswert, wenn nicht überhaupt eine Eingliederung der Fachkräfteausbildung in die Lehrerausbildung, wenigstens für die Leiter der Kindergärten, erfolgt“ (Deutscher Bildungsrat 1973: 118f.).

Gleichwohl dauerte es bis 2004, bis erste Hochschulstudiengänge starteten, die explizit auf eine Akademisierung der Frühpädagogik zielen. Seither werden zum einen in jedem Semester bundesweit mehrere frühpädagogische Hochschulstudiengänge eröffnet; diese betreffen zum anderen sämtliche Einrichtungstypen im tertiären Sektor, von der Berufsakademie (duale Ausbildung, nicht promotionsberechtigt) über die Fachhochschule (nicht promotionsberechtigt) und Pädagogische Hochschule bis zur Universität. Die Studienangebote sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert). Im ganzen gibt es hierbei eine beträchtliche Dynamik: Begannen 2004 die ersten beiden Studiengänge, so starteten bereits 2007 innerhalb eines Jahres 14 neue Studiengänge.⁴

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;

³ Für die Fachschulen in Berlin und Nordrhein-Westfalen wird immer wieder kolportiert, dass sie seit 2003 nur noch Bewerber/innen mit Hochschulreife aufnahmen (Langenmayr 2005: 42; Nottebaum 2006: 152; Jüttner 2008). Diese Information findet in den entsprechenden rechtlichen Bestimmungen nur bedingt eine Grundlage, insofern dort zwar eine Präferenz für die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) formuliert ist, aber zugleich auch Bewerber/innen ohne eine solche zugelassen sind (vgl. § 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: 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). Alles andere wäre rechtlich auch nicht haltbar, da Fachschulen nicht dem tertiären Ausbildungssektor angehören.

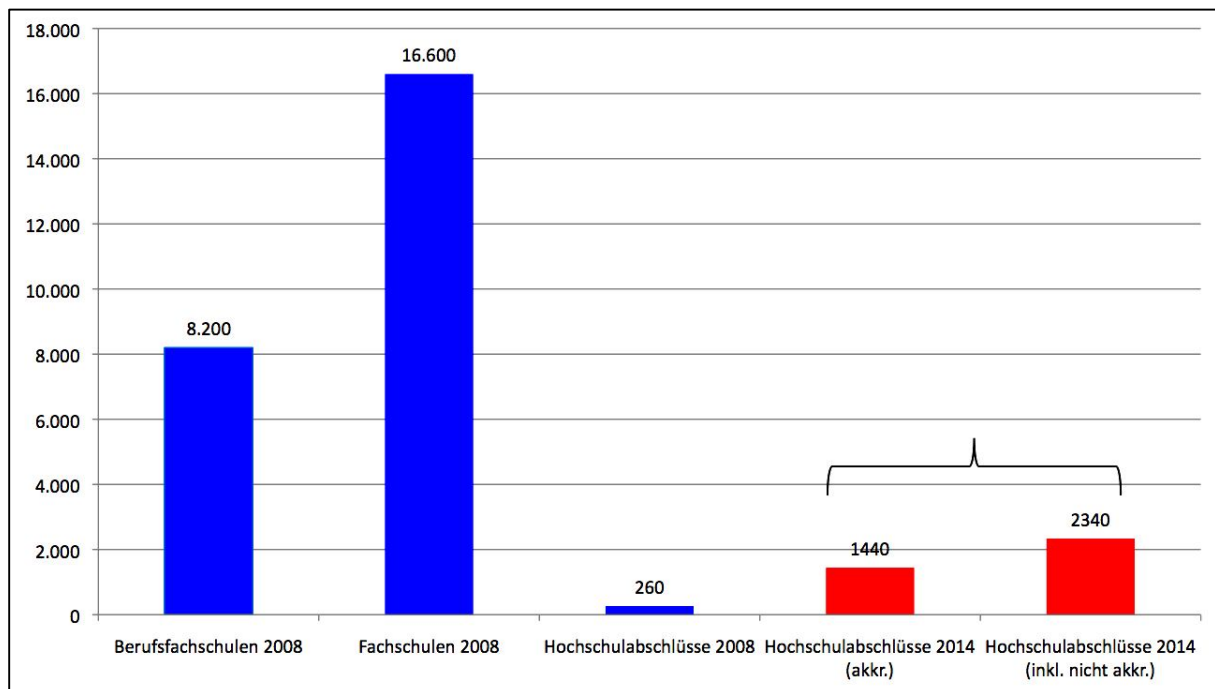
⁴ Vgl. Pasternack (2008); <http://www.weiterbildungsinitiative.de/die-datenlage/landkarte-der-hochschulen.html> (Zugriff 30.11.2009).

- neue, grundständige Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten, die die neuen Möglichkeiten hochschulimmanenter Studienreform nutzen,⁵ jedoch vorerst ohne Beteiligung der Fachpraxis vorangetrieben werden.“

1.1.4. Quantitatives Verhältnis von Fachschul- und Hochschulangeboten

Der quantitativ bedeutendste Sektor für die Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals ist der postsekundare Fachschulbereich. Dies wird voraussichtlich längere Zeit so bleiben, wie die Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigen (Übersicht 3).

Übersicht 3: Anteile der Ausbildungssektoren an der Bereitstellung von frühpädagogischem Fachpersonal



Quellen: Bundesamt für Statistik, Fachserie 11, Reihe 4.1 (2004-2009); Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Dortmund

Aus dieser Situation wird sich mittelfristig keine Verdrängungskonkurrenz zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln: Vielmehr kann das Beschäftigungssystem nicht nur sämtliche AbsolventInnen absorbieren, sondern – sofern keine zusätzlichen Anstrengungen unternommen werden, um frühpädagogisches Fachpersonal auszubilden und zu gewinnen – wird es zu einer Angebotslücke kommen. Allein, wenn man den Personalbedarf für den politisch angestrebten U3-Ausbau prognostiziert, klafft nach Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Dort-

⁵ Das bezieht sich auf die so genannte Bologna-Studienreform, die zur europaweiten Etablierung eines zweistufigen Studiensystem führt und in Deutschland mittels Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen umgesetzt wird.

mund eine Lücke von 24.000 Fachkräften (Übersicht 4; vgl. auch Rauschenbach/Schilling 2009: 32).

Übersicht 4: Personalbedarf für den U3-Ausbau in Westdeutschland bis 2014 (ohne Berlin, Basisjahr: 2008)

Einflussgrößen			Basis 15.03.2008
<i>Herleitung des Personalbedarfs</i>			
Erwarteter Platzbedarf 2014 für ...	unter 1- Jährige	größer 4,5%	23.909
	1-Jährige	größer 41,9%	223.746
	2-Jährige	größer 68,1%	363.995
	unter 3-Jährige zusammen	größer 38,2%	611.650
Geplante Aufteilung in Kindertagespflege und Tageseinrichtungen		Kindertagespflege 30%	183.495
		Kindertageseinrichtungen 70%	428.155
Plätze in Kindertageseinrichtungen (KT)		Bestand am 15.03.2008	167.631
		Brutto-Ausbaubedarf 2013	260.524
		Vollzeitstellenbedarf bei Personal-Kind-Relation 1:5	52.105
		Abzügl. Personalausgang in Kindergärten	-16.032
		Netto-Vollzeitstellenbedarf	36.073
		Netto-Personenbedarf (inkl. Teilzeitbeschäftigten)	45.416
Jährlicher Durchschnitts-Ersatzbedarf durch Personalauschied (bei angenommenen 30 Berufsjahren)			9.421
Durchschnitts-Ersatzbedarf zwischen 2008 und Anfang 2014 insgesamt			47.106
Personal-Gesamtbedarf (Netto-Personenbedarf + Durchschnitts-Ersatzbedarf insgesamt)			92.522
<i>Rekrutierungspotenziale für den Personal-Gesamtbedarf 2008-2014</i>			
ErzieherInnen	Erwartbare jährliche AbsolventInnenzahl (Basis Schuljahr 2007/08)		14.491
	Geschätzte jährliche Einmündungsquote in Kindertageseinrichtungen (65%)		9.419
	Netto-Rekrutierungspotenzial neu ausgebildeter ErzieherInnen insgesamt		47.096
KinderpflegerInnen	Erwartbare jährliche AbsolventInnenzahl (Basis Schuljahr 2007/08)		6.108
	Geschätzte jährliche Einmündungsquote in Kindertageseinrichtungen (70%)		4.276
	Netto-Rekrutierungspotenzial neu ausgebildeter KinderpflegerInnen insgesamt		21.378
Verbleibende Bedarfslücke			Ca. 24.000

Quelle: Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Januar 2009

1.2. Hochschulstudienangebote

1.2.1. Regionale Verteilung bis 2003 und heute

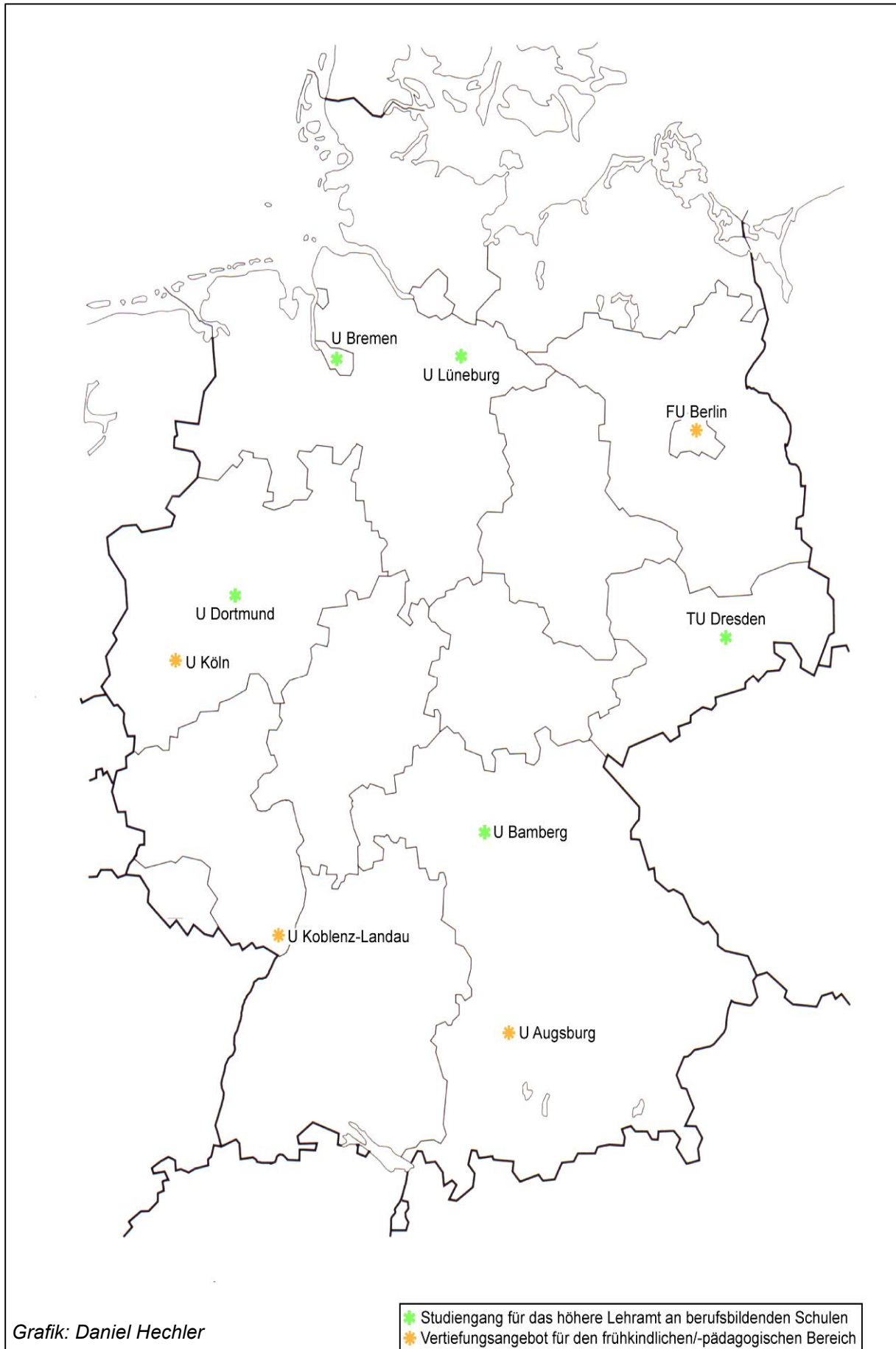
Bis 2003 bestand die frühpädagogische Hochschullandschaft in Deutschland aus drei (Spuren-)Elementen:

1. 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 Kindertageseinrichtungen;

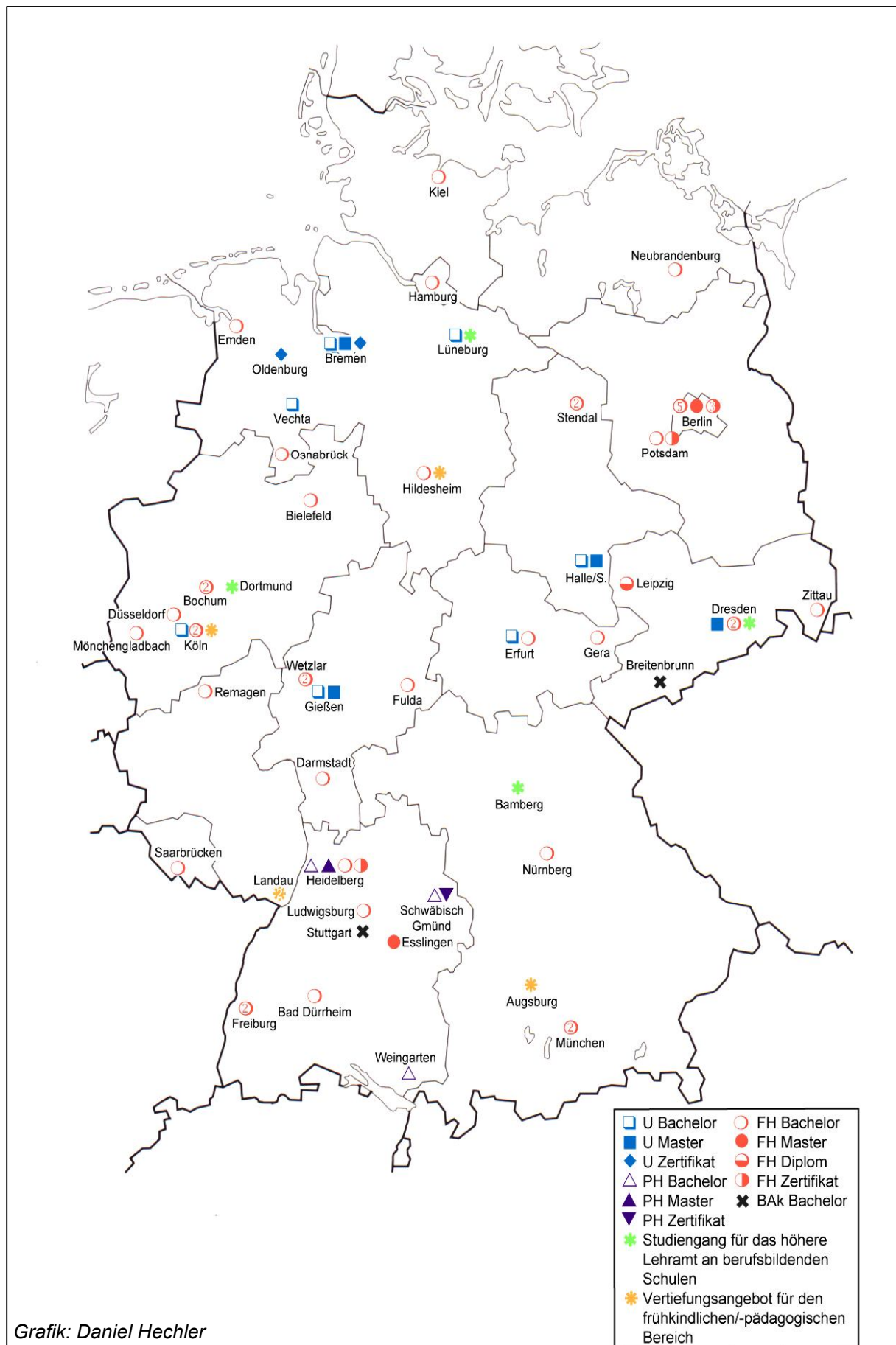
2. fünf Studiengängen für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen, in denen Fachschullehrer für die Erzieher/innen-Ausbildung herangebildet werden (Universität Bremen, Universität Dortmund, Universität Lüneburg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Universität Bamberg, Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik am Institut für Berufliche Fachrichtungen der TU Dresden);
3. 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).

Die im engeren Sinne frühpädagogischen Angebote – das Höhere Lehramt für berufsbildende Schulen und entsprechende Vertiefungsangebote in pädagogischen Studiengängen – werden in Übersicht 5 visualisiert (Stand 2003).

Im Kontrast dazu veranschaulicht Übersicht 6 die heute gegebene Verteilung frühpädagogischer Studiengänge über das gesamte Bundesgebiet (Stand 1/2010). Es wird deutlich, dass es mittlerweile sowohl eine eindrucksvolle flächige Präsenz an Angeboten als auch mehrere Verdichtungen an einzelnen Orten gibt.



Übersicht 5: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen bis 2003: Überblick



Grafik: Daniel Hechler

Übersicht 6: Frühpädagogik an deutschen Hochschulen 2010: Überblick

1.2.2. Die aktuellen frühpädagogischen Studienangebote (1/2010)

Übersicht 7 gliedert die Studienangebote in zweierlei Hinsicht: zum einen nach frühpädagogischen Angeboten im engeren Sinne, frühpädagogisch affinen sowie Kita-Management-Angeboten; zum anderen wird innerhalb der frühpädagogischen Angebote im engeren Sinne nach Hochschularten (Universität, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule und Berufsakademie) sortiert. Unberücksichtigt bleiben sozialpädagogische Studiengänge für das Höhere Lehramt an Berufsbildenden Schulen. Erfasst wird der Stand vom Januar 2010.

