



Johannes Keil
Peer Pasternack

Frühpädagogisch kompetent

Kompetenzorientierung in
Qualifikationsrahmen und
Ausbildungsprogrammen
der Frühpädagogik

Johannes Keil / Peer Pasternack: Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-Arbeitsbericht 2'2011), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg 2010. 139 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 die hier vorgelegte Studie anhand vergleichender struktureller und inhaltlicher Auswertungen von Ausbildungsdokumenten. Einbezogen werden Qualifikationsrahmen und Curricula. Im Mittelpunkt der Einzelauswertungen stehen folgende Fragen: Welchen Grad an Kompetenzorientierung weisen die Ausbildungsdokumente auf? In welchem Maß bilden sie berufliche Handlungsfelder der Frühpädagogik ab? Inwieweit finden sich Elemente mit hohem Professionalisierungspotenzial? Die vergleichende Auswertung geht folgenden Fragen nach: Welche Kernkompetenzen definieren die Ausbildungsdokumente? Welche Unterschiede weisen Ausbildungsdokumente des akademischen Ausbildungssektors im Unterschied zum nichtakademischen auf? Inwiefern sind Vergleiche von Qualifikationsrahmen und Curricula geeignet, Aussagen zur Qualität der Studiengänge zu treffen?

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 by means of structural and content analysis of educational documents. Thereby the study comprises qualification frameworks and curricula. The survey focuses on the following questions: By which degree are educational documents focused on competences? To what extend are sheres of action of early childhood education represented? Which elements with increased potential of professionalism can be found? The comparative survey addresses the following questions: Which key competences are defined in the educational documents? What is the difference between documents of the academic and non-academic sector? To what extend are comparisions of qualification frameworks and curricula applicable to assess quality in study programmes?

Inhalt

Verzeichnis der Übersichten	5
Zentrale Ergebnisse	7
1. Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft	9
2. Problem und Vorgehen	11
2.1. Fragestellung: Kompetenzorientierung und Ausbildungsprogrammatiken.....	11
2.1.1. Kompetenzbegriff.....	11
2.1.2. Kompetenzmodelle.....	13
Gliederung der Kompetenzmodelle nach Franz Weinert (14).	
Handlungskompetenzmodell (16). Schlüsselkompetenzmodell (19).	
Soziologische Kompetenzmodelle (21). Resümee (22)	
2.1.3. Qualifikationsrahmen	23
2.2. Untersuchungsmodell	25
3. Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme	30
3.1. Allgemeine Qualifikationsrahmen.....	30
3.1.1. Fach- und kompetenzniveauübergreifend: EQR und DQR	
Europäischer Qualifikationsrahmen (2008) (30).	
Deutscher Qualifikationsrahmen (Entwurf, 2009) (31)	
3.1.2. Frühpädagogisch: JFMK-KMK-Orientierungsrahmen (2010).....	33
3.2. Berufsfachschule: Kinderpflege/Sozialassistentz	35
3.2.1. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010).....	36
3.2.2. Kinderpfleger/in – Rahmenrichtlinie Sachsen-Anhalt (2009).....	38
3.3. Fachschule für Sozialpädagogik: Erzieher/in	42
3.3.1. Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009).....	42
3.3.2. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010).....	51
3.3.3. WIFF-Qualifikationsprofil (2011).....	54
3.4. Hochschulen: Bachelor Früh-/Elementar-/Kindheitspädagogik.....	54
3.4.1. PiK-Qualifikationsrahmen Frühpädagogik Bachelor (2008).....	55
3.4.2. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2008).....	63
3.4.3. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008)	65
3.4.4. BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (2009)	68
3.4.5. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010).....	72
3.4.6. Studienprogramm Fachhochschule: EBK ASH Berlin (2008).....	75
3.5. Hochschulen: Master Früh-/Elementar-/Kindheitspädagogik	81
3.5.1. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – konsekutiver Master (2008)	81
3.5.2. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – nichtkonsekutiver Master (2008)	84
3.5.3. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2008).....	86
3.5.4. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010).....	88
3.5.5. Studienprogramm Universität: TU Dresden (2009)	91
3.5.6. Studienprogramm Universität: Justus-Liebig-Universität Gießen (2009).....	95