Übersicht 7: Die aktuellen frühpädagogischen Studienangebote an deutschen Hochschulen (1/2010)

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
Universitäten				
1	Universität Augsburg	Pädagogik der Kindheit und Jugend	Vertiefungsrichtung im Studiengang Erziehungswissenschaft	Bachelor
2	Universität Bremen	Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschulen)	grundständig	Bachelor
3	Universität Bremen	Early Childhood Education (<i>geplant</i>)	Master-Programm	Master
4	Universität Bremen in Koop. m. Bremischer Evangelischer Kirche	Frühkindliche Bildung	berufsbegleitend	Zertifikat
5	TU Dresden	Childhood research and education - Kindheitsforschung, Beratung und Bildung	Master-Programm	Master
6	Universität Erfurt	Pädagogik der Kindheit (mit optionaler Vertiefungsrichtung „Vor- und außerschulische Bildung“)	grundständig	Bachelor
7	Universität Gießen	Bildung und Förderung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
8	Universität Gießen	Elementar- und Integrationspädagogik	konsekutiv	Master
9	Universität Halle-Wittenberg mit internationalen Partneruniversitäten	Early Childhood Education	Internationales Master-Programm	Master
10	Universität Hildesheim	Pädagogik der frühen Kindheit	Schwerpunkt im Master-Programm Erziehungswissenschaft	Master
11	Universität Koblenz-Landau	Pädagogik der frühen Kindheit (z.Z. im Diplomstudiengang, ab WiSe 2010/2011 Umstellung)	Schwerpunkt im Studiengang Erziehungswissenschaft	Bachelor
12	Universität Koblenz-Landau	Pädagogik der frühen Kindheit (z.Z. im Diplomstudiengang, ab WiSe 2010/2011 Umstellung)	Schwerpunkt im Studiengang Erziehungswissenschaft	Master
13	Universität zu Köln	Frühe Kindheit (<i>Status unklar</i>)	grundständig	Bachelor
14	Universität zu Köln	Pädagogik der Frühen Kindheit und Familienpädagogik	Schwerpunkt im Studiengang Erziehungswissenschaft	Master
15	Universität Lüneburg	Elementarpädagogik (<i>geplant</i>)	berufsbegleitend	Bachelor
16	Universität Oldenburg	Frühkindliche Pädagogik im Elementar- und Primarbereich	berufsbegleitend	Zertifikat
17	Hochschule Vechta	Bildungswissenschaften der frühen Kindheit	berufsbegleitend	Bachelor
Pädagogische Hochschulen				
1	PH Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung	grundständig	Bachelor

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
2	PH Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung (<i>geplant</i>)	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	Pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Krippe und Tagespflege	berufsbegleitend	Zertifikat
2	ASFH Berlin	Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Erziehungspartnerschaft aktiv gestalten	berufsbegleitend	Zertifikat
3	ASFH Berlin	BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik	berufsbegleitend	Zertifikat
4	ASFH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
5	ASFH Berlin	Erziehung und Bildung im Kindesalter	berufsbegleitend	Bachelor
6	ASFH Berlin	Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik	Master-Programm	Master
7	Best-Sabel-Hochschule Berlin	Pädagogik der frühen Kindheit	grundständig	Bachelor
8	Evangelische Fachhochschule Berlin	Elementare Pädagogik	grundständig	Bachelor
8	Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin	Bildung und Erziehung	grundständig	Bachelor
9	FH Bielefeld	Pädagogik der Kindheit	grundständig	Bachelor
10	FH Bochum	Bildung und Erziehung im Kindesalter (<i>geplant</i>)	grundständig	Bachelor
11	Evangelische FH Rheinland-Westfalen-Lippe in Koop. mit Fachschule Bochum	Elementarpädagogik	grundständig	Bachelor
12	Evangelische FH Darmstadt in Koop. m. 3 Fachschulen	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
13	Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
14	Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	Elementar- und Hortpädagogik	berufsbegleitend	Bachelor
15	FH Düsseldorf	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung	grundständig	Bachelor
16	FH Emden/Leer	Integrative Frühpädagogik	grundständig	Bachelor
17	FH Erfurt	Erziehung und Bildung von Kindern bis 10 Jahre	grundständig	Bachelor
18	HS Esslingen	Bildung und Erziehung in der Kindheit (<i>geplant</i>)	Master-Programm	Master
19	Evangelische FH Freiburg in Koop. mit PH Freiburg	Pädagogik der frühen Kindheit	grundständig	Bachelor
20	SRH Hochschule für Gesundheit Gera	Interdisziplinäre Frühförderung	grundständig	Bachelor
21	FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar	Frühpädagogik	grundständig, dual	Bachelor
22	FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar	Frühpädagogik (<i>geplant</i>)	berufsbegleitend	Bachelor
23	Hochschule Fulda in Koop. mit Zentralstelle für Fernstudien an FHs	Frühkindliche inklusive Bildung	berufsbegleitend	Bachelor
24	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Erziehung und Bildung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
...(6)	FH Hannover in Koop. m. 6 evangelischen Fachschulen	Elementarpädagogik [2004 gestartet, nicht weitergeführt]	grundständig	Bachelor

⁶ Der Studiengang Elementarpädagogik an der EFH Hannover wurde zum Wintersemester 2006/07 wieder eingestellt.

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
25	SRH Hochschule Heidelberg	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
26	SRH Hochschule Heidelberg	Zusatzqualifikation Frühpädagogik	berufsbegleitend	Zertifikat
27	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
28	FH Kiel in Koop. m. Univ. Flensburg u. Fachschulen für Sozialpädagogik	Erziehung und Bildung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
29	Katholische FH NRW Köln	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
30	FH Köln	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
31	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Soziale Arbeit zur Qualifizierung von Leitungspersonal in Kindertagesstätten	berufsbegleitend	Diplom
32	FH Magdeburg-Stendal, Standort Stendal	Angewandte Kindheitswissenschaften	grundständig	Bachelor
33	FH Magdeburg-Stendal, Standort Stendal	Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindesalter	berufsbegleitend für Kita-Leiter/innen	Bachelor
34	FH München	Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
35	Katholische Stiftungsfachhochschule München	Bildung und Erziehung im Kindesalter	berufsbegleitend	Bachelor
36	FH Neubrandenburg	Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter	grundständig	Bachelor
37	Hochschule Niederrhein (Standort Mönchengladbach)	Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit (<i>geplant</i>)	grundständig	Bachelor
38	Evangelische FH Nürnberg	Erziehung und Bildung im Kindesalter	berufsbegleitend	Bachelor
39	FH Osnabrück	Elementarpädagogik	berufsbegleitend	Bachelor
40	FH Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit	grundständig	Bachelor
41	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlands in Koop. mit Katholische Hochschule für Soziale Arbeit Saarbrücken	Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit	grundständig	Bachelor
42	Evangelische FH Reutlingen-Ludwigsburg in Koop. mit PH Ludwigsburg und Fachschulen	Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit	grundständig	Bachelor
43	Hochschule Zittau/Görlitz	Pädagogik der Frühen Kindheit	grundständig	Bachelor
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: 67</i>				
Inhaltlich affine Studienangebote				
1	FU Berlin	Childhood Studies and Children's Rights	weiterbildend	Master
2	PH Heidelberg in Koop. mit PH Freiburg	Straßenkinderpädagogik	Master-Programm	Master
3	Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Heidelberg-Mannheim	Kindertanzpädagogik	grundständig	Diplom
4	PH Karlsruhe	Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich	grundständig	Bachelor

Nr.	Hochschule	Studiengang/Angebot	Charakter	Abschluss
5	FH Kiel	Naturspielpädagogik	berufsbegleitend	Zertifikat
6	Universität Osnabrück	Bewegungsförderung von Kindern unter drei Jahren	berufsbegleitend	Zertifikat
Kita-Management-Studienangebote				
1	Universität Halle-Wittenberg	Management in Kindertageseinrichtungen (<i>geplant</i>)	berufsbegleitend	Bachelor
2	Institut für Pädagogikmanagement (IfPM) Bad Dürkheim (Privates Hochschulinstitut der Off Road Kids Stiftung, Studienabschluss der Steinbeis-Hochschule Berlin)	Pädagogikmanagement	berufsbegleitend	BBA
3	Katholische FH Freiburg	Management von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen	berufsbegleitend	Bachelor
4	FH Koblenz, Standort Remagen	Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit	berufsbegleitend	Bachelor
5	FH Potsdam in Koop. mit FH Brandenburg und IHK	Kita-Management	berufsbegleitend	Zertifikat
Gesamtsumme: 78				

1.2.3. Organisatorische und inhaltliche Differenzierungen

Um einen Überblick über die Vielfalt dessen, was unterdessen entstanden ist, zu liefern, wird die Angebotslandschaft im folgenden nach verschiedenen Dimensionen kategorisiert und quantitativ ausgewertet (Übersichten 8-10). Generell ausgeblendet bleiben dabei die Studiengänge für das Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen. Zur Verdeutlichung der quantitativen Relationen sind in Übersicht 8, Dimension 1 und 3 auch die Fachschulangebote vermerkt.

Übersicht 8: Frühpädagogische (Hochschul-)Angebote: Auswertung nach formalen Merkmalen I

Dimension	Unterscheidungen / Anzahl der Studienangebote			
Ausbildende Einrichtungen ⁷	Fachschulen	Berufsakademie und FH	PH und Universität	
	423		40	15
Studienangebote nach Hochschulart (ohne frühpäd. affine)	Berufsakademie	Fachhochschule	PH	Universität
	2	48	5	18
Zahl der jährlichen AbsolventInnen (ohne frühpäd. affine)	Fachschulen (2008)	Berufsak./FH (geschätzt)	PH/Uni (geschätzt)	
	16.600		1.500	700
Trägerschaft der Hochschulen (incl. Berufsakademien)	öffentlich		kirchlich	privat
	40		11	4
Studiengangscharakter (soweit recherchierbar, ohne Zertifikatskurse)	Vollzeit-/Präsenzstudium		berufsbegleitend	
	49		15	
Inhaltliche Orientierung der Studiengänge (ohne Zertifikatskurse)	(früh)pädagogisch dominiert	Schwerpunkt in Stu'gang ErzWiss.	frühpädagogisch affin	managementorientiert
	64		4	6
Studienabschluss (ohne frühpäd. affine)	Bachelor		Master	Diplom
	54		10	1
Charakter der Master-Programme (soweit Angabe recherchierbar)	konsekutiv		nichtkonsekutiv / weiterbildend	
	5		1	
Kooperationen Fach- und Hochschulen	kooperationsfrei			Kooperation
	69			5

Daneben gibt es eine Reihe von formalen Merkmalen der Ausbildungsangebote, die sich für die jeweilige Bildungsstufe (nahezu) eindeutig beschreiben lassen – etwa die Zugangsvoraussetzungen, die Ausbildungsdauer oder die Anschlussmöglichkeiten, welche sich mit dem erworbenen Abschluss für etwaige Weiterqualifikationen ergeben. Als recht uneinheitlich muss hingegen die Profilierung der Studiengänge hinsichtlich der beruflichen Einsatzmöglichkeiten der Absolventen

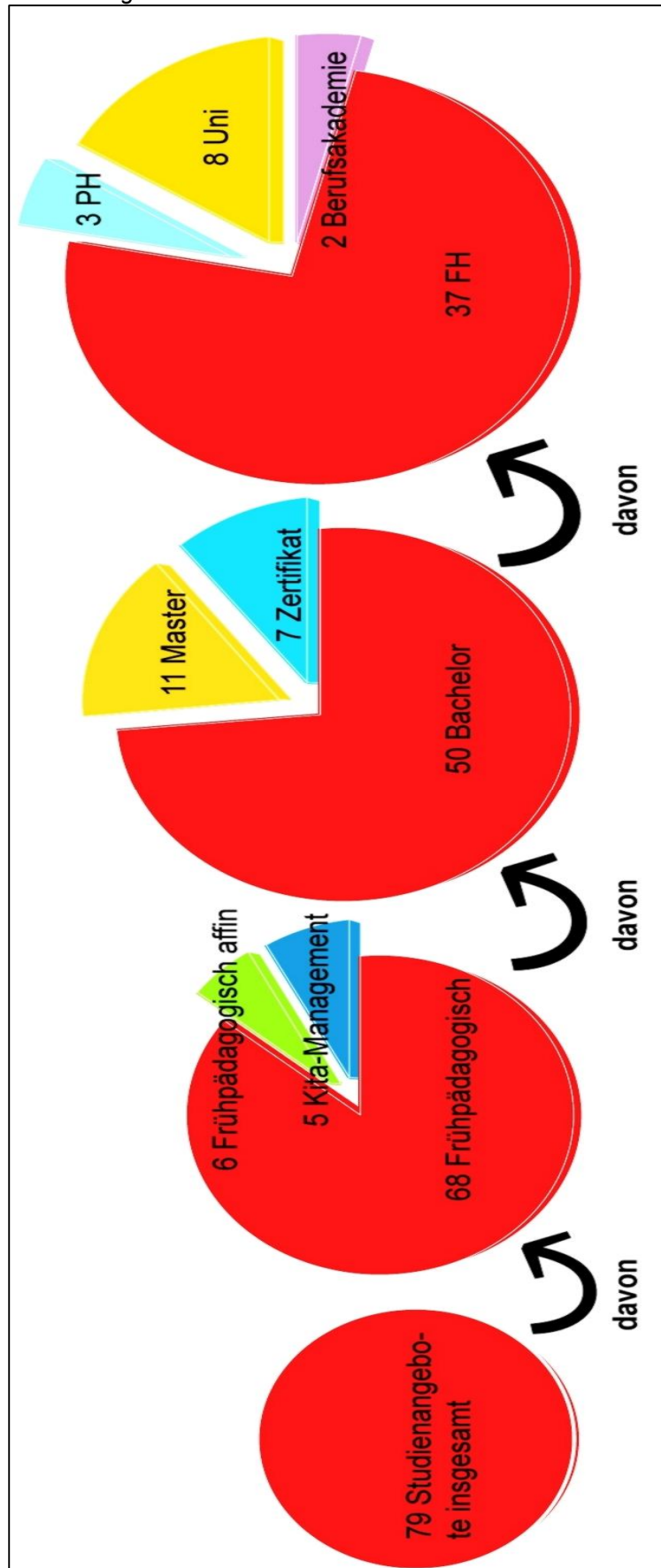
⁷ Die Zahlen stimmen nicht mit der Anzahl der Ausbildungsangebote überein, da einige Hochschulen mehrere Studienangebote unterhalten.

notiert werden. Diese lässt sich an den Altersjährgängen ablesen, für deren Erziehung und Bildung die jeweilige Ausbildung qualifiziert. Auch hier (Übersicht 9) wird zum Vergleich die Fachschulausbildung in die Darstellung einbezogen.

		Fachschule	Berufsakademie BA	FH Bachelor	FH Master	PH Bachelor	Universität Zertifikat	Universität Bachelor	Universität Master	
Zugangsvoraussetzungen		Realschulabschluss + (meist) fachlich einschlägige berufliche Erstausbildung oder praktische Erfahrungen	mind. fachgebundene Hochschulreife oder: Erzieher/in-Fachschulabschluss + Berufserfahrung	mind. fachgebundene Hochschulreife oder: Erzieher/in-Fachschulabschluss	Bachelor	mind. fachgebundene Hochschulreife oder: Erzieher/in-Fachschulabschluss	Einschlägiger Fachschulabschluss und Berufserfahrung	allgemeine Hochschulreife	Bachelor	
Ausbildungsdauer (in Semester)		6 (Ausnahme Niedersachsen: 4)	6	überwiegend: 7	3	7		7	3-4	
Ausrichtung/ Profil hinsichtlich beruflicher Einsatzmöglichkeiten	Für Jahrgänge	0-6		x			x			
		0-12	x	x	x	x	x	x	x	
		0-18			x		x			x
		0-27	x							
		3-6			x					
		3-12			x					
		3-18		x						
Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifikationen		Hochschule: Bachelor-Studium	FH (ggf. auch Universität): Master-Programm	FH oder Universität: Master-Programm	Nach Befähigungsprüfung: Promotion an Universität	Master-Programm	Bachelor-Studium (Anrechnung der Zertifikatsleistung)	Master-Programm	Promotion	

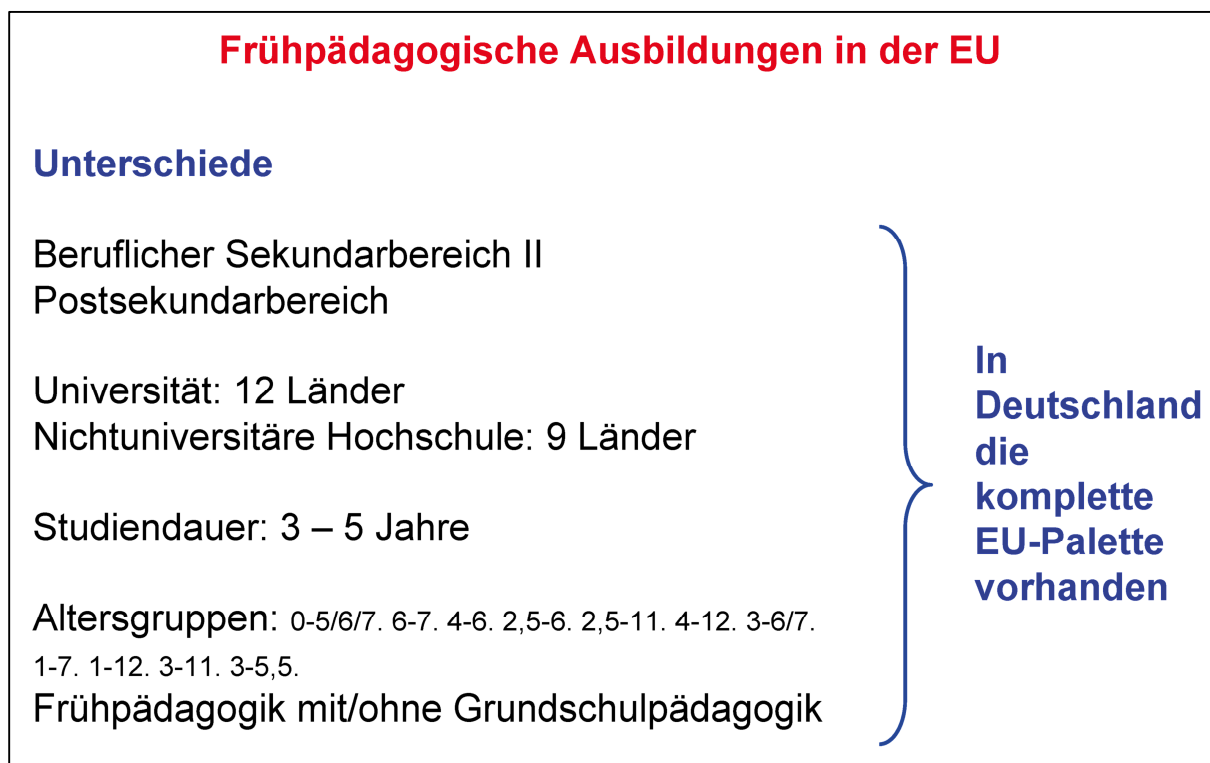
Übersicht 9: Frühpädagogische (Hochschul-)Angebote: Auswertung nach formalen Merkmalen II

Übersicht 10: Frühpädagogische Hochschulangebote:
Auswertung nach formalen Merkmalen III



Wirft man vor dem Hintergrund dieser Informationen einen vergleichenden Blick in die frühpädagogischen Ausbildungssysteme der europäischen Nachbarschaft, so ergibt sich ein frappierendes Bild: Einerseits sind die Unterschiede zwischen den europäischen Staaten durchaus beträchtlich,⁸ andererseits integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland unterdessen die komplette EU-Vielfalt. Sind in den meisten anderen Ländern ein oder zwei Stufen des Ausbildungssystems für die Qualifizierung frühpädagogischen Personals zuständig, so finden sich in Deutschland Angebote vom Beruflichen Sekundarbereich II über den Postsekundarbereich, die Berufsakademie und Fachhochschule sowie PH bis hin zum universitären Master. Entsprechend variieren auch die Ausbildungsdauern innerhalb dieser Möglichkeiten. Die Altersgruppen, auf deren Bildung und Erziehung die Ausbildungen zielen, sind in Europa gleichfalls sehr unterschiedlich. Es gibt Ausbildung für die Alterjahrgänge von 0 bis 5 oder 6 oder 7, von 6 bis 7, von 4 bis 6, von 2,5 bis 6 oder 11, von 4 bis 12, von 3 bis 6 oder 7, von 1 bis 7 oder 12 und von 3 bis 5,5 oder 11. In Deutschland gibt es für jede dieser Varianten Ausbildungsangebote. Auch die Besonderheit in einigen europäischen Ländern, die Frühpädagogik gemeinsam mit Grundschulpädagogik auszubilden, findet sich unterdessen vereinzelt an deutschen Hochschulen. (Übersicht 11)

Übersicht 11: Differenzierungen der frühpädagogischen Ausbildungen in der EU



⁸ Vgl. dazu detailliert König/Pasternack (2008: 29-33).

2. Inhalte

2.1. Vergleich der Fachschul- und Hochschulausbildungen

Aus der Sicht von FachschulvertreterInnen erklärt es sich nicht umstandslos von selbst, dass ein Hochschulstudium angemessener auf die Berufsanforderungen vorbereite, als das die Fachschulausbildung vermag:

„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“ (Langenmayr 2005: 43).

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 dagegen 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. Das Ziel eines Hochschulstudiums ist: Die Absolventen sollen befähigt werden, in Situationen, die durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte und hohen Zeitdruck gekennzeichnet sind, sicher zu handeln, d.h. folgelastige Entscheidungen treffen und umsetzen zu können. Hochschulbildung zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit. Sie zielt damit darauf, auch dann entscheiden und handeln zu können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

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, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient insbesondere die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums.

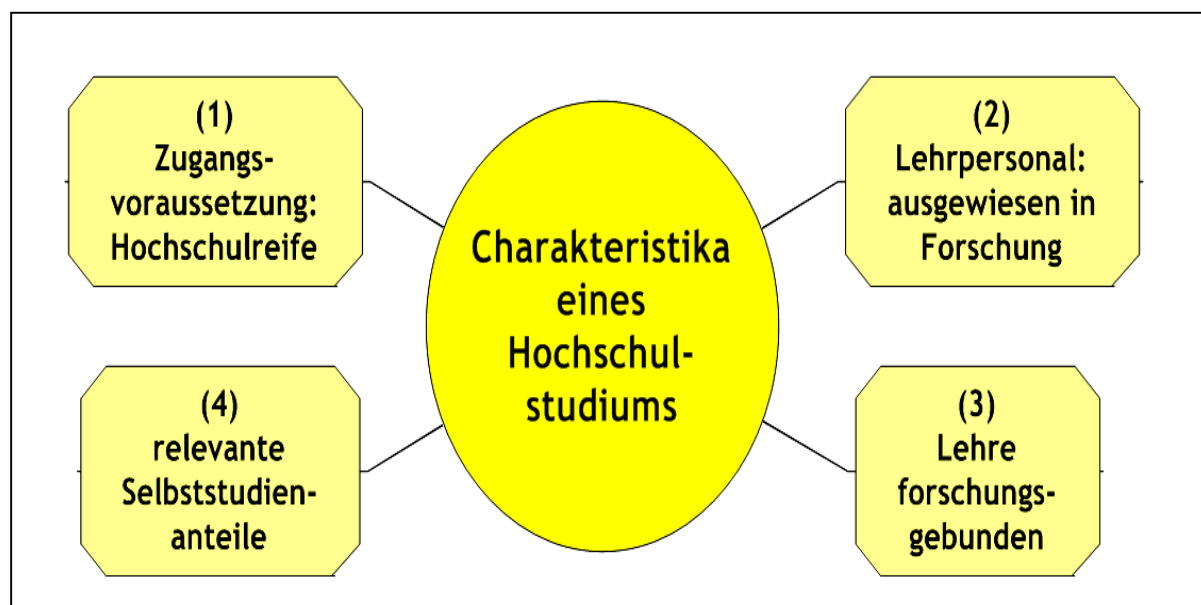
Das hat Auswirkungen auf die Art der Theorie-Praxis-Verflechtung: Einerseits wird im Studium *Distanz* zur Praxis benötigt, um wissenschaftliche Urteilsfähigkeit zu entwickeln – statt ei-

ner Anverwandlung der Hochschulstudien an die Praxis. Diese Distanz zur Praxis ist die Voraussetzung, um die Praxis souverän reflektieren zu können. Andererseits muss das, was reflektiert werden soll, auch bekannt sein. Daher kann die Distanz nicht durch Abwesenheit von der Praxis, sondern muss innerhalb einer Anwesenheit in dieser Praxis hergestellt werden.

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 eingeübt und Urteilsfähigkeit ausgebildet werden. (Übersicht 12)

Übersicht 12: Die vier zentralen Charakteristika eines Hochschulstudiums



Werden die Reformentwicklungen 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. 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.⁹ 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 Ordnungswege 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.
- *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.¹⁰
- *Die Ausbildung integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile:* Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu über drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt (König/Pasternack 2008:

⁹ 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.“

¹⁰ 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.“

76). Damit steht weniger als ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung.

Bei all dem bleibt der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik ausdrücklich ein handlungsorientierter. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Die Wissens- und Methodenvermittlung sind von der Handlungsorientierung 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 ((König/Pasternack 2008: 45).

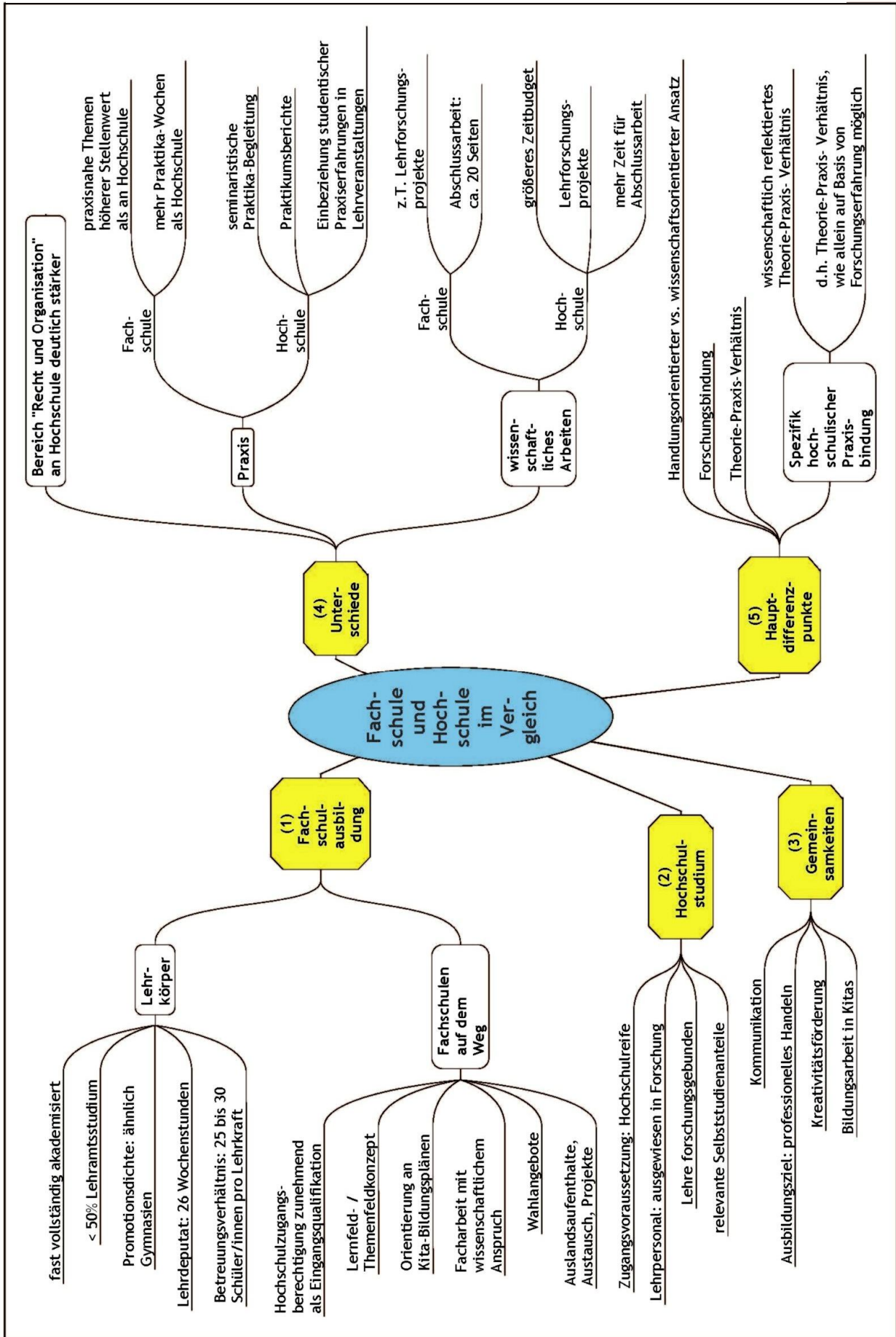
Als ein zentraler Unterschied zwischen Fach- und Hochschulen bleibt festzuhalten, dass sie jeweils für unterschiedlich definierte berufliche Einsatzfelder ausbilden. Die so genannte Breitbandausbildung der Fachschulen für Sozialpädagogik zielt auf Berufstätigkeiten im gesamten Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe. Die Hochschulstudiengänge sind einerseits an InteressentInnen adressiert, die im frühpädagogischen Bereich – z.T. überlappend in das Grundschulalter – tätig sein möchten. Andererseits werden ihre Studierenden auch explizit auf Leitungstätigkeiten vorbereitet.

Insgesamt ist das zentrale inhaltliche Charakteristikum der aktuellen Entwicklungen, dass sich eine *produktive Wettbewerbsfähigkeit* zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausbildet: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen im Hochschulbereich führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch.¹¹ Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wird dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden.¹² Dabei wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere dem Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen. Die hochschulseitige Begleitung von Praktika sowie deren Nachbereitung in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten ist in allen frühpädagogischen Studiengängen fest verankert.

¹¹ Vgl. Ebert (2004); Langenmayr (2005); ZEVA (2007); Bundesweite Arbeitsgruppe (2009). – Auch in den vergangenen 30 Jahren hatte es Ausbildungsreformen an den Fachschulen gegeben. Ein Fachschulinsider resümierte 2006 deren Ergebnisse mit der Einschätzung, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert“, „wohingegen sie für Bildungsaufgaben ... unterqualifiziert sind“ (Prött 2006: 217).

¹² z.B. SenBJS (2003: 5.150); MBFJ (2004: 11-75); KM S-A (2009: 26-58)

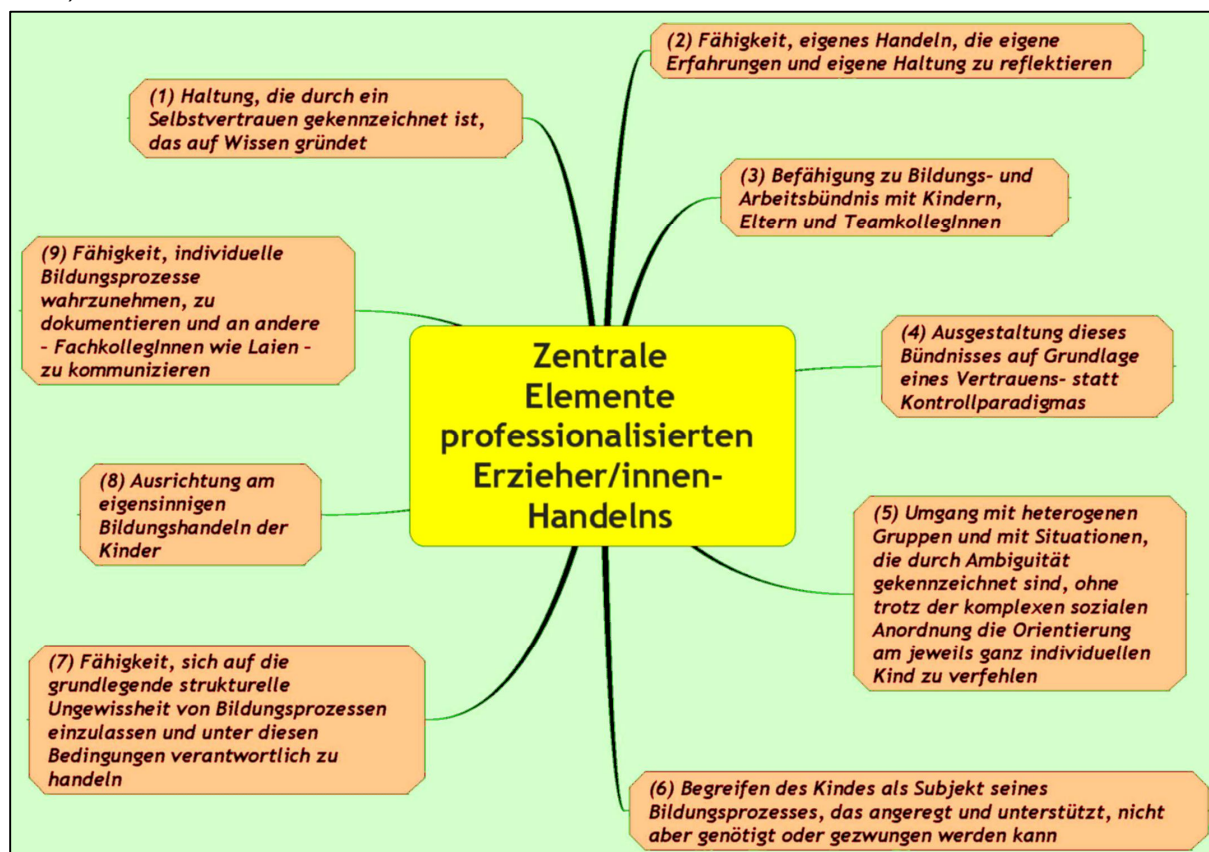
Übersicht 13: Fachschule und Hochschule im Vergleich



2.2. Ausbildungsdifferenzierte Professionalisierungseffekte

„Professionalisierung“ ist das zentrale Schlagwort der Aktivitäten zur Neugestaltung frühpädagogischer Ausbildungen. Dabei muss ein – gelegentlich anzutreffendes – Verständnis korrigiert werden, welches Professionalisierung lediglich als Qualitätsanhebung eines konkreten beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung – im Sinne von ‚ein Profi werden‘ oder als Expertisierung – begreift. Statt dessen ist Professionalisierung zu verstehen 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, die weder durch den Markt noch durch eine formale Bürokratie wirksam kontrolliert werden können. Deshalb verhalten sich diese Berufe auf der Basis einer verbindlichen Professionsethik autonom und wird deren klientenbezogene Dienstleistung auf der Basis einer wissenschaftlichen Expertise erbracht (Oevermann 2005: 20). Die Basis der wissenschaftlichen Expertise ist hierbei erforderlich, weil Professionelle typischerweise in Situationen handeln, die charakterisiert sind durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit, durch gesellschaftliche Normenkonflikte, Heterogenität der Klientel und durch Zeitdruck, d.h. den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschub, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen Entscheidungen treffen und diese umsetzen zu müssen. Kurz: Es geht um klientenbezogenes fall- und situationspezifisches Handeln. (Übersicht 14)

Übersicht 14: Zentrale Elemente professionalisierten Erzieherinnenhandelns (nach Rabe-Kleberg 2005)



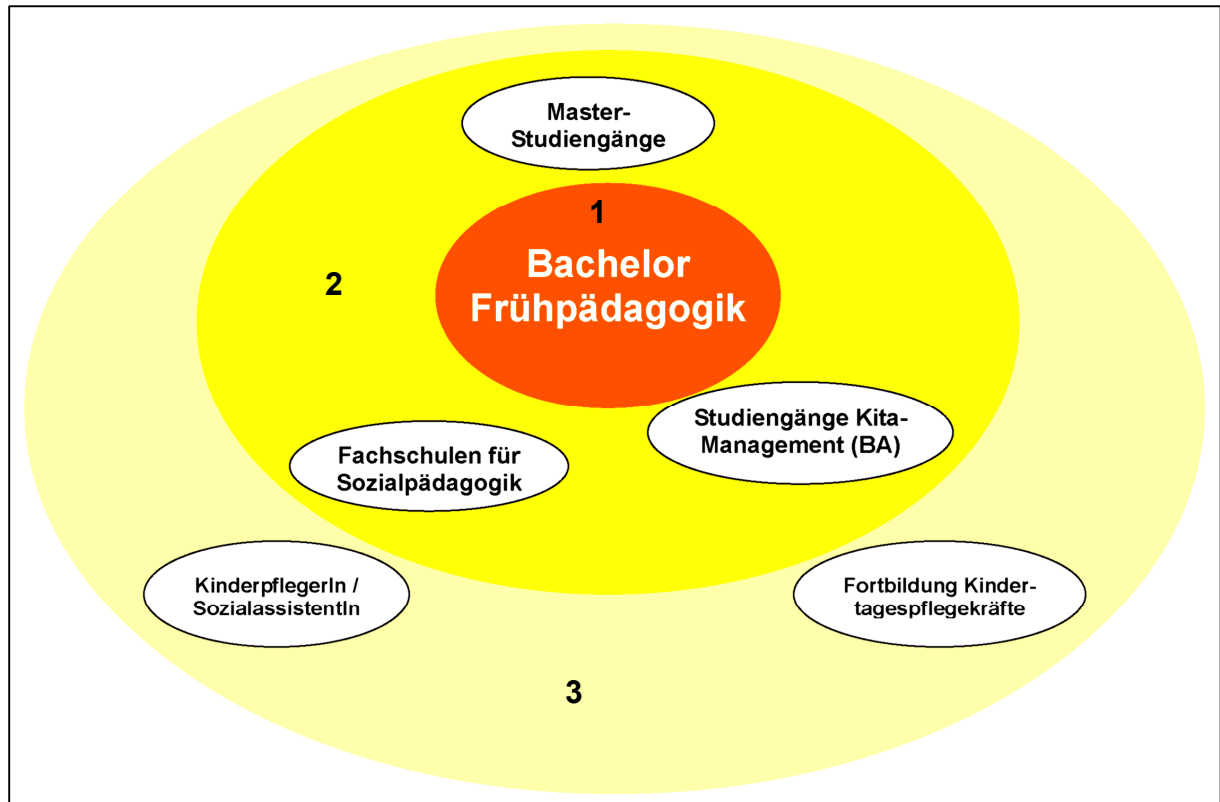
Dabei können je nach konkreter Berufsrolle unterschiedliche Professionalitäten gefragt sein. Im Falle der Frühpädagogik reicht das komplette Tätigkeitsspektrum von der Zweitkraft, der Gruppenleitung und der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf über die Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit, fachliche Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik bis hin zu Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in bzw. Professor/in an Hochschulen mit differenzierten Gewichtungen von Lehre und Forschung.

Im Mittelpunkt der hier angestellten Betrachtungen und Bewertungen stehen die Tätigkeiten im *unmittelbaren* Kontakt mit dem Kind bzw. den Kindern. Diesbezüglich gilt heute in der einschlägigen Fachdebatte als allgemein geteilte Ansicht: Die frühpädagogischen Ausbildungen sollen zu einem Modus der Berufsausübung befähigen, der die Kinder nicht als Erziehungs- oder Betreuungsobjekte, sondern Kokonstrukteure ihrer Welt begreift (Oberhuemer 2003: 54). Hier stellt sich die Frage, welche der verschiedenen Ausbildungen darauf entweder vorzugsweise, hinreichend oder eher randständig vorbereiten. Unter dem Gesichtspunkt der *Qualität der frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungstätigkeiten* lassen sich die unterschiedlichen Angebote in drei Stufen abnehmender Wirkungsintensität kategorisieren:

- Die entscheidenden Qualitätsimpulse werden von den *Bachelor-Studiengängen an Hochschulen* ausgehen, da deren AbsolventInnen sowohl wissenschaftlich ausgebildet sind als auch zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden werden.
- Die *Fachschulen für Sozialpädagogik* werden dadurch, dass sie ihre Ausbildungen weiterentwickeln, begonnene Curriculumsreformen fortsetzen bzw. diese Reformen auf alle Fachschulen ausgedehnt werden, zur Qualitätsentwicklung beitragen (müssen).
Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern werden von den *Hochschulangeboten für Kita-Management (Bachelor) und denen der Master-Stufe* ausgehen: über verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, sowie über intensiviertere frühpädagogische Forschung, die mit der künftig erhöhten Anzahl an WissenschaftlerInnen möglich wird.
- Weniger durchschlagende Wirkungen hinsichtlich der Qualität der Arbeit mit den Kindern sind von den *Sek-II-Ausbildungen* zur KinderpflegerIn bzw. SozialassistentIn zu erwarten.
In noch höherem Maße gilt dies für die *Fortbildungen für Kindertagespflegekräfte*. (Übersicht 15)

Entsprechend erfolgt im Fortgang unserer Betrachtungen eine Konzentration auf das Segment Bachelor-Studiengänge.

Übersicht 15: Bedeutung der Ausbildungsangebote für die Qualitätsentwicklung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern



2.3. Qualifikationsrahmen und Curricula: Vergleichsmöglichkeiten

2.3.1. Strukturen einschlägiger Qualifikationsrahmen

Sechs Qualifikationsrahmen sollen an dieser Stelle näher betrachtet werden, drei fachunspezifische und drei frühpädagogisch:

- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur: *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) (Europäische Kommission 2008);
- Kultusministerkonferenz: *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Der nationale Qualifikationsrahmen (nQR). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.4.2005 (KMK 2005);
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (AK DQR 2009);
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens: *Profis in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“* (BwAG-Fachschule 2009);

- Robert-Bosch-Stiftung: *Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA*, der im Rahmen des Programms „Profis in Kitas“ erarbeitet wurde (Robert-Bosch-Stiftung o.J. [2008a]).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit: *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“* (BAG-BEK 2009).

Drei dieser Qualifikationsrahmen sind fach- und ausbildungsebenenübergreifend angelegt. Drei sind spezifisch für die frühpädagogische Ausbildung entworfen worden und beziehen sich auf jeweils eine Ausbildungsebene (Fachschule bzw. Bachelor). Daneben gibt es weitere Qualifikationsrahmen und vergleichbare Dokumente, die in eine detailliertere Betrachtung einbezogen werden könnten.¹³ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird darauf an dieser Stelle verzichtet.

Die Qualifikationsrahmen sind jeweils *unterschiedlich strukturiert*:

- Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Deutsche Qualifikationsrahmen von 2009 liefern beide einen Rahmen für lebenslanges Lernen und arbeiten daher mit *Kompetenzniveau-Stufen* von 1 bis 8. Niveau 5 bezeichnet dabei eine Ausbildung unterhalb des ersten Studienzyklus (vergleichbar also mit der deutschen Fachschule), Niveau 6 den ersten Studienzyklus (Bachelor) und Niveau 7 den zweiten Studienzyklus (Master).
- Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse von 2005 lehnt sich an diese Systematik an, indem er drei Stufen im Hochschulsektor unterscheidet: Bachelor, Master, Doktorat. Bezogen auf die Gliederung von EQR und DQR lassen sich darin die Stufen 6, 7 und 8 erkennen.
- Die Frühpädagogik-Qualifikationsrahmen sind jeweils für eine Ausbildungsebene entworfen und benötigen daher keine Unterscheidung von Kompetenzniveau-Stufen.