4. Vergleichende Auswertung	100
4.1. Strukturen der Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme	100
4.2. Inhaltliche Vergleiche einzelner Dokumente	103
4.2.1. NRW-Fachschullehrplan und PiK-QR	103
4.2.2. PiK-QR und BAG-BEK-QR	105
4.2.3. DQR und ASH-EBK-Bachelorprogramm	106
4.2.4. Verhältnis von Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen.....	109
4.3. Kompetenzorientierung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen	111
4.3.1. Präsenz der beruflichen Handlungsfelder	112
4.3.2. Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial.....	114
Theorie-Praxis-Verflechtung (115). Methodenausbildung (118). Studentische	
Forschungserfahrung / Forschendes Lernen (121)	
4.3.3. Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen.....	122
4.3.4. Auswertung von Diploma Supplements	124
4.3.5. Kernkompetenzen.....	127
5. Zusammenfassung und Ausblick	132
Literatur.....	135
Anhang	139

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Untersuchungsmodell.....	29
Übersicht 2:	EQR-Anforderung für Niveaustufen 5 bis 7	30
Übersicht 3:	EQR: Quantitative Verdichtung der Anforderungen auf Niveaustufen 5-7	31
Übersicht 4:	AK DQR-Formulierungen der Lernergebnisse auf Niveaustufen 5-7.....	32
Übersicht 5:	DQR: Quantitative Verdichtung der Lernergebnisse auf Niveaustufen 5-7.....	33
Übersicht 6:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele des JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern.....	34
Übersicht 7:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	35
Übersicht 8:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach Kompetenzquellen	35
Übersicht 9:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern	35
Übersicht 10:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern und Kompetenzquellen: Berufschullevel.....	36
Übersicht 11:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Berufschullevel.....	37
Übersicht 12:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Berufschullevel	37
Übersicht 13:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Berufschullevel.....	37
Übersicht 14:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt nach beruflichen Handlungsfeldern	39
Übersicht 15:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial.....	40
Übersicht 16:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt nach Kompetenzquellen.....	41
Übersicht 17:	Struktur des Qualifikationsprofils Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009).....	43
Übersicht 18:	Inhalt des Qualifikationsprofils Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009)	43
Übersicht 19:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach beruflichen Handlungsfeldern.....	49
Übersicht 20:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	50
Übersicht 21:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach Kompetenzquellen	51
Übersicht 22:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Fachschullevel	52
Übersicht 23:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Fachschullevel.....	52
Übersicht 24:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Fachschulschullevel	53
Übersicht 25:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Ausbildungslevel Fachschule für Sozialpädagogik	53
Übersicht 26:	Überblick Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA	55
Übersicht 27:	Um Doppelnennungen reduzierte Liste der Lernzielbeschreibungen des PiK-Qualifikationsrahmens (PiK-QR 2008), sortiert nach Wissen – Können – Haltung	59
Übersicht 28:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern.....	62
Übersicht 29:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial.....	63
Übersicht 30:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen ..	63
Übersicht 31:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit nach beruflichen Handlungsfeldern.....	64
Übersicht 32:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit nach Kompetenzquellen	64

Übersicht 33:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bachelor-Level) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	65
Übersicht 34:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach beruflichen Handlungsfeldern: Bachelor-Level	66
Übersicht 35:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Bachelor-Level	66
Übersicht 36:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen: Bachelor-Level	67
Übersicht 37:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern und Kompetenzquellen: Bachelor	67
Übersicht 38:	Struktur des BAG-BEK-Qualifikationsrahmens	68
Übersicht 39:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA nach beruflichen Handlungsfeldern	69
Übersicht 40:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	70
Übersicht 41:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA nach Kompetenzquellen	70
Übersicht 42:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Bachelor-Level	73
Übersicht 43:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Bachelor-Level	73
Übersicht 44:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Bachelor-Level	74
Übersicht 45:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth (2010) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern	74
Übersicht 46:	Struktur des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin (ASH 2008)	75
Übersicht 47:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin nach beruflichen Handlungsfeldern	76
Übersicht 48:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	78
Übersicht 49:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin nach Kompetenzquellen	79
Übersicht 50:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im Modulhandbuch Bachelor EBK nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master	80
Übersicht 51:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master	82
Übersicht 52:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: konsekutiver Master	82
Übersicht 53:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen: konsekutiver Master	83
Übersicht 54:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master	83
Übersicht 55:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach beruflichen Handlungsfeldern: nicht-konsekutive Master-Programme	84
Übersicht 56:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: nicht-konsekutive Master-Programme	85
Übersicht 57:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen: nicht-konsekutive Master-Programme	86
Übersicht 58:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: nicht-konsekutiver Master	86
Übersicht 59:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit nach beruflichen Handlungsfeldern	87
Übersicht 60:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Master-Level, FBT SozArb 2008) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	87

Übersicht 61:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Master-Level, FBT SozArb 2008) nach Kompetenzquellen.....	88
Übersicht 62:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Master-Level	89
Übersicht 63:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Master-Level	89
Übersicht 64:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen Master-Level	90
Übersicht 65:	Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Ausbildungslevel Master	90
Übersicht 66:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education nach beruflichen Handlungsfeldern	92
Übersicht 67:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial	93
Übersicht 68:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden nach Kompetenzquellen	94
Übersicht 69:	Differenzierung der Inhalte/Lernziele in der Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach beruflichen Handlungsfeldern	96
Übersicht 70:	Differenzierung in der Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial.....	97
Übersicht 71:	Differenzierung in der Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach Kompetenzquellen.....	98
Übersicht 72:	Systematiken der fachunspezifischen Qualifikationsrahmen	101
Übersicht 73:	Systematiken frühpädagogischer Fachqualifikationsrahmen	102
Übersicht 74:	LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan	104
Übersicht 75:	Gegenüberstellung der Strukturen von PiK- und BAG-BEK-Qualifikationsrahmen.....	106
Übersicht 76:	Gegenüberstellung DQR-„Allgemeine Beschreibung“ mit ASH-EBK-Modulbeschreibung „Bachelorarbeit“	107
Übersicht 77:	Gegenüberstellung DQR-Niveaustufe 6 und ASH-EBK-Modulbeschreibungen.....	108
Übersicht 78:	Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen.....	113
Übersicht 79:	Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den FQR und Ausbildungs-/Studienprogrammen	102
Übersicht 80:	Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung in fünf ausgewählten Dokumenten.....	116
Übersicht 81:	Praktika in frühpädagogischen Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule	117
Übersicht 82:	Praxiselemente im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter	118
Übersicht 83:	Methodenausbildung laut ausgewählten FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen	118
Übersicht 84:	Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter	120
Übersicht 85:	Studentische Forschungserfahrung als Thema in ausgewählten FQRs und Studienprogrammen	122
Übersicht 86:	Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen	123
Übersicht 87:	Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen	124
Übersicht 88:	Beschreibungen von Kernkompetenzen in FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen.....	127
Übersicht 89:	Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen	131
Übersicht 90:	Entscheidungsfragen für Ausbildungsinteressentinnen/-interessenten.....	132

Zentrale Ergebnisse

Neue Bildungsangebote einzuführen, für die noch keine oder nur wenige Referenzbeispiele vorhanden sind, ist in der Regel mit beträchtlichem Aufwand verbunden. Dies gilt aktuell z.B. für Studienangebote in der sich akademisierenden Frühpädagogik. Daher gewinnen hier, anknüpfend an die Entwicklung allgemeiner Qualifikationsrahmen, **Fachqualifikationsrahmen** an Bedeutung. Diese sollen Transparenz und Vergleichbarkeit der einzelnen Angebote herstellen und fachliche Standards setzen. Um ihre Leistungsfähigkeit zu prüfen, wurden sieben Fachqualifikationsrahmen ausgewertet und in Beziehung zu anderen Ausbildungsdokumenten gesetzt: allgemeine Qualifikationsrahmen sowie frühpädagogisch relevante Rahmenrichtlinie, Kerncurriculum und konkrete Studienprogramme in Gestalt ihrer Modulhandbücher. Dabei finden sich **alle frühpädagogisch relevanten Ausbildungsstufen** von der Berufsfachschule über die Fachschule für Sozialpädagogik und den Hochschulbachelor bis hin zum Master berücksichtigt.

Die Analyse der insgesamt 14 Dokumente folgt der aktuellen Diskussion, welche die Curriculumentwicklung an **Kompetenzentwicklung** koppelt. Dazu wurde in Auswertung der einschlägigen Fachdebatte ein **operationalisiertes Modell frühpädagogischer Kompetenzentwicklung** entworfen. Dieses besteht aus vier Elementen, mit deren Hilfe sich eine Kompetenzsymptomatik erheben lässt: Die 14 Ausbildungsdokumente wurden darauf ausgewertet, inwieweit in ihnen (1) zentrale berufliche Handlungsfelder, (2) Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial sowie (3) wissens-, könnens- und haltungsbezogene Lernziele vertreten sind und welche (4) Kernkompetenzen formuliert werden.