Inhaltlich lassen die Qualifikationsrahmen differenzierte *Kompetenzbegriffe* erkennen:

- Wo der EQR Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz unterscheidet, kennt der DQR – zugleich die Übersetzung des EQR auf deutsche Verhältnisse – nur Kompetenzen: „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ aus dem EQR werden zu „Fachkompetenz“, und die EQR-„Kompetenz“ wird zu „Personalener Kompetenz“.¹⁴
- Die frühpädagogischen Qualifikationsrahmen hingegen differenzieren ihre Kompetenzbereiche entsprechend den Stationen eines Handlungskreislaufs nach dem Modell „Problemdefinition → Programmierung → Implementation → Evaluation → erneuter Durchlauf“. Dabei unterscheiden sie sich lediglich durch die Anzahl der Stationen bzw. Kompetenzbereiche: Der Fachschul-Qualifikationsrahmen definiert fünf (Wissen und Verstehen – Analyse und Bewertung – Planung und Konzeption – Durchführung – Evaluation und Reflexion), der PiK-Ba-

¹³ Insbesondere: Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb); DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit.

¹⁴ „Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.“ (AK DQR 2009: 3) „Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.“ (Ebd.: 14)

chelor-Qualifikationsrahmen sechs Kompetenzbereiche (Wissen und Verstehen – Analyse und Einschätzung – Forschung und Recherche – Planung und Konzeption – Organisation und Durchführung – Evaluation), und der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen unterscheidet fünf Prozessdimensionen (Wissen und Verstehen/Verständnis – Beschreibung, Analyse und Bewertung – Planung und Konzeption – Recherche und Forschung – Organisation, Durchführung und Evaluation).

Hinsichtlich der *Systematik* unterscheiden sich die allgemeinen und die frühpädagogischen Qualifikationsrahmen deutlich voneinander. Erstere nehmen eine Tiefendifferenzierung vor, während letztere mit einer Matrixstruktur arbeiten:

- Dabei weisen die allgemeinen Qualifikationsrahmen eine unterschiedliche Detailliertheit der Tiefendifferenzierung auf. EQR und Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse von 2005 gliedern sich in zwei Ebenen (Kenntnisse z.B. werden im EQR in Theoriewissen und Faktenwissen ausdifferenziert). Der DQR von 2009 dagegen weist eine Drei-Ebenen-Systematik auf (Fachkompetenz z.B. wird in Wissen und Fertigkeiten gegliedert, letztere wiederum in instrumentelle und systemische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit); zusätzlich wird eine „Allgemeine Kompetenzbeschreibung“ vorangestellt.
- Die Matrixstruktur der frühpädagogischen Qualifikationsrahmen verknüpft die oben bereits erwähnten Kompetenzbereiche entsprechend dem Handlungskreismodell mit (unterschiedlich) definierten frühpädagogischen Handlungsfeldern bzw. (im BAG-BEK-QR) Studienbereichen. Ergänzt wird dies in zwei Fällen durch die Beschreibung einer übergreifenden Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“, im BAG-BEK-QR durch zwei allgemeine Kompetenzdimensionen „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik“ sowie „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“.

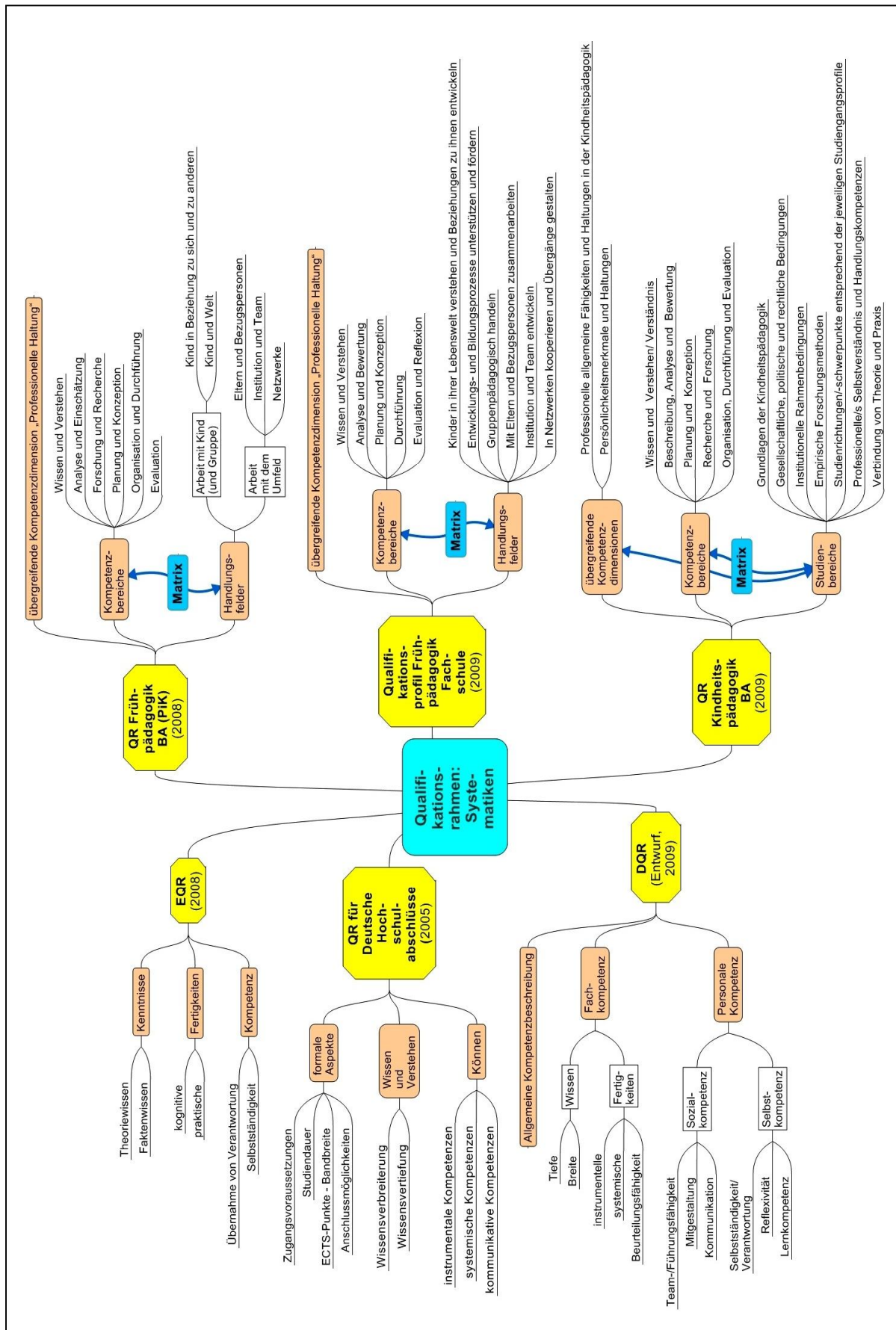
Die Übersichten 16 und 17 präsentieren die Systematiken der einzelnen Qualifikationsrahmen, Übersicht 18 gestattet dies auf einen Blick.

Übersicht 16: Systematiken der fachunspezifischen Qualifikationsrahmen

QR	Dimensionen	Unterpunkte	
Europäischer Qualifikationsrahmen (2008)	Kenntnisse	Theoriewissen	
		Faktenwissen	
	Fertigkeiten	kognitive	
		praktische	
	Kompetenz	Übernahme von Verantwortung	
		Selbstständigkeit	
QR für Deutsche Hochschulabschlüsse (Entwurf 2005)	formale Aspekte	Zugangsvoraussetzungen	
		Studiendauer & ECTS-Punkte - Bandbreite	
		Anschlussmöglichkeiten	
	Wissen und Verstehen	Wissensverbreiterung	
		Wissensvertiefung	
	Können	instrumentale Kompetenzen	
		systemische Kompetenzen	
kommunikative Kompetenzen			
Deutscher Qualifikationsrahmen (Entwurf, 2009)	Allgemeine Kompetenzbeschreibung		
	Fachkompetenz	Wissen	Tiefe
			Breite
		Fertigkeiten	instrumentelle
			systemische
	Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Beurteilungsfähigkeit
			Team-/Führungsfähigkeit
			Mitgestaltung
		Selbstkompetenz	Kommunikation
			Selbstständigkeit / Verantwortung
Reflexivität			
		Lernkompetenz	

Übersicht 17: Systematiken der frühpädagogischen Qualifikationsrahmen

Qualifikationsprofil Frühpädagogik - Fachschule (2009)	<i>Strukturmatrix:</i>									
	<i>Handlungsfelder</i>		<i>Kompetenzbereiche</i>		Wissen und Verstehen	Analyse und Bewertung	Planung und Konzeption	Durchführung	Evaluation und Reflexion	
			Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln							
	Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern									
	Institution und Team entwickeln									
	In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten									
	Gruppenpädagogisch handeln									
	Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten									
Übergreifende Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“										
Qualifikationsrahmen Frühpädagogik Bachelor (Robert-Bosch-Stiftung 2008)	<i>Strukturmatrix:</i>									
	<i>Handlungsfelder</i>		<i>Kompetenzbereiche</i>		Wissen und Verstehen	Analyse und Einschätzung	Forschung und Recherche	Planung und Konzeption	Organisation und Durchführung	Evaluation
			Arbeit mit Kind (und Gruppe)		Kind in Beziehung zu sich und zu anderen					
			Kind und Welt							
	Arbeit mit dem Umfeld		Eltern und Bezugspersonen							
			Institution und Team							
		Netzwerke								
Übergreifende Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“										
Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (BAG-BEK 2009)	<i>Strukturmatrix:</i>									
	<i>Studienbereiche</i>		<i>Kompetenzbereiche</i>		Wissen und Verstehen/Verständnis	Beschreibung, Analyse und Bewertung	Planung und Konzeption	Recherche und Forschung	Organisation, Durchführung und Evaluation	
			Grundlagen der Kindheitspädagogik							
	Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen									
	Institutionelle Rahmenbedingungen									
	Empirische Forschungsmethoden									
	Studienrichtungen/-schwerpunkte entsprechend der jeweiligen Studiengangprofile									
	Professionelle/s Selbstverständnis und Handlungskompetenzen									
	Verbindung von Theorie und Praxis									
Übergreifende Kompetenzdimensionen „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik“ und „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“										



Übersicht 18: Systematiken der Qualifikationsrahmen auf einen Blick

2.3.2. Beispiel: Deutscher Qualifikationsrahmen DQR (Entwurf, 2009)

Der DQR stellt die Übersetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens an deutsche Verhältnisse dar. Er ist fachunspezifisch und unterscheidet auf acht Niveaustufen „fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden“ (AK DQR 2009: 2). Wir möchten ihn exemplarisch in Beziehung zur Ausbildungsebene FH-Bachelor setzen, da diese derzeit die Akademisierung der Frühpädagogik dominiert. Als Beispiel wird der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice-Salomon-Hochschule herangezogen: Mit ihm begann im Jahre 2004 die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik in Deutschland, d.h. dort liegt die längste Erfahrung vor.¹⁵

Dem EQR entsprechend wird davon ausgegangen, dass das Referenzniveau der EQR- wie der DQR-Stufe 6 der erste Studienzyklus ist – also im Rahmen der neuen Studienstruktur in Deutschland das Bachelorstudium.¹⁶ Daher werden hier für den Vergleich des DQR mit dem Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin die Deskriptoren der Niveaustufe 6 herangezogen. Die einzelnen Dimensionen beschreibt der DQR mit folgenden Stichworten:

- *Wissen*: Tiefe und Breite,
- *Fertigkeiten*: instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit,
- *Sozialkompetenz*: Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation,
- *Selbstkompetenz*: Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz (AK DQR 2009: 4).

Die konkreteren Ausformulierungen dieser Dimensionen für die Niveaustufe 6 präsentiert Übersicht 19.

¹⁵ Ein weiterer frühpädagogischer Studiengang hatte gleichfalls 2004 an der EFH Hannover begonnen. Er wurde jedoch nach dem Durchlauf der ersten Kohorte wieder eingestellt.

¹⁶ „Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum, der von den für die Hochschulbildung zuständigen Ministern auf ihrer Tagung im Mai 2005 in Bergen im Rahmen des Bologna-Prozesses beschlossen wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.“ (EQR 2008: 14)

Übersicht 19: DQR-Formulierungen der Lernergebnisse auf Niveaustufe 6

Zur Niveau-Erreichung erforderliche Lernergebnisse		
Allgemeine Beschreibung	Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	
Fachkompetenz	Wissen	Über breites und integriertes Wissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, sowie über neuestes Fachwissen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.
	Fertigkeiten	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen ² verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.
	Selbstkompetenz	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

Eine Synopse zwischen DQR und ASH-EBK-Bachelorprogramm müsste nun abgleichen, inwiefern die in Übersicht 19 genannten DQR-Lernergebnisbeschreibungen im Studienprogramm untersetzt sind. Dazu wäre als zentrales Studienprogrammdokument das Modulhandbuch heranzuziehen (ASH 2008). Dieses beschreibt im Falle des ASH-Studiengangs 24 Module incl. Praktika, Wahlveranstaltungen und Bachelor-Arbeit. Sie sind im Modulhandbuch jeweils auf durchschnittlich drei Seiten ausgeführt. Die Beschreibungen fallen dabei sehr detailliert aus: Pro Modul werden durchschnittlich 25 Lernziele benannt. Das ergibt insgesamt rund 600 Lernziele, die während des Studiengangs erreicht werden sollen. Hierbei gibt es Doppelungen bzw. Mehrfachnennungen, so dass für den Zweck einer Synopse schätzungsweise auf 200 Lernziele reduziert werden könnte. Allerdings müssten zahlreiche dieser Bachelor-Lernziele in der Synopse wiederum mehrfach aufgeführt werden, da sie jeweils für das Erreichen mehrerer DQR-Lernziele relevant sind.

Insgesamt ergäbe ein synoptischer Abgleich von Deutschem Qualifikationsrahmen und dem Studienprogramm eine sehr lange Aufzählung, deren weitere Verarbeitbarkeit starken Zweifeln unterliegen muss. Das betrifft insbesondere die „Allgemeine Beschreibung“, die weniger auf einzelne Lernziele, sondern auf das angestrebte Qualifikationsniveau nach absolviertem Studium abhebt. Betriebe man es konsequent, wurde es auf das Zitieren des kompletten Modulhandbuchs hinauslaufen.

Ersatzweise bietet es sich hier an, die DQR-„Allgemeine Beschreibung“ mit der Modulbeschreibung „Bachelorarbeit“ abzugleichen, da nur hier die zu erwerbenden Kompetenz- und Wissensdimensionen ‚im Verbund‘ dargestellt werden. Das Ergebnis enthält Übersicht 20.

Übersicht 20: Gegenüberstellung DQR-„Allgemeine Beschreibung“ mit ASH-EBK-Modulbeschreibung „Bachelorarbeit“

DQR: Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse		ASH-EBK-Modulhandbuch Modul „Bachelorarbeit“
Allgemeine Beschreibung	<p>Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>	<p>„Das Studium wird mit der Bachelor-Arbeit abgeschlossen. 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 [...] 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.“ (S. 143)</p>

Auch bei den Einzelkompetenzbeschreibungen ergibt sich ein vergleichbares Problem: Die DQR-Anforderungsbeschreibungen sind vergleichsweise allgemein, so dass eine Unterlegung mit Einzelzitaten aus den Detailbeschreibungen der Module ein rezipierbares Maß überschreiten würde. Als Lösung lässt sich allenfalls denken, dass einige wenige, besonders aussagekräftige Zitate aus den Modulbeschreibungen verwendet werden. Eine Umsetzung dieser Lösung präsentiert Übersicht 21.

Übersicht 21: Gegenüberstellung DQR-Niveaustufe 6 und ASH-EBK-Modulbeschreibungen

Zur Niveau-Erreichung erforderliche Lernergebnisse		FH Bachelor	Quelle
Allgemeine Beschreibung	<p>Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>	<p>„Das Studium wird mit der Bachelor-Arbeit abgeschlossen. 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 [...] 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.“ (S. 143)</p>	DB, Modul VIII/1

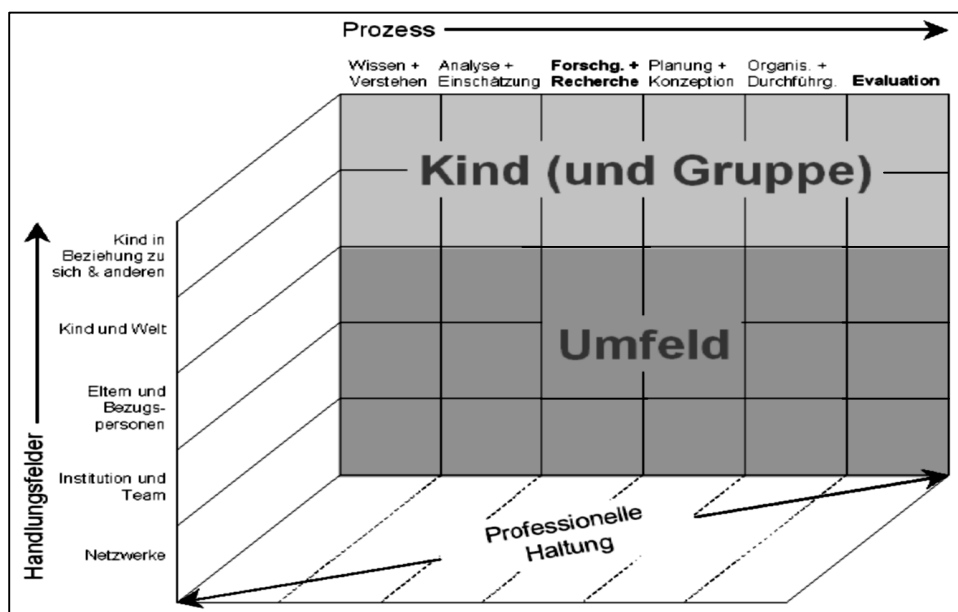
Zur Niveau-Erreichung erforderliche Lernergebnisse		FH Bachelor	Quelle
Fachkompetenz	Wissen	<p><i>Beispiele für Wissenserwerb in der Breite:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „[Die Studierenden] verfügen über einen Überblick über klassische und aktuelle Entwicklungs- und Sozialisationstheorien und sind in der Lage, deren Bedeutung für die Gestaltung pädagogischer Kontexte zu bewerten.“ (S. 28) <p><i>Beispiele für Wissenserwerb in der Tiefe:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „Sie benutzen grundlegendes theoretisches und in der Handlungspraxis vertieftes Wissen über die Methoden des entdeckenden und fokussierenden Beobachtens sowie die Methode des videogestützten Beobachtens“ (S. 33) - „Sie verfügen über fundierte Kenntnisse grundlegender Aspekte der Sozialstruktur“ (S. 62) <p><i>Beispiele für Schnittstellenwissen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „Die Studierenden besitzen Überblickswissen zum Verfassungsrecht. Sie kennen Grundbegriffe des Zivilrechts und verfügen über grundlegende Kenntnisse der rechtlichen Rahmenbedingungen familiären Zusammenlebens.“ (S. 59) „Die Studierenden kennen und verstehen wichtige technische Errungenschaften, geowissenschaftliche Erkenntnisse geschichtliche Entwicklungen und soziale Gefüge sowie elementare bereichsspezifische Methoden und Modelle“ (S. 62) - „Die Studierenden verfügen über fundierte Kenntnisse möglicher Arbeitsfelder für Erzieherinnen [...] und deren Entstehung und Strukturen“ (S. 122) 	DB, Module I/1, II/1, III/1, III/2, V/4, VI/1
	Fertigkeiten	<p><i>Beispiele für breite methodische Kompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „[Die Studierenden] können historische und aktuelle Entwicklungslinien von Bildungs und Erziehungstheorien erläutern, deren Bedeutung für verschiedene pädagogische Handlungskonzepte und Bildungspläne reflektieren sowie ihre historische und kulturelle Bedingtheit darstellen.“ (S. 28) - „Die Studierenden können Spielmaterialien kritisch beurteilen und entsprechend der Entwicklung, der Bedürfnisse und Potentiale der Kinder auswählen.“ (S. 41) - „Sie können selbst Gefühle und Ideen in Farben, Formen, Musik, Bewegungen und/oder Performanz ausdrücken und verfügen über exemplarische Methoden zur Anleitung und Begleitung kreativen, improvisatorischen Handelns.“ (S. 72) <p><i>Beispiele für Lösungs- und Urteilskompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „Sie beschreiben und analysieren kindliches Verhalten hinichtlich individueller Entwicklungsvielfalt und multipler Heterogenitätsdimensionen.“ (S. 62) - „Die Studierenden sind in der Lage, pädagogische Prozesse, Projekte und Praxisforschungsvorhaben mit Kindern und Eltern zu planen und umzusetzen.“ (S. 123) - „Sie schätzen Beratungsbedarfe sowie Reichweite und Grenzen beraterischer Tätigkeit in pädagogischen Feldern ein.“ (S. 128) 	DB, Module I/1, II/3, III/2, IV/1, VI/1, VI/2
Persönale Kompetenz	Sozialkompetenz	<p><i>Beispiel für (eigen-)verantwortliche Arbeit und Anleitung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „Die Studierenden kooperieren bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Videografie mit anderen; sie verwenden im Rahmen der Arbeitsgruppe und der Seminargruppe einen Diskussionsstil, in dem die Perspektiven der anderen anerkannt und reflektiert werden.“ (S. 34) <p><i>Beispiel für Anleitungskompetenz / Teamfähigkeit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - „Sie sind in der Lage, Teamgespräche und Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu planen, zu strukturieren, zu moderieren und auszuwerten.“ (S. 129) <p><i>Beispiel für argumentative Kompetenz / Vermittlungskompetenz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Studierenden können ihr spielpädagogisches Konzept gegenüber Eltern/Familien und Fachleuten erläutern und fachlich begründen. (S. 42) 	DB, Module II/1, II/3, VI/2

Zur Niveau-Erreichung erforderliche Lernergebnisse		FH Bachelor	Quelle
Selbstkompetenz	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.	- „Die Studierenden reflektieren eigene Erziehungsziele und -einstellungen, Werte und Normen sowie ihr Handeln in pädagogischen Situationen auf dem Hintergrund biografischer Bildungs- und Erfahrungserfahrungen.“ (S. 29) - „Sie schärfen ihr persönliches Kompetenzprofil und festigen ihr professionelles Selbstverständnis .“ (S. 139)	DB, Module I/1, VII/2

2.3.3. Beispiel: PiK-Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA (2008)

Der PiK-Qualifikationsrahmen (PiK-QR) bezieht sich auf die frühpädagogische Ausbildungsebene, auf der aktuell die intensivsten Reformbemühungen im Gange sind: den FH-Bachelor. Die Matrix-Struktur des Qualifikationsrahmens wird in diesem selbst mit Übersicht 22 visualisiert.

Übersicht 22: Überblick Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA



Quelle: Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008a]: 1)

Die Landesarbeitsgemeinschaft Erzieherinnenausbildung NRW (o.J.) hat einen exemplarischen Vergleich zwischen dem PiK-Qualifikationsrahmen und dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für Fachschulen unternommen.¹⁷ Das Ziel der Betrachtung war ein Äquivalenzvergleich, um die Anrechnung einer Fachschulausbildung auf ein anschließend aufzunehmendes Bachelor-Studium zu erleichtern. Für drei Matrixfelder des PiK-Qualifikationsrahmens können hier exemplarisch die Ergebnisse vorgestellt werden. Dabei wird in der Darstellung mit verschiedenen Farben gearbeitet: **im Fachschullehrplan vorhandene Aussagen = grün**; **mit Fundstellen abzuleitende/erschließbare Lehrplanansätze = blau**; **keine Zuordnung möglich/nicht vorhanden = rot** (Übersicht 23).

¹⁷ im Rahmen und Auftrag einer länderoffenen Arbeitsgruppe des Unterausschusses Berufliche Bildung der KMK

Übersicht 23: LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan

<p>Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung)</p> <p>1. Dimension: Organisation und Durchführung</p> <p>2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld / Eltern und Bezugspersonen</p>	<p>Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, die lebensweltlichen und gesellschaftlichen <u>Bedarfslagen</u> von Familien, Eltern oder Bezugspersonen bei der Umsetzung von Projekten und Praxisvorhaben zu berücksichtigen. • die Fähigkeit, <u>Projekte und Praxisvorhaben gemeinsam mit Eltern und Familien</u> zu organisieren und durchzuführen bzw. Eltern und Familien in pädagogische Prozesse einzubeziehen. • die Fähigkeit, verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern zu organisieren und durchzuführen. • die Fähigkeit, <u>Angebote im Bereich der Eltern-/Familienbildung</u> zu organisieren und/oder zu realisieren. • die Fähigkeit, <u>Bildungsthemen und Entwicklungswege eines Kindes auf der Grundlage von Praxis- und Forschungsmethoden gegenüber Eltern und Bezugspersonen angemessen darzustellen und zu vermitteln.</u> 	<p>S. 42/ LF 4</p> <p>S. 42/ LF 4 Projektarbeit</p> <p>S. 42/ LF 4, Projektarbeit S. 42/ LF 4</p> <p>S. 38/ LF 3 ohne Forschungsmethoden</p>
<p>Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung)</p> <p>1. Dimension: Organisation und Durchführung</p> <p>2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld - Institution und Team</p>	<p>Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, <u>Teamarbeit</u> konstruktiv und reflektiert zu organisieren und mit zu gestalten. • die Fähigkeit, <u>Konzeptionen und Planungen im Bereich des Qualitätsmanagements im Team theoretisch fundiert und reflektiert</u> umzusetzen. • die Fähigkeit, <u>innerbetriebliche Fortbildungsangebote</u> zu gestalten. • die Fähigkeit, bei der <u>Organisation und Durchführung den Einsatz personeller und sachlicher Mittel mit zu steuern.</u> 	<p>S. 43/ LF 4</p>
<p>Die AbsolventInnen besitzen (lt. PIK, Robert-Bosch-Stiftung)</p> <p>1. Dimension: Analyse und Einschätzung</p> <p>2. Dimension: Arbeit mit dem Umfeld - Netzwerke</p>	<p>Lehrplan FS Sozpäd Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, <u>Netzwerke und Substrukturen</u> zu analysieren und deren Komplexität zu erfassen. • die Fähigkeit, Situationen und Prozesse von <u>Übergängen</u> einzuschätzen und zu bewerten. • die Fähigkeit, in typischen Handlungssituationen <u>Nutzen und Hindernisse verschiedener Formen von Kooperation</u> und Interaktionen mit AkteurInnen und Institutionen im Sozialraum einzuschätzen und Schlussfolgerungen für geeignete Problemlösungen zu ziehen. 	

Im Ergebnis lauten die zentralen Aussagen des Fazits der Äquivalenzprüfung:

- „Die Richtlinien der Fachschule sind in 70% den Bildungszielen des Qualifikationsrahmens in Bezug auf die Qualifikationsprofile äquivalent. ... einzelne Kompetenzbeschreibungen [weichen] von einander ab“;
- „Ein kleiner Prozentsatz von Themenbereichen und Kompetenzbeschreibungen entziehen sich aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Nomenklatur und einer eher allgemeinen Beschreibung einem direkten Vergleich“;
- „Ein Großteil der Kompetenzen wird in der Fachschule nicht im schulischen Unterricht, sondern in der integrierten sozialpädagogischen Praxis ... erlangt“;
- „Dagegen stellt der Qualifikationsrahmen Frühpädagogik häufig Inhalte bzw. Kompetenzen in den Kontext zu systematisch-wissenschaftlichen und wissenschaftskritischen Auseinandersetzungen“;
- „Die Bereiche ‚Forschung‘ und ‚Evaluation‘ finden in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen keine Entsprechung. Sie sind nicht Gegenstand einer grundständigen Erzieherinnenausbildung“;
- „Leitungs-, Management- und Vernetzungsaufgaben [sind] im Lehrplan in NRW bisher nicht erfasst“ (LAG Erzieherinnenausbildung NRW o.J.).

Empfohlen wird auf dieser Grundlage – und einer genauen Modul-Aufschlüsselung – die Anrechnung von 90 Credit Points für ein Bachelor-Studium der Frühpädagogik.

Dieses Vorgehen erscheint pragmatisch, aber unbefriedigend. In den zitierten resümierenden Einschätzungen deutet sich das bereits an: Einzelne Kompetenzbeschreibungen wichen in den verglichenen Dokumenten von einander ab; einzelne Themenbereiche und Kompetenzbeschreibungen entzögen sich aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Nomenklatur und einer eher allgemeinen Beschreibung einem direkten Vergleich; ein Großteil der Kompetenzen werde in der Fachschule nicht im schulischen Unterricht, sondern in der integrierten sozialpädagogischen Praxis erlangt, während der Qualifikationsrahmen häufig Inhalte bzw. Kompetenzen in den Kontext zu systematisch-wissenschaftlichen und wissenschaftskritischen Auseinandersetzungen stelle.

Damit ist angesprochen, dass es sich bei der Fachschulausbildung und dem Bachelor-Studium um zwei Ausbildungen recht unterschiedlichen Charakters handelt. Zudem wird nicht abgebildet, dass der PiK-Qualifikationsrahmen ausweislich seiner Detailbeschreibungen verschiedene Wissens- und Verstehensgrade unterscheidet: (a) „Überblick“, (b) „grundlegendes Wissen“, (c) „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen“, (d) „vertieftes Verständnis“, (e) „systematisches Wissen“ sowie (f) „systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen“.

Es stellt sich – wie oben beim DQR – die Frage, wie ein avancierter Vergleich gestaltet sein könnte. Da die Studienprogramme typischerweise nicht einfach die Struktur eines Qualifikationsrahmens abbilden, müsste (a) eine Konkordanz zwischen den Strukturen von QR und Studienprogramm hergestellt werden. Dies wäre dann zum anderen mit Wissens- und Kompetenzbestimmungen beider Dokumente zu kreuzen, d.h. es wäre synoptisch zu vergleichen, ob die Bestimmungen (b) jeweils vorkommen – insofern dem oben geschilderten Vorgehen der Landesarbeits-

gemeinschaft Erzieherinnenausbildung NRW folgend – und (c) ob die jeweiligen Wissens- und Verstehensgrade identisch sind.

Der erste Schritt – Herstellung einer Konkordanz der Struktur – soll an einem konkreten Studienprogramm getestet werden. Wir greifen wieder auf das der Alice-Salomon-Hochschule Berlin „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ zurück. Der ASH-Studiengang war nicht nur der erste explizit frühpädagogische Studiengang in Deutschland, sondern seine Vertreterinnen waren auch an der Erarbeitung des PiK-Qualifikationsrahmens beteiligt (ASFH 2008: 10). Es kann daher unterstellt werden, dass den Studiengangsentwicklerinnen die PiK-QR-Anforderungen deutlich präsent waren.

Der Studiengang gliedert sich in sieben Studienbereiche mit 24 Modulen und sechs Teilmodulen (Übersicht 24).

Übersicht 24: Struktur des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin

Studienbereich	(Teil-)Modul	Nachrichtlich: Strukturmatrix PiK-QR						
		Handlungsfelder	Kompetenzbereiche	Wissen und Verstehen	Analyse und Bewertung	Planung und Konzeption	Durchführung	Evaluation und Reflexion
		Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln						
		Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern						
		Institution und Team entwickeln						
		In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten						
		Gruppenpädagogisch handeln						
		Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten						
		Übergreifende Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“						
I: Pädagogische und psychologische Grundlagen	I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern	I/1/1: Erziehungs- und Bildungstheorien						
		I/1/2: Entwicklungspsychologie und Neurobiologie						
II: Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden	Modul II/1: Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens							
	Modul II/2: Pädagogische Alltagsgestaltung							
	Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik							
	Modul II/4: Praxismethoden							
	Modul II/5: Konfliktmediation und Gewaltprävention							
	Modul II/6: Forschungsmethoden							
III: Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung	III/1: Recht							
	III/2: Diversity							
	III/3: Bildungssysteme – nationale und internationale Aspekte	Teilmodul III/3/1: Fachenglisch						
		Teilmodul III/3/2: Bildungssysteme im Vergleich und Studienfahrt						
IV: Bildung und Didaktik im Kindesalter	IV/1: Ästhetische Bildung I							
	IV/2: Ästhetische Bildung II							
	IV/3: Naturwissenschaften							
	IV/4: Welt und Umwelt							
	IV/5: Mathematik							
	IV/6: Kommunikation und Sprachen							
	IV/7: Medienpädagogik							
V: Körper, Bewegung und Gesundheit	V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung	V/1/1: Gesundheit und Krankheit						
		V/1/2: Integrationspädagogik						
	V/2: Bewegungsförderung							
VI: Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern	Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufsidentität							
	VI/2: Leitung, Organisation und Management							
VII: Praktika	VII/1: 1. Praktikum							
	VII/2: 2. Praktikum							
VIII: Bachelor-Arbeit	VIII/1: Bachelorarbeit und Colloquium							

Wie die in Übersicht 24 oben rechts abgebildete Struktur des PiK-QR erinnert, unterscheidet dieser zwei Handlungsfeldkategorien mit fünf Handlungsfeldern sowie sechs Kompetenzbereichen und einer übergreifenden Kompetenzdimension. Die beiden Strukturen von PiK-QR und ASH-

EBK-Studienprogramm sind nicht in eine handhabbare Konkordanz zu bringen. Dem stehen offenkundig die unterschiedlichen Funktionen beider Dokumente, denen ihre Strukturen folgen, entgegen.

Damit verbliebe nur die Möglichkeit, die Wissens- und Kompetenzbestimmungen beider Dokumente in Form einer Synopse zu kreuzen. Der erste Schritt wäre ein Vergleich, ob sie jeweils vorkommen. Sowohl PiK-Qualifikationsrahmen als auch EBK-Modulhandbuch zeichnen sich durch beträchtliche Detailliertheit aus:

- Der PiK-QR weist insgesamt 159 Nennungen von zu erwerbendem Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten auf.
- Das EBK-Bachelorprogramm umfasst, wie oben bereits erwähnt, 24 Module incl. Praktika, Wahlveranstaltungen und Bachelor-Arbeit. Pro Modul werden durchschnittlich 25 Lernziele benannt. Das ergibt insgesamt rund 600 Lernziele, die im Bachelorstudium erreicht werden sollen.

Um eine im Aufwand begrenzte Vergleichssystematik zu erzeugen, scheint eine vergleichsweise radikale Vereinfachung in drei Schritten unvermeidlich zu sein. Sie wird hier ausführlich für den PiK-QR dargestellt:

- Um in der vergleichenden Betrachtung fortwährende Doppelnennungen – und damit Verluste an Übersichtlichkeit – zu vermeiden, müssen in einem ersten Vereinfachungsschritt sämtliche QR-Bestimmungen in zwei Kategorien sortiert werden: (a) Wissen sowie (b) Fähigkeiten und Fertigkeiten, das/die zum Studienende erworben sein sollen. Das zu erwerbende Wissen könnte vergleichsweise eindeutig bestimmten Lehrinhalten zugeordnet werden. Für die Fähigkeiten und Fertigkeiten ließen sich die entsprechenden Aussagen in den Studienbereichs- und Modulzielen heranziehen.
- Sodann müssen einerseits die Bestimmungen des Qualifikationsrahmens sprachlich auf die jeweiligen Kernaussagen reduziert, andererseits Doppelaussagen innerhalb einer Bestimmung getrennt werden, letztere ergeben dann also zwei Bestimmungen; ebenso sind QR-Bestimmungen, die sowohl Wissen als auch Fähigkeiten/Fertigkeiten formulieren, zu trennen und der jeweiligen Gruppe zuzuordnen.

Wird in dieser Weise zunächst der anzustrebende *Wissenserwerb* aus den einzelnen Kompetenzbereichen und Handlungsfeldern zusammengefasst, dann ergibt sich folgende Liste:

1. Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik
2. erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzeptionen
2. Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse
4. Beziehungsgestaltung
5. Gruppenprozessdynamik
6. Umgang mit Heterogenität: Gender-, Cultural- und Disability-Mainstreaming
7. aktuelle bildungspolitische Entwicklungen
8. Bildungssysteme und pädagogische Modelle: national/international
9. pädagogische Konzeptionen
10. jeweiliges Bildungsprogramm
11. Fachdidaktik
12. UN-Kinderrechtskonvention
13. Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen der Kinder
14. Modelle und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen
15. Modelle der Eltern-/Familienbildung

16. historische und aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes
17. Teamarbeit
18. Organisations- und Managementlehre, Marketing
19. Trägerstrukturen und -funktionen
20. Finanzierungsstrukturen und Fundraising
21. Qualitätsmanagement
22. Rechtsgrundlagen
23. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, Vernetzungsmethoden
24. Kommunal- und Sozialpolitik
25. Gestaltung von Übergängen: Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, Umwelt
26. familien- und kindunterstützende Institutionen, Verbände, Vereine
27. Marketing und Öffentlichkeitsarbeit
28. Beobachtung und Analyse der Entwicklung von Kindern
29. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Praxis- und Forschungsmethoden
30. fallbezogen und fallübergreifend, situationsbezogen und situationsübergreifend
31. Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern
32. Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung
33. fachdidaktische Konzepte
34. Gestaltung von Lernumgebungen
35. internationale fachdidaktische Methoden
36. typische Praxissituationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen
37. (Familien)Systeme und deren Umfeldeinbettung
38. Netzwerke und Substrukturen
39. Situationen und Prozesse von Übergängen
40. Kooperations- und Interaktionsformen
41. gesellschaftspolitische Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern und Familien
42. Erhebungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Sozialforschung
43. Evaluationsforschung und Selbstevaluationsmöglichkeiten
44. Methoden der Planung und Konzeptionserstellung
45. Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit
46. QM-Konzeptionen
47. Vernetzungstheorien und -konzeptionen
48. Evaluationsverfahren

Werden in gleicher Weise die anzustrebenden *Fähigkeiten und Fertigkeiten* zusammengefasst, dann ergibt sich zunächst, dass die (übergreifende) Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ das zu erreichende Outcome mit 26 Merkmalen beschreibt:

1. Fähigkeit, initiativ, allein und im Team zu arbeiten.
2. Fähigkeit, der Welt, sich selbst und ihren Mitmenschen gegenüber offen, neugierig und aufmerksam zu sein.
3. sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen können.
4. ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen.
5. Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität.
6. Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen erfassen und sich darauf beziehen.
7. Wissen um die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Aufmerksamkeit für Anzeichen der Gefährdung des Kindeswohls.
8. Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit allen fachlichen und nichtfachlichen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfeldes.
9. Fähigkeit, zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen zu unterscheiden.
10. Fähigkeit, den Theorie-Praxis-Zusammenhang zu reflektieren.
11. Fähigkeit, die Interessen von Kindern und ihren Familien sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und abzuwägen.
12. Respekt für kulturelle Hintergründe.
13. Wissen um die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und deren Chancen und Nutzen erkennen.
14. Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten.

15. Fähigkeit, Verantwortung bei Leitungsaufgaben und Projektdurchführungen zu übernehmen.
16. Fähigkeit zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos.
17. Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken des eigenen Handelns für sich und andere.
18. Fähigkeit, Grenzen eigener Möglichkeiten und eigener Verantwortung zu erkennen und ggf. weitergehende Unterstützung zu empfehlen oder heranzuziehen.
19. Fähigkeit, Unterstützung für sich selbst einzufordern.
20. kritische und reflektiert Auseinandersetzung mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Einrichtungsträger.
21. Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und deren Wahrnehmung als lebenslangen Prozess.
22. Forschender Habitus, d.h. auf der Grundlage von Methodenkompetenz in der Lage sein, sich systematisch mit forschendem, entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuzuwenden, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu reflektieren.
23. Bereitschaft und Einsicht in die Notwendigkeit zur Weiterbildung.
24. Identifikation mit Beruf und sich für Kinder, Familien und Berufsgruppe einsetzen.
25. generell kritische und reflektierte Haltung, die die Ausübung des Berufs unter Beachtung der eigenen Persönlichkeit und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes ermöglicht.
26. Identifikation mit den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention.