(1) Als **zentrale berufliche Handlungsfelder** werden unterschieden: (a) die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), also der Kernbereich der pädagogischen Tätigkeit, (b) die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung, (c) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie (d) sozialräumliche Vernetzung. Hinsichtlich ihrer curricularen Präsenz ergibt sich:

- Die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen) sowie das Handlungsfeld Organisation und Management sind in den Programmen stark vertreten. Erstere streut regelmäßig um etwa ein Fünftel der Inhalte bzw. Lernziele, letzteres um ein Drittel.
- Dagegen sind die Handlungsfelder „Arbeit mit den Eltern und Familienbildung“ und „sozialräumliche Vernetzung“ weithin unterrepräsentiert (0-9 % bzw. 3-15 % der Inhalte/Lernziele).
- Insgesamt sind die Streuungen der Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder in den einzelnen Dokumenten noch derart beträchtlich, dass aus der Gesamtbetrachtung einstweilen keine orientierenden Schlüsse gezogen werden können.

(2) Die **Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial** wurden danach bestimmt, welche Bereiche besonders intensive Erfahrungen ermöglichen bzw. Fertigkeiten ausbilden, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten. Diese sind: Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und Möglichkeiten forschenden Lernens. Im Vergleich der Ausbildungsebenen ergibt sich:

- Auf höheren Ausbildungsebenen nimmt die Methodenausbildung einen in der Regel größeren Umfang ein.

- Tendenziell sind Elemente der Theorie-Praxis-Verflechtung und Möglichkeiten forschenden Lernens auf höheren Ausbildungsebenen intensiver vorhanden.

(3) Unter Kompetenz wird hier „praktizierbares und praktiziertes Wissen“ verstanden wird, wobei ‚Können‘ und ‚Wollen‘ miteinander verschmelzen (Sander 2010: 4f.). Daher werden drei Kategorien unterschieden: (a) Wissen, (b) Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (c) professionelle Haltung – bzw. kurz: **Wissen, Können, Haltung**. Die Inhalte und Lernziele der Ausbildungsprogramme wurden dementsprechend kategorisiert, ob sie auf (a) Wissenserarbeitung, auf (b) Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb oder aber auf (c) die Ausbildung einer professionellen Haltung gerichtet sind:

- Der Anteil von Lernzielen, die auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb gerichtet sind, ist in den Ausbildungsdokumenten in der Regel am größten. Er beträgt regelmäßig um die 60 %.
- Lernziele, die auf Wissenserarbeitung und Ausbildung einer professionellen Haltung orientieren, sind dagegen deutlich seltener. Sie streuen um jeweils ein Fünftel.

(4) Die Auswertung der Ausbildungsdokumente auf die Präsenz von **Kernkompetenzen** hin folgt der Annahme, dass die Formulierung von Kernkompetenzen in besonderer Deutlichkeit indiziert, mit welchen Absichten die jeweiligen Programme entworfen worden sind. Andererseits kann der Vergleich der Kernkompetenzformulierungen offenbaren, welche Konsense sich in der Fachcommunity bereits herausgebildet haben bzw. in welcher Richtung die künftige Herstellung eines diesbezüglichen Konsens liegen könnte.

Die ausgewerteten Ausbildungsdokumente unterscheiden sich erheblich im **Umfang**. So streut z.B. die Anzahl der Lernziele in Bachelor-Programmen zwischen 30 und 833. Überprüfenswert erscheint es, ob die häufig anzutreffende Detailliertheit so tatsächlich nötig ist. Qualifikationsrahmen sollten auch Raum für Ausgestaltung lassen, und der Ausgestaltungsraum sollte nicht lediglich in der Übersetzung in eine je eigene Modulstruktur bestehen. Bei Ausbildungs- bzw. Studienprogrammen mit bis zu 833 Lernzielen stellt sich die Frage, ob diese Fülle von Lehrenden und Studierenden angemessen im Blick gehalten und im Studienalltag vollständig berücksichtigt werden kann.

Hinsichtlich ihrer **Struktur** fällt auf, dass die meisten Fachqualifikationsrahmen in zweierlei Hinsicht Übereinstimmungen zeigen:

- Typischerweise findet sich eine übergeordnete Kategorie, in der beschrieben wird, welche Kompetenzen für das jeweilige Ausbildungsniveau essenziell sind. Diese Kernkompetenzen können als Anhaltspunkte dienen, welche Elemente bei der Konzeption von Bildungsangeboten als unverzichtbar gelten.
- Die meisten Fachqualifikationsrahmen sind ähnlich strukturiert. Typischerweise wird eine Matrixstruktur verwendet, in der Kompetenzbereiche entsprechend einem Handlungskreismodell mit (z.T. unterschiedlich) definierten frühpädagogischen Handlungsfeldern bzw. Studienbereichen verknüpft werden. Hier zeigt sich, dass gewisse Richtungsentscheidungen in der Fachcommunity bereits getroffen sind

Für die **weitergehende Forschung** erweist es sich als untersuchungsbedürftige Frage, welche Mischung aus Curriculumsinhalten optimal auf eine angemessene Berufsausübung vorbereitet. Zudem sollte ein besonderes Augenmerk auf die Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen gelegt werden. Welche bereits vorhandenen Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen anerkannt werden, ist bislang noch nicht hinreichend geklärt.

1. Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft

Die hier vorgelegte Expertise baut auf dem Gutachten „Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula“ (Pasternack/Schulze 2010) auf. Um den inhaltlichen Anschluss herzustellen, sollen die wesentlichen Teile des Resümees dieses Gutachtens unser Thema einleiten:

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** ergibt 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 vollständige **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 Betreuungs-, 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 intensiverte 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 Wettbewerbsfähigkeit** 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 theorie-lastig, durch besondere Aufmerksamkeit für die Theorie-Praxis-Verflechtung zu begegnen.

2. Problem und Vorgehen

2.1. Fragestellung: Kompetenzorientierung und Ausbildungsprogrammatiken

Ausbildungs- und Studienprogramme werden heute wesentlich kompetenzorientiert konzipiert. Im Bereich der Frühpädagogik und Erzieher/innen-Ausbildung ist dies zwischen zwei verschiedenen Teilsystemen – dem Fachschul- und dem Hochschulsektor – zu verhandeln. Die Idealvorstellung lautet dabei, dass einvernehmlich und aufeinander abgestimmt die Kompetenzen und ihre jeweiligen Ausprägungen auf Fachschul-, Bachelor- und Master-Level definiert werden. Das wiederum stellt sich nicht von allein ein, sondern bedarf intensiver Kommunikations- und Aushandlungsprozesse. Deren vorläufige Ergebnisse und künftige Herausforderungen lassen sich bestimmen, wenn konkrete Ausbildungsdokumente vergleichend analysiert werden.

Solche Dokumente gibt es mittlerweile in beträchtlicher Vielfalt: Rahmenrichtlinien, Qualifikationsrahmen und -profile sowie Modulhandbücher für einzelne Studiengänge. Die Qualifikationsrahmen sind zu unterscheiden nach allgemeinen, d.h. fach- und/oder kompetenzniveauübergreifenden einerseits und solchen, die direkt für die frühpädagogische Ausbildung formuliert wurden, andererseits. Unter den frühpädagogischen Qualifikationsrahmen und -profilen finden sich zudem solche, die auf eine Ausbildungsebene – z.B. Fachschule für Sozialpädagogik oder Bachelor-Level – fokussieren, und solche, die für mehrere Ausbildungsvarianten formuliert sind. Gemeinsam ist allen Dokumenten, dass sie Absichten (für bzw. seitens der Lehrenden) und Anforderungen (für die Studierenden) formulieren. Das heißt: Sie formulieren keine tatsächlich erreichten Ergebnisse. Es handelt sich insoweit um Programmpapiere.

Als solche werden sie hier einer vergleichenden Analyse unterzogen. Jeder Vergleich zielt darauf ab, (a) Gemeinsamkeiten, (b) Ähnlichkeiten und (c) Unterschiede zu identifizieren. Damit dies gelingt, bedarf es eines inhaltlichen Referenzpunktes, von dem aus zunächst die Analyse der Einzelfälle und dann der Vergleich unternommen werden. Dieser Referenzpunkt ist im vorliegenden Fall die Kompetenzorientierung. Dies erleichtert allerdings erst im zweiten Schritt das Vorgehen. Zuvor ist das zugrundegelegte Kompetenzverständnis zu klären.