Auf die Beschreibung der übergreifenden Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ folgen im PIK-Qualifikationsrahmen die einzelnen Kompetenzbereiche und Handlungsfelder. Aus deren Beschreibungen lässt sich die Liste zu erlangender Fähigkeiten und Fertigkeiten folgenderweise komplettieren:

27. kritisches Verständnis Schlüsselprobleme und Konzeptionen der Frühpädagogik
28. Wissen in Verhältnis zu frühpädagogischen Konzeptionen, Verfahren und Methoden setzen
29. Adaptation pädagogischer Konzeptionen auf (früh)pädagogischen Alltag
30. Gestaltung von Vernetzungsprozessen
31. adäquate Einschätzung sozialer Prozesse, pädagogischer Settings und des eigenen professionelle Verhaltens
32. adäquate Auswahl und Anwendung von Methoden
33. Nutzung von Wissen und Verständnis für kritische Analyse frühpädagogischer Prozesse und Methoden und ihrer Rahmenbedingungen
34. In-Beziehung-Setzung fallbezogener und fallübergreifender sowie situationsbezogener und situationsübergreifender Erkenntnisse
35. Systematische Erfassung und Einordnung von Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern
36. adäquate Einschätzung von Beobachtungs- und diagnostischen Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung
37. konkrete fachdidaktische Schlussfolgerungen aus Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung ziehen
38. Bewertung und Auswahl fachdidaktischer Konzepte und Angebote
39. Bewertung der Gestaltung der Lernumgebungen
40. Analyse der Bildungsbereiche im Hinblick auf Kinder und ihre Lebenswelten
41. Bewertung fachdidaktischer Methoden auf Umsetzbarkeit in Kindertageseinrichtungen
42. Erfassung und Einschätzung typischer Praxissituationen und Kommunikationsprozesse mit Eltern und Bezugspersonen incl. Schlussfolgerungen
43. Beobachtung, Analyse und Interpretation von (Familien)Systemen und deren Umfeldeinbettung
44. Beurteilung der Lebenssituationen von Familien und Kindern hinsichtlich der Notwendigkeit von (weitergehender) Beratung, Hilfe oder gezielter Diagnostik
45. kritische Analyse von Rahmenbedingungen
46. Identifizierung typischer Handlungsanforderungen in Teamarbeit, Organisation und Management
47. Analyse/Bewertung frühpädagogischer Konzeptionen und Handelns anhand Qualitätskriterien
48. Analyse/Bewertung organisatorischer Abläufe in der Einrichtung anhand Qualitätskriterien
49. Analyse von Netzwerken und Substrukturen incl. Erfassung der Bedeutung für die Kindertageseinrichtung
50. Bewertung von Situationen und Prozessen von Übergängen
51. Bewertung von Formen der Kooperation und Interaktion und auf geeignete Problemlösungen schließen
52. Analyse und Bewertung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern, Familien und auf beteiligte Institutionen
53. forschende Haltung

54. Identifizierung und Operationalisierung von (Forschungs)Fragestellungen aus der Praxis für weitere Analyse
55. Recherche, Interpretation bzw. Integration fachlicher Literatur und Datenbestände
56. Praxisforschung mit qualitativen und quantitativen Methoden betreiben
57. methodisch und ethisch kritisches Hinterfragen von Forschung
58. Einbeziehung von Eltern und KollegInnen in Praxisforschungen
59. Schaffung von Kommunikationsstrukturen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse
60. Planung von Beziehungsprozessen zu einzelnen Kindern
61. Entwicklung von Strukturen und Räume, die Kinder in ihrer Beziehungen zu sich und zu anderen stärken
62. Konzipierung von Gruppenprozessen
63. Berücksichtigung der Vielfalt der Lebenslagen, Bedürfnisse und Interessen von Kindern
64. Planung von Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag
65. Planung und Konzeptionserstellung auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen
66. kind- und gruppenbezogene Planung von pädagogischen Angeboten
67. Planung und Gestaltung von Lernorten und -gelegenheiten, Erziehungs- und Bildungssituationen
68. konstruktives Aufgreifen unvorhersehbarer Veränderungen der Planungen und Konzeptionen
69. Planung von Aspekten aus den Bildungsbereichen als Bildungsangebote für einzelne Kinder und Gruppen
70. Planung und Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen
71. Planung und Konzipierung von Maßnahmen der Eltern-/Familienbildung
72. Berücksichtigung lebensweltlicher und gesellschaftlicher Bedarfslagen und Ressourcen von Familien, Eltern oder Bezugspersonen bei Planung und Umsetzung von Projekten und Praxisvorhaben
73. Planung, Entwicklung, kritische Reflexion frühpädagogischen Handelns im Team
74. Strukturelle Verankerung pädagogischer Kernprozesse im Tagesablauf
75. Einbeziehung des institutionellen Kontexts in Planung und Konzeptionsentwicklung
76. Planung von QM-Prozessen im Team
77. Ressourceneinschätzung für Umsetzung von Planung und Konzeption, Entwicklung realisierbarer Finanzierungsstrategien
78. Planung von Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit
79. Entwicklung von Vernetzungskonzeptionen
80. Planung von Kooperationsstrukturen mit Schulen und anderen Institutionen bzgl. Übergang der Kinder
81. Planung und Konzeption stadtteilbezogener Projekte
82. Mitgestaltung von Marketingkonzepten
83. Umsetzung der Partizipation der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen
84. Aufgreifen der Beziehungs- und Entwicklungsthemen der Kinder
85. Berücksichtigung und Nutzung der Vielfalt der Lebenslagen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder
86. Schaffung von Kommunikations- und Handlungsstrukturen sowie Räumen für Entfaltung der Entwicklungs- und Beziehungsprozesse von Kindern
87. Umsetzung pädagogischer und didaktischer Konzeptionen und Planungen
88. Erschließung und Steuerung von Ressourcen bei der Umsetzung pädagogischer und didaktischer Konzeptionen
89. Gestaltung der Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung
90. Gestaltung kind- und gruppenbezogener Angebote in spezifischen Bildungsbereichen
91. Bieten individueller Lernbegleitung
92. Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Beziehungsprozesse der Kinder
93. Einbeziehung von Eltern und Familien in pädagogische Prozesse
94. Organisation der Zusammenarbeit mit den Eltern
95. Organisation von Angeboten im Bereich der Eltern-/Familienbildung
96. Vermittlung von Bildungsthemen und Entwicklungswegen eines Kindes gegenüber Eltern und Bezugspersonen
97. Mitgestaltung Teamarbeit
98. Umsetzung von QM-Konzeptionen im Team
99. Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote
100. Steuerung des Einsatzes personeller und sachlicher Mittel
101. prozessbegleitende Dokumentation pädagogischer Arbeit
102. Organisation von Vernetzungen
103. Erschließung von Ressourcen im Sozialraum
104. Aufbau und Moderation von Kommunikationsprozessen
105. Mitgestaltung der Rahmenbedingungen sozialräumlicher Projekte und Kooperationen
106. Gestaltung der Übergänge Familie – KiTa und KiTa – Schule
107. Öffentlichkeitsarbeit

- 108. Auswahl, Planung, Anwendung und Auswertung von Evaluationsverfahren
- 109. Entwicklung partizipativer Modelle für Evaluationsprozesse
- 110. Ableitung von Zielperspektiven und Handlungsstrategien aus der Evaluation
- 111. selbstreflexiver Umgang mit angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit

Es fällt auf, dass 48 Nennungen von zu erwerbendem Wissen 111 Fähigkeits- und Fertigkeiten-nennungen gegenüberstehen – ein Indiz für die starke Outcome- und Kompetenzorientierung, die dem PiK-Qualifikationsrahmen zu Grunde liegt.

- In beiden erzeugten Listen finden sich indes Dopplungen, die daraus resultieren, dass einzelne Bestimmungen in mehreren Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen auftauchen (müssen). In einem letzten Vereinfachungsschritt sind diese Dopplungen nun zu eliminieren; dabei werden auch inhaltlich sehr ähnliche Punkte zusammengefasst. Zudem findet eine Sortierung nach inhaltlicher Nähe statt; bei den Fähigkeiten/Fertigkeiten wird diese Clusterung in Übersicht 25 durch Dreifach-Trennstriche kenntlich gemacht.

Übersicht 25: Reduzierte Liste der Lernzielbeschreibungen des PiK-Qualifikationsrahmens

Wissen	Fähigkeiten/Fertigkeiten	
Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik	Fähigkeit zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos	Wissen um die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Aufmerksamkeit für Anzeichen der Gefährdung des Kindeswohls
historische und aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes	Identifikation mit Beruf und sich für Kinder, Familien und Berufsgruppe einsetzen	Beurteilung der Lebenssituationen von Familien und Kindern hinsichtlich der Notwendigkeit von (weitergehender) Beratung, Hilfe oder gezielter Diagnostik
erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzeptionen	ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen	Berücksichtigung der Vielfalt der Lebenslagen, Bedürfnisse und Interessen von Kindern
Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse	Fähigkeit, der Welt, sich selbst und ihren Mitmenschen gegenüber offen, neugierig und aufmerksam zu sein	Fähigkeit, die Interessen von Kindern und ihren Familien sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen, abzuwägen und einzubeziehen
Beziehungsgestaltung	Respekt für kulturelle Hintergründe	
Gruppenprozessdynamik	Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität	Planung von Beziehungsprozessen zu einzelnen Kindern
Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern	selbstreflexiver Umgang mit angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit	Entwicklung von Strukturen und Räumen, die Kinder in ihrer Beziehungen zu sich und zu anderen stärken
Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Praxis- und Forschungsmethoden	sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen können	Konzipierung von Gruppenprozessen
Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung	Planung und Konzeptionserstellung auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen	Bewertung und Gestaltung von Übergängen: Familie – KiTa, KiTa – Schule
(internationale) fachdidaktische Konzepte	konstruktives Aufgreifen unvorhersehbarer Veränderungen der Planungen und Konzeptionen	Planung und Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen
Umgang mit Heterogenität: Gender-, Cultural- und Disability-Mainstreaming	Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und deren Wahrnehmung als lebenslangen Prozess	Organisation von Angeboten im Bereich der Eltern-/Familienbildung
Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen der Kinder	Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken des eigenen Handelns für sich und andere	Identifikation mit den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention
Modelle der Eltern-/Familienbildung	Fähigkeit, ggf. weitergehende Unterstützung zu empfehlen, heranzuziehen oder einzufordern	kritische und reflektiert Auseinandersetzung mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Einrichtungsträger

Wissen	Fähigkeiten/Fertigkeiten	
Modelle und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen	Bereitschaft und Einsicht in die Notwendigkeit zur Weiterbildung	Analyse und Bewertung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern, Familien und auf beteiligte Institutionen
Lebenswelt- und Sozialraumorientierung	Fähigkeit, zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen zu unterscheiden	Fähigkeit zur Kommunikation, Interaktion und Vernetzung mit fachlichen und nicht-fachlichen Akteuren
Kooperations- und Interaktionsformen	kritisches Verständnis der Schlüsselprobleme und Konzeptionen der Frühpädagogik	Analyse von Netzwerken und Substrukturen incl. Erfassung der Bedeutung für die Kindertageseinrichtung
Gestaltung von Übergängen: Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, Umwelt	Fähigkeit zur Adaptation pädagogischer Konzeptionen auf (früh)pädagogischen Alltag und Reflexion des Theorie-Praxis-Zusammenhangs	Planung von Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit
Methoden der Planung und Konzeptionserstellung	Forschender Habitus: sich methodenkompetent und systematisch mit entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuwenden, sie in ihrer Komplexität erfassen, beschreiben und interpretieren	Erschließung von Ressourcen im Sozialraum
Teamarbeit		Fähigkeit, initiativ, allein und im Team zu arbeiten
Organisations- und Managementlehre	Identifizierung und Operationalisierung von (Forschungs)Fragestellungen aus der Praxis für weitere Analyse	Planung, Entwicklung, kritische Reflexion frühpädagogischen Handelns im Team
QM-Konzeptionen	Recherche, Interpretation bzw. Integration fachlicher Literatur und Datenbestände	Identifizierung typischer Handlungsanforderungen in Teamarbeit, Organisation und Management
Evaluationsforschung und Selbstevaluationsmöglichkeiten		Praxisforschung mit qualitativen und quantitativen Methoden betreiben
Trägerstrukturen und -funktionen	methodisch und ethisch kritisches Hinterfragen von Forschung	Einbeziehung des institutionellen Kontexts in Planung und Konzeptionsentwicklung
Finanzierungsstrukturen und Fundraising	Einbeziehung von Eltern und KollegInnen in Praxisforschungen	Ressourceneinschätzung für Umsetzung von Planung und Konzeption, Entwicklung realisierbarer Finanzierungsstrategien
Rechtsgrundlagen	Wissen um die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und deren Chancen und Nutzen erkennen	Analyse/Bewertung organisatorischer Abläufe in der Einrichtung anhand Qualitätskriterien
Marketing und Öffentlichkeitsarbeit		Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten
Durchführung Fortbildungsveranstaltungen	Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen erfassen und sich darauf beziehen	
UN-Kinderrechtskonvention	Umsetzung der Partizipation der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen	
Bildungssysteme und pädagogische Modelle: national/international	Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag	Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote
jeweiliges Bildungsprogramm	adäquate Einschätzung von Beobachtungs- und diagnostischen Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung	Fähigkeit, Verantwortung bei Leitungsaufgaben und Projektdurchführungen zu übernehmen
aktuelle bildungspolitische Entwicklungen	Systematische Erfassung und Einordnung von Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern	Planung und Umsetzung von QM-Prozessen im Team
gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Auswirkungen auf Kinder und Familien	Gestaltung kind- und gruppenbezogener Angebote in spezifischen Bildungsbereichen	Mitgestaltung von Marketingkonzepten und Öffentlichkeitsarbeit
Kommunal- und Sozialpolitik familien- und kindunterstützende Institutionen, Verbände, Vereine	Bewertung und Auswahl fachdidaktischer Konzepte und Angebote incl. Schlussfolgerungen aus Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilungen	Auswahl, Planung, Anwendung und Auswertung von (partizipativen) Evaluationsverfahren
Vernetzungstheorien und -konzeptionen	Analyse und Interpretation von (Familien)Systemen und deren Umfeldeinbettung	
35	61	

Im Ergebnis dieser Verdichtung verbleiben 35 Nennungen von zu erwerbendem Wissen und 61 Fähigkeits- und Fertigkeitenennungen. Diese könnten nun mit einem Studienprogramm abgeglichen werden. Allerdings müssten dazu zunächst auch die Lernziele – im EBK-Studienprogramm, wie erwähnt, ca. 600 – einer Verdichtung unterzogen werden. Dabei erweist sich der Aufwand für die Eliminierung von faktischen Dopplungen bzw. Mehrfachnennungen als sehr hoch, da sich die Formulierungen besonders im Fall der Kompetenzdimensionen, auch auf Grund unterschiedlicher Autorinnen, erheblich unterscheiden.

Schlussendlich müssten die im PiK-QR vorgenommenen Differenzierungen zwischen verschiedenen Wissensgraden berücksichtigt werden: „Überblick“, „grundlegendes Wissen“, „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen“, „vertieftes Verständnis“, „systematisches Wissen“, „systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen“.

Immerhin kann hier aber auf Basis der Auszählung eines Drittels der Moduldetailbeschreibungen festgehalten werden, wie sich die Lernziele kategorisieren lassen. Von den ca. 600 Lernzielen entfallen

- 20 % auf die Dimension „Wissen“,
- 55 % auf die Dimension „Fertigkeiten“,
- 12 % auf die Dimension „Selbstkompetenz“ und
- 13 % auf die Dimension „Sozialkompetenz“.

Damit gibt es eine ähnliche Verteilung wie im PiK-QR: In diesem verteilen sich die Nennungen zu 30 % auf Wissensaspekte und zu 70 % auf Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Der inhaltliche Abgleich mit dem gesamten Modulhandbuch ergibt eine hohe Konkordanz mit dem PiK-QR im Bereich „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ (ca. 90 %) und eine geringfügig niedrigere Deckung im Bereich „Wissen“ (ca. 85 %).

2.3.4. Beispiel: BAG-BEK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA (2009)

Der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen (BAG-BEK 2009) ist insgesamt kürzer angelegt als der PiK-QR. Er möchte Strukturvorgaben, „unverzichtbare inhaltliche Kernbereiche“ und Kompetenzen, die am Studienende für professionelles Handeln vorhanden sein müssen, formulieren (ebd.: 1). Er trifft explizit zwei strukturierende Unterscheidungen: zum einen zwischen sieben Kompetenzdimensionen, zum anderen zwischen sieben Studienbereichen. Implizit ist die Struktur jedoch etwas komplexer. Eine genauere Betrachtung ergibt, dass der Qualifikationsrahmen folgende Unterscheidungen vornimmt:

- fünf *handlungsprozessorientierte Kompetenzdimensionen*, die jeweils (a) allgemein und (b) detaillierter beschrieben werden,
- zwei *allgemeine Kompetenzdimensionen*, ebenfalls (a) allgemein und (b) detaillierter beschrieben,
- vier *Wissens- und Verstehensgrade* sowie

- sieben *Studienbereiche* (von denen einer identisch ist mit den beiden allgemeinen Kompetenzdimensionen).

Übersicht 26 stellt die Strukturen des PiK- und des BAG-BEK-Qualifikationsrahmens einander gegenüber.

Übersicht 26: Gegenüberstellung der Strukturen von PiK- und BAG-BEK-Qualifikationsrahmen

	PiK-QR		BAG-BEK-QR
handlungsprozessorientierte Kompetenzdimensionen	Wissen und Verstehen		Wissen und Verstehen/Verständnis
	Analyse und Einschätzung		Beschreibung, Analyse und Bewertung
	Forschung und Recherche		Planung und Konzeption
	Planung und Konzeption		Recherche und Forschung
	Organisation und Durchführung		Organisation, Durchführung und Evaluation
	Evaluation		
allgemeine Kompetenzdimensionen	Professionelle Haltung		Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen
Wissens- und Verstehensgrade	Überblick		systematisches Wissen
	grundlegendes Wissen		grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen
	grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen		umfassende Kenntnisse
	vertieftes Verständnis		integriertes Verständnis
	systematisches Wissen		
	systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen		
Handlungsfelder	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	Kind in Beziehung zu sich und zu anderen	X
		Kind und Welt	
	Arbeit mit dem Umfeld	Eltern und Bezugspersonen	
		Institution und Team Netzwerke	
Studienbereiche	X		Grundlagen der Kindheitspädagogik
			Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen
			Institutionelle Rahmenbedingungen
			Empirische Forschungsmethoden
			Studienrichtungen/-schwerpunkte entsprechend der jeweiligen Studiengangprofile
			Professionelle/s Selbstverständnis und Handlungskompetenzen
			Verbindung von Theorie und Praxis

Die Studienbereiche BAG-BEK-Qualifikationsrahmens seien „nicht mit Modulen gleichzusetzen“, sondern geben zu berücksichtigende Inhaltsbereiche an (BAG-BEK 2009: 2). Hinsichtlich der Nennung von konkreten Wissensinhalten und Einzelkompetenzen ist der QR von BAG-BEK etwas übersichtlicher als der PiK-Qualifikationsrahmen. Abzüglich (sachlich gebotener) Mehrfachnennungen werden von der BAG-BEK formuliert:

- 20 allgemeine Kompetenzen (innerhalb der allgemeinen Kompetenzbeschreibungen zu jeder Kompetenzdimension),
- 47 spezifizierte Kompetenzen (innerhalb der detaillierten Kompetenzbeschreibungen zu jeder Kompetenzdimension),

- 42 Wissensbereiche (genannt innerhalb der Punkte „2. Kompetenzen im BA-Studiengang“ und „3. Unverzichtbare Kernelemente von Bachelorstudiengängen ‚Kindheitspädagogik‘/’Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“).

2.4. Schlussfolgerungen

2.4.1. Verhältnis von Qualifikationsrahmen und Curricula

Der Deutsche Qualifikationsrahmen einerseits und der PiK-QR Frühpädagogik BA sowie der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen andererseits unterscheiden sich inhaltlich vor allem dadurch, dass der DQR sehr viel allgemeiner ist als die beiden anderen Qualifikationsrahmen. Das ist wesentlich dem Umstand geschuldet, dass der DQR fach- und ausbildungsebenenübergreifend angelegt ist.¹⁸ Er soll es ermöglichen, auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichte Kompetenzniveaus zu identifizieren. Im Unterschied dazu hat ein fach- und ausbildungsebenengebundener Qualifikationsrahmen eine andere Funktion: Er soll ein „detailliertes Anforderungsprofil für frühpädagogische Fachkräfte“ beschreiben (Robert-Bosch-Stiftung 2008b: 24). Mitunter erscheint es dabei überprüfenswert, ob die erzeugte Detailliertheit so tatsächlich nötig ist – jedenfalls dann, wenn der Qualifikationsrahmen Raum für Ausgestaltung lassen und der Ausgestaltungsraum nicht lediglich in der Übersetzung in eine eigene Modulstruktur bestehen soll.

Studienprogramme formulieren Absichten (seitens der Lehrenden) bzw. Anforderungen (für die Studierenden). Das heißt: Sie formulieren keine tatsächlich erreichten Ergebnisse. Daher kann methodisch ein Abgleich zwischen Qualifikationsrahmen und Studienprogrammen nur nach Indizien fahnden, die es nahe legen, dass die Studiengangsgestaltung die Aneignung bestimmter Kenntnisse und die Ausprägung bestimmter Kompetenzen eher fördert oder behindert. Anhaltspunkte hierfür sind die Beschreibungen der Inhalte und Kompetenzen, die in den Studiengangsdokumenten – insbesondere den Modulhandbüchern – als Studienziele formuliert sind. Gewissheit kann dies gleichwohl nicht spenden: Die Studienergebnisse werden von zahlreichen (hochschulischen und außerhochschulischen) Umweltbedingungen beeinflusst. Die Hochschule kann ihre Ausprägung beeinflussen, allerdings nicht allein durch das Curriculum, sondern ebenso durch die Gestaltung einer förderlichen Organisationskultur. Letztere wird in Studienprogrammen nicht abgebildet.

¹⁸ „Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden.“ (AK DQR 2009: 3)

Ein synoptischer Abgleich des Deutschen Qualifikationsrahmens mit einem Studienprogramm erscheint nicht sinnvoll, da das Ergebnis nicht handhabbar wäre: Er ergäbe eine sehr lange Aufzählung von Lernzielbestimmungen aus dem Modulhandbuch, die auf ein an die DQR-Struktur angepasstes vollständiges Zitieren des kompletten Modulhandbuches hinausläufe – zumal zahlreiche der Bachelor-Lernziele mehrfach aufgeführt werden müssten, da sie jeweils für das Erreichen mehrerer DQR-Lernziele relevant sind.

Im Falle des PiK-QR wird dies noch deutlicher: Selbst eine starke Verdichtung seiner Lernzielbeschreibungen und derjenigen des hier exemplarisch verwendeten ASH-EBK-Studienprogramms führt nicht dazu, ein wirklich handhabbares Instrumentarium zu gewinnen, mit dem sich Passung und Übereinstimmung von Qualitätsrahmen und Studienprogramms prüfen ließen. Dem steht entgegen, dass es nötig wäre,

- 96 verdichtete Lernziele (von ursprünglich 159) des PiK-QR mit ca. 200 verdichteten Lernzielen (von ursprünglich ca. 600) des ASH-EBK-Studienprogramms synoptisch in Beziehung zu setzen,
- dabei die inkompatiblen Strukturen des PiK-QR und des ASH-EBK-Studienprogramms in eine höhere Komplexität zu überführen und
- die im PiK-QR enthaltenen Differenzierungen zwischen sechs verschiedenen Wissensgraden abzubilden.

All dies einzubeziehen würde eine Vergleichssystematik erfordern, die über die Grenzen verarbeitbarer Komplexität hinaustriebe.

Der Qualifikationsrahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter erscheint mit seinen 20 allgemeinen und 47 spezifizierten Kompetenzen sowie 42 Wissensbereichen grundsätzlich handhabbarer, um die Entwicklung eines Studiengangs anzuleiten bzw. zu inspirieren. Insbesondere sind die Wissensbereiche allgemeiner formuliert als im PiK-QR. Sie entsprechen damit stärker dem Charakter eines Rahmens, der Raum für Ausgestaltungen lässt. Wünschenswert erscheint hier allerdings eine präziser durchgehaltene Unterscheidung von Wissen einerseits und Kompetenzen andererseits.

Sowohl PiK-QR als auch der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen können wertvolle Instrumente sein, wenn es darum geht, ein Studienprogramm zu entwickeln oder zu überarbeiten: Sie liefern fachlich abgestützte systematisierte Darstellungen von möglichen und erstrebenswerten Studienzielen. Um zu prüfen, ob diese im realen Studiengangsgeschehen tatsächlich verfolgt und umgesetzt werden, erscheinen Analysen jenseits synoptischer Dokumentenvergleiche sinnvoll. Diese sollten sich auf zentrale Aspekte der Studienprogrammgestaltung beziehen, die quer zu einzelnen Studienbereichen, Modulen und Lehrveranstaltungen liegen (und am Beginn solcher Analysen könnte dann auch die gegenstandsspezifische vergleichende Erfassung der einschlägigen Lernzielformulierungen aus Qualifikationsrahmen und Studienprogramm stehen). Solche zentralen Aspekte sind:

- Studieninhalte nach Fächergruppen,
- didaktische Gestaltung,

- Theorie-Praxis-Verflechtung,
- Methodenausbildung,
- Forschungserfahrung,
- Praktikumsberichte und Abschlussarbeiten.

Darüber hinaus erscheinen Analysen sinnvoll, die der Entwicklung des gesamten frühpädagogischen Ausbildungssystems dienen. Hierzu werden vorgeschlagen:

- Wirkungsanalysen,
- Systematische Selbstbeobachtung der Ausbildungsgänge,
- Handreichungen: Good-Practice-Beispiele,
- langfristige Aufstiegsperspektiven für Fachschulen.

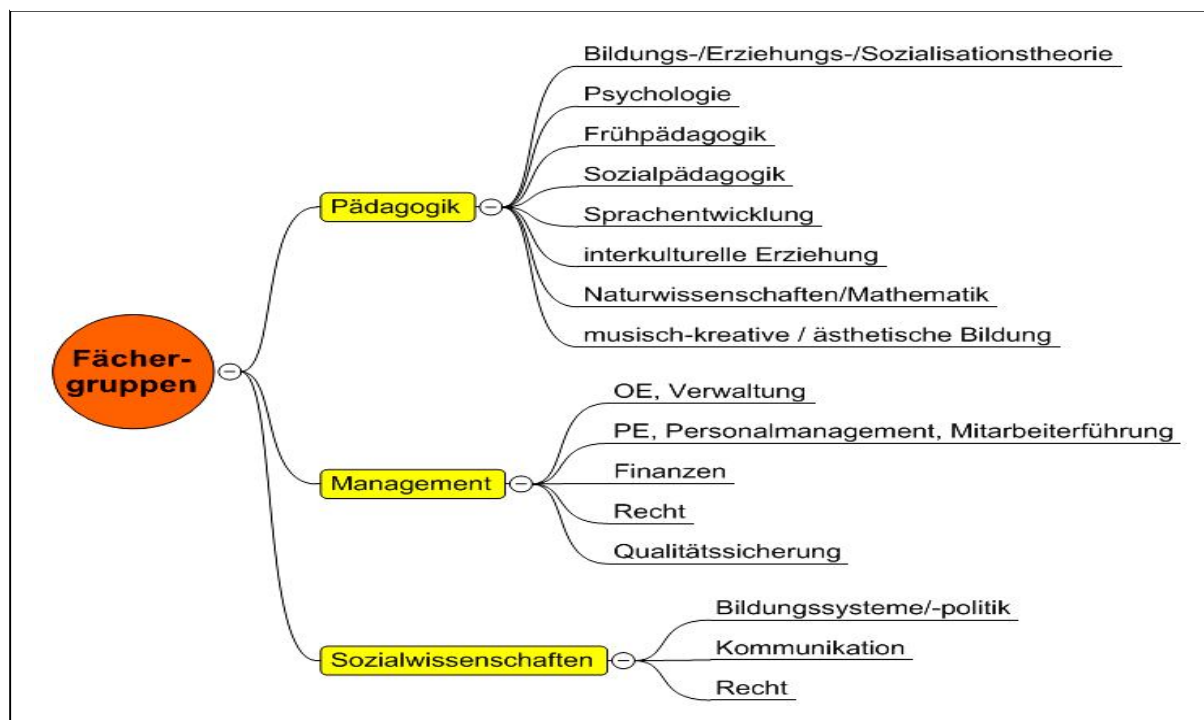
Das frühpädagogische Feld ist derzeit in Bewegung und Strukturbildung befindlich. Daher besteht eine hohe Aufnahmebereitschaft für fachliche Interventionen. Daran ließe sich mit solchen Analysen anknüpfen, die nun im abschließenden Punkt kurz vorgestellt werden sollen.

2.4.2. Alternative Analysen

Studieninhalte nach Fächergruppen

Das frühpädagogische Studium muss interdisziplinär ausgerichtet sein, wenn es den Anforderungen des Berufsfeldes (und den Lernzielbestimmungen des PiK-Qualifikationsrahmens) gerecht werden soll. Die Gewichtungen der einzelnen Fächer innerhalb der jeweiligen Studienprogramme können dabei unterschiedlich ausfallen. Es dürfte aufschlussreich sein, eine größere Anzahl von

Übersicht 27: Fächergruppen und Fächer innerhalb frühpädagogischer Studiengänge



Studienprogrammen daraufhin zu untersuchen, welche Kombinationen einzelfachlicher (bzw. interdisziplinärer) Module und Lehrveranstaltungen gewählt wurden, und die diesbezüglichen Motive der jeweiligen StudienprogrammautorInnen zu ermitteln. Das Ergebnis einer solchen Analyse kann es Entwicklern künftiger Studiengänge erleichtern, Prioritäten und Posterioritäten bei der Präsenz von Fächern und Fächergruppen innerhalb des Curriculums zu bestimmen (Übersicht 27).

Didaktische Gestaltung

Die frühpädagogischen Ausbildungen sollen nach heute allgemein geteilter Ansicht zu einem Modus der Berufsausübung befähigen, der die Kinder nicht als Erziehungs- oder Betreuungsobjekte, sondern Kokonstrukteure ihrer Welt begreift. Dies kann wesentlich dadurch gefördert (bzw. behindert) werden, dass die Studierenden der Frühpädagogik auch in ihrem Studium entsprechende (bzw. gegenteilige) Erfahrungen machen. Dies geschieht vor allem durch die didaktische Gestaltung der Ausbildungen: Folgen diese vornehmlich dem Ansatz des Instruktionsdesigns oder demjenigen konstruktivistischer Lehr-Lern-Prozesse? Gibt es relevante Projektstudienanteile, Wahlmöglichkeiten zur Setzung individueller Schwerpunkte (welche quantitativen Verhältnisse bestehen zwischen Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahl-Veranstaltungen?), Gruppenarbeit usw. usf.? Welche Relation besteht zwischen Präsenz- und selbstorganisiertem Studium? Wie hoch ist die Reglungsdichte: Gibt es einen strikten Zeitplan und eine verpflichtende Modulreihenfolge? Ist das Nachholen von Modulen und teilzeitliches Studieren wg. Jobbens für den Lebensunterhalt möglich? Wie hoch ist die Prüfungslast bzw. welche Arten veranstaltungsbegleitender Leistungsnachweise gibt es? Insbesondere für die zahlreichen berufsbegleitenden Studienangebote spielt es zudem eine wichtige Rolle, wie das Fern- und Onlinestudium didaktisch ausgestaltet wird. Schließlich: Welche Instrumente einer systematischen Qualitätssicherung werden angewandt?

Da die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden in den Hochschulstudiengängen (gewollt) unterschiedlich sind – hinsichtlich qualifikatorischer Ausstattung und beruflicher Vorerfahrungen –, wäre in diesem Zusammenhang auch zu untersuchen, welche Wege des Umgangs mit Heterogenität gefunden werden: Wie werden individuelle Leistungsstärken gefördert und individuelle Leistungsschwächen bearbeitet?

Eine Recherche und ein Vergleich des Spektrums der didaktischen Gestaltung in frühpädagogischen Studiengängen vermag aufzuklären, in welcher Weise die künftigen FrühpädagogInnen in ihren eigenen Ausbildungen solche Formen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen erfahren können, die zum Verständnis konstruktivistischer Bildungsprozesse führen, welche später auch das eigene berufliche Handeln prägen sollen.

Theorie-Praxis-Verflechtung

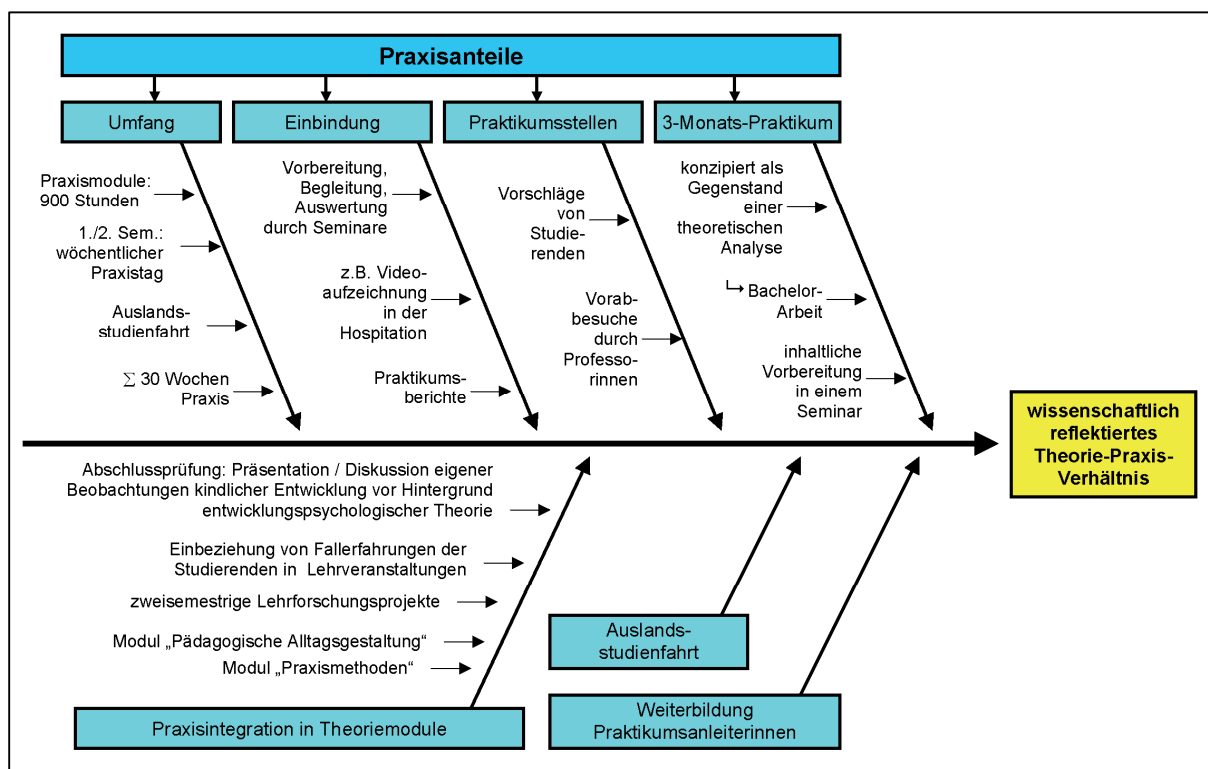
Im Bereich der Frühpädagogik ist die Verflechtung von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung. Sowohl die theoretisch angeleitete Praxisreflexion als auch die praxisnahe Theorieerarbeitung gelten als Voraussetzungen, um im Beruf die neuen Anforderungen bewältigen zu kön-

nen, derentwegen die aktuellen Ausbildungsreformen stattfinden. Hier bietet sich ein Vergleich zwischen den Leistungsfähigkeiten der einzelnen Segmente der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft – Fachschulen und die verschiedenen Hochschultypen – an: Welche Stärken besitzen die einzelnen Ausbildungswege hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verflechtung? Die differenzierten Varianten wären sowohl quantitativ als auch qualitativ auszuwerten (vgl. Übersichten 28 und 29)

Übersicht 28: Praktika in frühpädagogischen Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule

	Berliner Fachschul-Ausbildungsordnung Erzieher/in	ASH Berlin-Curriculum	EFH Freiburg-Curriculum
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 + Vorpraktikum	22 Wochen
Einbindung	„Der Unterricht erfolgt möglichst praxis- und handlungsorientiert anhand von Lernsituationen aus den erzieherischen Tätigkeitsfeldern.“	Alle Praxisphasen durch Seminare vorbereitet, begleitet und ausgewertet. Zusätzlich eine Studienfahrt ins Ausland mit 5 Praxistagen.	k. A.
Praktikumsorte	ein Praktikum Kita/Hort, ein Praktikum 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)

Übersicht 29: Praxiselemente im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter



Methodenausbildung

Die Qualifikationsrahmen stellen zu einem wesentlichen Teil auf Kompetenzerwerb ab. Das hat in einem Feld wie der Frühpädagogik seine besondere Berechtigung, da die beruflichen Handlungssituationen dort nicht durch Checklistenwissen, sondern nur durch professionelles, d.h. fall- und situationsspezifisches Handeln zu bewältigen sind. Um zu indizieren, ob genau darauf die Ausbildungsgänge vorbereiten, kann herangezogen werden, wie breit das jeweilige Spektrum der Methodenausbildung ist: Die Methodenausbildung zielt unter anderem darauf ab, die künftigen AbsolventInnen zu befähigen, souverän in Situationen zu agieren, auf deren Bewältigung nicht durch Training hatte vorbereitet werden können.

Eine Recherche und ein Vergleich der Methodenausbildungen in den einzelnen Ausbildungsgängen sollte insbesondere drei Fragen beantworten: Welches Spektrum umfasst die Methodenausbildung, um die Ausbildung von Handlungskompetenzen zu unterstützen? Sind diese explizit in den Modulbeschreibungen ausgewiesen? Welche Art(en) der Methodenintegration in die Ausbildungs- bzw. Studiengänge sind anzutreffen: vornehmlich als gesonderte Lehrveranstaltungen oder integriert in allgemeine Lehrveranstaltungen?

Die diesbezüglich potenzielle Vielfalt lässt sich hier erneut mit dem EBK-Studiengang an der ASH Berlin illustrieren (Übersicht 30).

Übersicht 30: Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter

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
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

Methode	Quelle
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

Quelle: König/Pasternack (2008: 88f.)

Forschungserfahrung

Professionalisierung, avanciert verstanden, muss mit Verwissenschaftlichung einhergehen. Ohne dass die Studiengänge primär Forscher/innen ausbilden sollen, bedarf es dazu der aktiven Erfahrung forschenden Lernens. Dafür sind die Voraussetzungen in den verschiedenen Typen der Ausbildungseinrichtungen durchaus unterschiedlich. Hier ist eine institutionell etablierte Verwissenschaftlichungskaskade zu konstatieren, die sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen lässt: Während das wöchentliche Lehrdeputat der Dozierenden an den Fachschulen 26 Stunden beträgt, lehren die Professoren und Professorinnen an Berufsakademien und Fachhochschulen wöchentlich 18 Stunden, an PHs 12 Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden. Dementsprechend stehen den Lehrenden entweder keine, geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Diese müssen zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre führen.

Abgesehen von den Fachschulen, sind selbst die Unterschiede zwischen Berufsakademien und Fachhochschulen einerseits und Universitäten andererseits 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.¹⁹

¹⁹ 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

Vor diesem Hintergrund dürfte es aufschlussreich sein, wie es innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungstypen gelingt, den Studierenden – trotz ggf. begrenzender Rahmenbedingungen – Forschungserfahrungen zu ermöglichen.

Praktikumsberichte und Abschlussarbeiten

Ausbildungsprogramme formulieren Absichten. Um deren Einlösung prüfen zu können, müssen Ergebnisse der jeweiligen Ausbildungswege betrachtet werden. Praktikumsberichte und Abschlussarbeiten stellen die ersten unmittelbaren Ergebnisse dar, anhand derer sich die Abbildung von Kompetenzausprägungen nach einem Kompetenzbewertungsmodell vergleichend analysiert werden kann. So lässt sich – spezifiziert für die verschiedenen frühpädagogischen Ausbildungseinrichtungen – die Frage beantworten, zu welchen unmittelbaren Ergebnissen die in der Ausbildungsprogrammen formulierten Absichten hinsichtlich der Ausprägung von Kompetenzen führen. Am Beginn der Analyse müsste der curriculare Stellenwert der Praktikumsarbeiten und insbesondere – als erster eigenständiger Forschungsarbeit – der Abschlussarbeit stehen. Dies lässt sich indizieren zum einen anhand der Credit points, mit denen sie jeweils bewertet sind, zum anderen anhand der Beschreibung ihres Charakters und Anspruchs, wie sie in den Modulhandbüchern formuliert sind.

Ein mögliches Kategorienraster zur Auswertung von Abschlussarbeiten, das auch bereits erfolgreich angewandt wurde (vgl. König/Pasternack 2008: 102-115), enthält Übersicht 31.

Übersicht 31: *Kategoriensystem zur Dokumentenanalyse (Bachelor- und Facharbeiten)*

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 professionelle 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.

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.

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

Quelle: König/Pasternack (2008: 104f.)

Wirkungsanalysen / Absolventenstudien

Um die realen Wirkungen der verschiedenen Ausbildungsprogramme zu erfassen, ließen sich Wirkungsanalysen incl. AbsolventInnen-Untersuchungen durchführen. Dabei kann an Kompetenzzuwachs-Tests gedacht werden, die innerhalb des Studienverlaufs mit mehreren Erhebungszeitpunkten zu realisieren wären. AbsolventInnen-Studien sollten vorbereitet werden mit schriftli-

chen Befragungen von SchülerInnen und Studierenden kurz vor ihrem Abschluss. 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 auch zeitliche Entwicklungen erkennbar werden. Als Paneluntersuchung durchgeführte AbsolventInnen-Studien würden schließlich Berufserfolgsanalysen ermöglichen. Themen wären insbesondere Berufseinstieg, Karriereverlauf, Einkommensentwicklung, Berufszufriedenheit und die nachträgliche Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Studium.

Gestartet werden sollte hierbei mit Befragungen nach dem ersten Berufsjahr, um beantworten zu können, inwieweit sich die AbsolventInnen angemessen auf die berufliche Praxis vorbereitet fühlten. Im Ergebnis entstünde eine systematisierte Kenntnis darüber, wo ehemalige Fachschüler/innen und Studierende Stärken und Schwächen ihrer jeweiligen Ausbildung sehen. Diese lässt sich dann für ausbildungsentwickelnde Maßnahmen nutzen.

Denkbar wäre auch 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 dieser in den Herausforderungen der Praxis nicht nur behauptet werden kann, sondern deren Bewältigung erleichtert, und welchen Entwicklungen er in der Praxisbewährung unterliegt.

Auf diese Weise ließen sich folgende Fragen beantworten: Wie gelingen ausbildungsebenenspezifisch die Einstiege in das Beschäftigungssystem nach Ausbildungsabschluss? Welche Diversität der Einsatzfelder wird dabei realisiert? Gibt es eine hinreichende Passung zwischen den Strukturen und inhaltlichen Anforderungen des Berufsfeldes einerseits und den Strukturen und inhaltlichen Angeboten des Ausbildungssystems andererseits?

Systematische Selbstbeobachtung der Ausbildungs- und Studiengänge

Ein fortlaufendes strukturiertes Self-Monitoring der Ausbildungs- und Studiengänge könnte dazu beitragen, die eigene Entwicklung zu dokumentieren, zu analysieren und öffentlich zu vermitteln. Voraussetzung dafür ist, dass sich jeweils intern die Ressourcen dafür organisieren lassen. Methodisch kommen sowohl Lehrveranstaltungsbeobachtungen als auch Gesamtbetrachtungen in Frage.

Eine Auflistung möglicher Qualitätskriterien, die dabei – vollständig oder in Auswahl – herangezogen werden können, enthält Übersicht 32.

Übersicht 32: 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	Aufrechterhalten von Aufmerksamkeit:	
		Wertschätzendes Verhalten, Beteiligung der Studierenden, Flexibilität, Variabilität	
		Förderung von Verstehen:	
		Strukturiertheit, Klarheit, Vernetzung, Differenzierung, Überprüfung	
		Förderung von Anwendungsbezug:	
Theorie-Praxis-Verflechtung (inhaltlich)			
Förderung intrinsischer Motivation:			
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	
	Hochschulklime	Soziale Qualität an der Hochschule	
		Räumliche Gestaltung	
		Studierendenpartizipation	
	Umgang mit Heterogenität	In-Rechnung-Stellung unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen	
		Förderung individueller Leistungsstärken	
Bearbeitung individueller Leistungsschwächen			
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	
	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	

Qualitätsbereiche	Qualitätsmerkmale	Qualitätskriterien
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
Personalfuktuation		
Personalauswahl	Auswahlkriterien	
Netzwerk-einbindung	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 AbsolventInnen

Quelle: König/Pasternack (2008: 138f.) in Anlehnung an Sächsisches Bildungsinstitut (2007: 8ff.)

Handreichungen: Good-Practice-Beispiele

Handreichungen können für einzelne Themen – etwa didaktische Gestaltungsvarianten, Formen der Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung oder die Ermöglichung von Forschungserfahrungen – Good-Practice-Beispiele in ihrem Verallgemeinerungspotenzial darstellen und dazu beitragen, dass bereits realisierte tragfähige Lösungen möglichst weiträumig bekannt werden. Derart ließen sich Mehrfachentwicklungen identischer Lösungen an verschiedenen Orten vermeiden. Dies erscheint insbesondere aus zwei Gründen nötig: (a) Im Fachschulsektor stehen nur beschränkte Kapazitäten für die Entwicklung und Implementation von Reformen zur Verfügung. (b) Im Hochschulsektor wird einerseits völliges Neuland beschritten, andererseits ist das frühpädagogisch-wissenschaftliche Fachpersonal eine kleine Community mit entsprechend geringen Ressourcen, und es besteht aus genau diesem Grunde die Notwendigkeit, Personen aus benachbarten Fachgebieten zu rekrutieren, die möglichst effektiv – z.B. über Handreichungen – die Chance bekommen müssen, im frühpädagogischen Feld heimisch zu werden.

Langfristige Aufstiegsperspektiven für Fachschulen

Fachschulen, die sich bereits auf den Weg begeben haben oder beabsichtigen, ihre Ausbildung zu modernisieren, werden dazu nicht sonderlich motiviert, wenn am Ende aller Mühen ihre umstandslose Abschaffung steht oder stehen soll. Statt dessen ist auch ein Institutionentransfermodell denkbar: Einzelne Fachschulen oder Fachschulteilchen würden nach einem erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess in Berufsakademien oder Fachhochschulen integriert.

Eine solche 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 Fachschulteilchen in FHs vorbereiten lassen. Das Lehrpersonal der Fachschulen ließe sich dabei zum einen im bisherigen Status weiterbeschäftigen (Studienräte würden dann zu sog. Studienräten im Hochschuldienst). Zum anderen schlosse diese Lösung die vereinzelte 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.

Ein solche Perspektive sollte durch eine entsprechende Aufbereitung historischer Erfahrungen bei der Überführung von Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen für Sozialarbeit in den FH-Sektor Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre gefördert werden. Daran anschließen könnte sich eine detaillierte Ausarbeitung von Szenarien der notwendigen Organisationsentwicklung von Fachschulen für Sozialpädagogik.

3. Zusammenfassung

Thesenhaft verkürzt lassen sich die Ergebnisse folgenderweise zusammenfassen:

Das zentrale formale Charakteristikum der aktuellen Prozesse in der frühpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung ist die Erzeugung und Verstärkung von **Mehrstufigkeit der Qualifikationen**: Sie reicht von Fortbildungen für Kindertagespflege über berufliche Erstausbildungen zur Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin und Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik bis hin zu Hochschulen, wobei sämtliche Einrichtungstypen von der Berufsakademie über die FH und PH bis zur Universität beteiligt sind.

Die **Studienangebote** sind zudem **differenziert** nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert).

Im engeren Sinne **frühpädagogische Studienangebote** an Hochschulen gibt es derzeit **67**. Frühpädagogisch affine und Kita-Management-Studiengänge hinzugerechnet, ergeben sich 78 Angebote. Daraus werden jährlich ca. 2.200 Absolventinnen und Absolventen hervorgehen.

Da die Fachschulen für Sozialpädagogik den weitaus größeren Teil an Fachpersonal ausbilden (16.600 AbsolventInnen jährlich), ist mittel- und ggf. langfristig von einer **Teilakademisierung** des Berufsfeldes auszugehen.

Wird Verwissenschaftlichung als Bestandteil von Professionalisierung betrachtet, dann ergeben sich daraus – je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution – **unterschiedliche Professionalitätsgrade** oder zumindest -profile.

Ein vergleichender Blick in die **frühpädagogischen Ausbildungssysteme der europäischen Nachbarschaft**, so ergibt sich ein frappierendes Bild: Einerseits sind die Unterschiede zwischen den europäischen Staaten durchaus beträchtlich; andererseits integriert die frühpädagogische Ausbildungslandschaft **in Deutschland** unterdessen **die komplette EU-Vielfalt**.

Das komplette **Tätigkeitsspektrum** reicht in der Frühpädagogik von der Zweitkraft, der Gruppenleitung und der Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf über die Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit, fachliche Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern sowie Lehrkraft an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik bis hin zu Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in bzw. Professor/in an Hochschulen mit differenzierten Gewichtungen von Lehre und Forschung.

Der **quantitativ bedeutendste Sektor** für die Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals ist der postsekundare **Fachschulbereich**. Dies wird voraussichtlich längere Zeit so bleiben.

Die **qualitativ** für das unmittelbar frühpädagogische Berufsfeld heute bzw. künftig **wesentlichen Ausbildungen** finden an den Fachschulen für Sozialpädagogik (Postsekundarbereich) und den Hochschulen (Tertiärbereich) statt.

Die **entscheidenden Qualitätsimpulse** für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeiten werden von den **Bachelor-Studiengängen** an Hochschulen ausgehen, da deren AbsolventInnen sowohl wissenschaftlich ausgebildet sind als auch zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden werden.

Die **Fachschulen für Sozialpädagogik** werden dadurch, dass sie ihre Ausbildungen weiterentwickeln, begonnene Curriculumsreformen fortsetzen bzw. diese Reformen auf alle Fachschulen ausdehnen, zur Qualitätsentwicklung beitragen (müssen).

Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern werden von den Hochschulangeboten für Kita-Management (Bachelor) und denen der Master-Stufe ausgehen: über verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, sowie über intensivierete frühpädagogische Forschung, die mit der künftig erhöhten Anzahl an WissenschaftlerInnen möglich wird.

Der **Ausbildungsansatz** der **Fachschulen** ist ausdrücklich ein **handlungsorientierter**. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Die Wissens- und Methodenvermittlung sind von der Handlungsorientierung abgeleitet.

Dagegen steht an **Hochschulen** die **Wissenschaftsorientierung** im Zentrum, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden. Das Hochschulstudium zielt auf **wissenschaftliche Urteilsfähigkeit**.

Dafür enthält es einige praktische Vorkehrungen. Es ist 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.

Aus dieser Situation wird sich jedoch mittelfristig **keine Verdrängungskonkurrenz** zwischen Fach- und Hochschulen entwickeln, da sich eine Nachfragerücke nach Fachpersonal – insbesondere im U3-Bereich – anbahnt.

Das zentrale inhaltliche Charakteristikum der aktuellen Entwicklungen ist, dass sich eine **produktive Wettbewerblichkeit** zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausbildet:

- Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch. Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wird dabei zum strukturierenden Ansatz.

- Die Hochschulstudiengänge hingegen bemühen sich, insbesondere dem Einwand, sie seien theorielastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen.

Ein inhaltlicher **Vergleich zwischen Qualifikationsrahmen und Studienprogrammen** erweist sich als hochkomplex:

- Beispiel **Deutscher Qualifikationsrahmen**: Ein synoptischer Abgleich des DQR mit einem Studienprogramm erscheint nicht sinnvoll, da das Ergebnis nicht handhabbar wäre. Er ergäbe eine sehr lange Aufzählung von Lernzielbestimmungen aus dem Modulhandbuch, die auf ein an die DQR-Struktur angepasstes vollständiges Zitieren des kompletten Modulhandbuches hinausliefe.
- Vergleichsbeispiel **PiK-Qualifikationsrahmen und EBK-Studiengang** der ASH Berlin: Der PiK-QR umfasst 159 Nennungen von zu erwerbendem Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im EBK-Modulhandbuch werden insgesamt rund 600 Lernziele genannt. Zudem unterscheidet der PiK-Qualifikationsrahmen sechs verschiedene Wissens- und Verstehensgrade. Schließlich lässt sich eine Konkordanz zwischen den Strukturen von PiK-QR und dem EBK-Studienprogramm nicht herstellen: Sie sind aus systematisch-funktionalen Gründen inkompatibel.

Immerhin lassen sich aber die **Lernziele kategorisieren**. Sie verteilen sich im EBK-Studiengang zu 20 % auf die Dimension „Wissen“, zu 55 % auf die Dimension „Fertigkeiten“, 12 % auf die Dimension „Selbstkompetenz“ und zu 13 % auf die Dimension „Sozialkompetenz“. Damit gibt es eine ähnliche Verteilung wie im PiK-QR: In diesem verteilen sich die Nennungen zu 30 % auf Wissensaspekte und zu 70 % auf Fähigkeiten und Fertigkeiten. Beiden Dokumenten liegt mithin eine **starke Outcome- und Kompetenzorientierung** zu Grunde.

Gleichwohl kann der PiK-QR ein wertvolles Instrument sein, wenn es darum geht, ein Studienprogramm zu entwickeln oder zu überarbeiten: Er liefert eine **fachlich abgestützte systematisierte Darstellung** von möglichen und erstrebenswerten Studienzielen.

- Einfacher zu handhaben ist der **Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“** der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit auf. Er definiert 47 zu erwerbende Kompetenzen und 42 Wissensbereiche. Die Wissensbereiche sind allgemeiner formuliert als im PiK-Qualifikationsrahmen und entsprechen damit stärker dem Charakter eines Rahmens, der Raum für Ausgestaltungen lässt. Wünschenswert erscheint hier noch eine präziser durchgehaltene Unterscheidung von Wissen einerseits und Kompetenzen andererseits.

Um zu prüfen, ob die definierten Ziele im realen Studiengangsgeschehen tatsächlich verfolgt und umgesetzt werden, erscheinen **Analysen jenseits synoptischer Dokumentenvergleiche** sinnvoll. Diese sollten sich auf zentrale Aspekte der Studienprogrammgestaltung beziehen, die quer zu einzelnen Studienbereichen, Modulen und Lehrveranstaltungen liegen (und am Beginn solcher Ana-

lysen könnte dann auch die gegenstandsspezifische vergleichende Erfassung der einschlägigen Lernzielformulierungen aus Qualifikationsrahmen und Studienprogramm stehen). Solche **zentralen Aspekte** sind: Studieninhalte nach Fächergruppen, didaktische Gestaltung, Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung, Forschungserfahrung, Praktikumsberichte/Abschlussarbeiten.

Darüber hinaus erscheinen Analysen sinnvoll, die der **Entwicklung des gesamten frühpädagogischen Ausbildungssystems** dienen. Themen solcher Analysen wären: Wirkungsanalysen/Absolventenstudien, systematische Selbstbeobachtung der Ausbildungs- und Studiengänge, Handreichungen zu Good-Practice-Beispielen, langfristige Aufstiegsperspektiven für Fachschulen.

Literatur

- AK DQR, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, URL <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761> (Zugriff 18.12.2009).
- ASH, 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).
- BA Sachsen, Berufsakademie Sachsen-Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (2008): Modulbeschreibung Studiengang Soziale Arbeit [Modulhandbuch], Breitenbrunn, URL http://www.baireitenbrunn.de/fileadmin/ba_seite/dokumente_webseite/bachelor_sw/Modulhandbuch_Soziale_Arbeit14-1108.pdf (Zugriff 20.12.2009).
- BA Sachsen, Berufsakademie Sachsen, Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (o.J.): Modulübersicht zum Studiengang Soziale Arbeit/Elementarpädagogik, Breitenbrunn, URL http://www.baireitenbrunn.de/fileadmin/ba_seite/dokumente_webseite/bachelor_sw/Moduluebersicht_SR_Elementar-paedagogik.pdf (Zugriff 20.12.2009).
- BAG-BEK, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln).
- 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).
- 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_erb_module.pdf (Zugriff 4.4.2006).
- Barna, Ákos/Frank Dölle/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2000): Ausstattungs- und Kostenvergleich norddeutscher Fachhochschulen, Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover.
- 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).
- Bericht von der Fachtagung Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ Berlin, 07. Oktober 2009, URL http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Ergebnisbericht_Tagung_Qualifikationsprofil_071009.pdf (Zugriff 22.11.2009).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“, URL http://www.bmbf.de/pub/qualifikationsrahmen_erup_hochschulraum.pdf (Zugriff 22.11.2009).
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie“, o.O., URL http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 18.12.2009).
- BwAG-Fachschule, Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Profis in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“, URL http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 22.11.2009).
- 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.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit, in: dies. (Hg.), Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Leverkusen/Opladen.
- 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.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept, in: Kindergarten heute 1/2004, S. 20-29.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg; URL http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Zugriff 22.11.2009).
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Lüneburg, URL http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf (Zugriff 18.12.2009).
- Greiner, Helmut/Dorothee Gutknecht/Hermann Schöler (2008): Drei Räume zur Reflexion der praktischen Arbeit in der Früh- und Elementarbildung, Heidelberg, URL <http://www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Drei-%20Raume%20zur%20Reflexion%20der%20praktischen%20Arbeit.pdf> (Zugriff 20.12.2009).
- 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.
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich, Magdeburg, URL <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rflfssozpaedgean.pdf> (Zugriff 22.12.2009).
- 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 (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).
- König, Karsten/Peer Pasternack (2008): 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, Wittenberg 2008; auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149>
- LAG Erzieherinnenausbildung NRW (o.J. [2008?]): Der Qualifikationsrahmen PIK und der Lehrplan Sozialpädagogik. Ein äquivalenzorientierter Abgleich, URL <http://www.lag-erzieherinnenausbildung-nrw.de/media/materialien/2008/2008-11-08-vortrag-wolf.pdf> (Zugriff 18.12.2009).
- 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>.
- Leszczensky, Michael/Frank Dölle (2003): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover.
- MBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, URL http://alt.bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/lehrplan_bbs_2004/fs/FS_Sozialwesen%20FR%20Sozialpaedagogik.pdf (Zugriff 22.12.2009).
- Miedaner, Lore/Petra Strehmel (o.J. [2009]): Entwurf Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, o.O., URL http://www.rheinhrampus.de/fileadmin/studiengaenge/kita/BAG/Herbsttagung_koeln_09/BA-QR-091009.pdf (Zugriff 18.12.2009).
- Miedaner, Lore/Petra Strehmel (o.J. [2009a]): Entwurf Qualifikationsrahmen für MA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“, „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, o.O., URL http://www.rheinhrampus.de/fileadmin/studiengaenge/kita/BAG/Herbsttagung_koeln_09/MA-QR-091009.pdf (Zugriff 18.12.2009).
- 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.
- 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.
- 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.
- Pasternack, Peer (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008, in: *erzieherin-online*, 26.10.2008, 10 S., URL http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf (Zugriff 12.9.2009).
- 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.
- PH Heidelberg, Pädagogische Hochschule Heidelberg (o.J.): Modulplan zum Studiengang Frühkindliche und Elementarbildung, URL (Zugriff 20.12.2009).
- 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*, München, S. 209-230.
- 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).
- Rauschenbach, Thomas/Matthias Schilling (2009): Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung, in: *Zeitschrift für Pädagogik 1/2009*, S. 17-36.
- Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008a]): *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 (2008b): *Frühpädagogik Studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*, 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).
- 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).
- Statistisches Bundesamt (o.J. [2000]): *Mikrozensus 2000: Höchster allgemeiner Schulabschluss BKZ 861 Erzieherin; Sozialarbeiterinnen Sozialpädagoginnen*, Wiesbaden.
- 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.
- TU Dresden, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufliche Fachrichtungen, Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik (2007): *Konzeption des Frühpädagogischen Forschungs- und Lehlabor*, Dresden, URL http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/fruehpaed/brosch_a4_layout.pdf (Zugriff 20.12.2009).
- TU Dresden, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften (2009): *Studienordnung für den konsekutiven Master-Studiengang Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden*, Dresden, URL http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/studium/master/makf/SO_MA_ChildhRes_Ausfertigung_24092009.pdf (Zugriff 20.12.2009).
- Universität Giessen, Sozial- und Kulturwissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften/Institut für Heil- und Sonderpädagogik (2009): *Bachelor of Arts Bildung und Förderung in der Kindheit. Modulhandbuch*, URL http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/studium/Studiengaenge/BA%20Bildung/modulhandbuch/at_download/file (Zugriff 20.12.2009).
- Weiß, Karin / Marianne Schumann / Susanne Stempinski / Lis Keimeleder (2001): *Fortbildung für Tagesmütter. Konzepte – Inhalte – Methoden*, Opladen; auch unter <http://www.dji.de/bibs/fortbildungfuertagesmuetter.pdf> (Zugriff 22.12.2009).

Weiß, Karin / Susanne Stempinski / Marianne Schumann/ Lis Keimeleder (2002): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“, Seelze-Velber.

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).

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 1'10 Winter, Martin / Anger, Yvonne: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09 Schuster, Robert: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09 Stock, Manfred unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, 41 S.
- 3'09 Darraz, Enrique Fernández / Lenhardt, Gero / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09 Herrmann, Viola / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09 Winter, Martin: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukurreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.
- 5'08 König, Karsten / Pasternack, Peer: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 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 Kremplow, 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 Körmert, 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 Beglei-*

- tung 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:

- Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)
- Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)
- Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)
- 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.): *Zweckbindung 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)

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 186 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

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 Weblers, 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 Weblers, 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 & bekunstat. 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.