2.1.1. Kompetenzbegriff

Wie bei vielen Begriffen, so unterscheidet sich auch beim Kompetenzbegriff dessen Bedeutung im wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Gebrauch. Alltagssprachlich finden sich Kompetenzen oft mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt. Für das Berufsbildungswesen konnten Sloane/Dilger (2005) bei der Analyse von Dokumenten der Kultusministerkonferenz (KMK) zwei Varianten von Kompetenzbegriffen herausarbeiten:

- Zum einen komme eine kompetenzbasierte Zielformulierung vor, im Rahmen derer konkrete Handlungen beschrieben werden, die durchgeführt werden sollen. Als Beispiele hierfür ließen sich Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz zu nennen. Diese Kompetenzen würden in Curricula den Lernfeldern zugeordnet.

- Zum anderen werde zumeist in den Einleitungen von Dokumenten aus dem berufsbildenden Bereich berufliche Handlungskompetenz angegeben, die oft die Bestandteile Fach-, Human und Sozialkompetenz hat (ebd. 2005: 7). Bei der Vermittlung der letzteren Kompetenzdimension solle eine Anbindung an erstere erhalten bleiben, da die Handlungskompetenz ansonsten „formal und leer“ (Bader/Müller 2002: 178) bleibe.

Dabei steht der Kompetenzbegriff im deutschen Bildungswesen insgesamt unter dem Einfluss der internationalen Diskussion. Sloane/Dilger gewinnen den Eindruck, dass sich die Begriffsverwendung am angelsächsischen Gebrauch orientiert. Dabei entsprächen die kompetenzbasierten Zielformulierungen, die eng an die Anforderungen der Arbeitswelt gebunden sind und im Deutschen eher als Qualifikationen oder Fähigkeiten bezeichnet werden würden, im Englischen den Ausdrücken *skill* oder *competency*. Die Handlungskompetenz hingegen entspreche weitestgehend dem Begriff *competence*, „und zwar i.S. einer grundlegenden Disposition, die es dem Einzelnen ermöglicht, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (= adäquat) zu handeln“ (Sloane/Dilger 2005: 7).

Allerdings wird diese Unterscheidung auch im englischen Sprachgebrauch nicht trennscharf durchgehalten, woraus sich neben der unterschiedlichen Verwendung der Kompetenzdefinitionen in den europäischen Staaten Probleme ergeben (vgl. Mulder 2007: 12f.). Ein Beispiel für unpräzise Trennung zwischen „competency“ und „competences“ findet sich bei Weinert (1999: 11f.). In diesem einflussreichen OECD-Gutachten werden die Begriffe „key competences“ und „key competencies“ im Wechsel verwendet. Zudem weisen Dehnbostel/Neß/Overwien (2009: 54) auf den ganzheitlich-subjektorientierten Gebrauch des Begriffs der beruflichen Handlungskompetenz im Deutschen hin – im Gegensatz zu einer Verwendung für Lernergebnisse aus Anwendungskontexten im britischen Englisch.¹ Vor einer einfachen Übernahme englischer Begrifflichkeiten wird daher gewarnt, da dies in vielen Fällen zu Missverständnissen führen könne.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) unterscheidet Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz. Der Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) – zugleich die Adaption des EQR an deutsche Verhältnisse – kennt dagegen nur Kompetenzen: „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ aus dem EQR werden zu „Fachkompetenz“, und die EQR-„Kompetenz“ wird zu „Personalener Kompetenz“.² Zugleich liegt dem EQR ein sehr verkürzter Kompetenzbegriff zu Grunde, wenn er Kompetenz lediglich „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschreibt (Europäische Kommission 2008: 13).

Eine kritische Diskussion des Kompetenzbegriffs fragt nach seinen spezifischen Funktionen, die er im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ habe. Nach Felix Grigat (2010) werden die Kompetenzen landläufig „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person‘ entwickelt, sondern ... ‚vom System her‘ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben“. Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien. So würde der vielgenannten Flexibilität z.B. die Fähigkeit zugeschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne indes die Kontexte selbst zu problematisieren. Es fehle der Überschuss, den „Bildung“ an Gehalt, Erklärungs- und Kritikreichweite hat. Die Intentionalität des Subjekts, seine Freiheit, werde ausgeblendet, während der Bildungsbegriff stets Rezeptivität und Spontanität zusammendenke. Kernelemente des Bildungsbegriffs wie seine anthropologische Fundierung in einem Konzept der Freiheit, sein kritisches

¹ Moore (2002: 316f.) beleuchtet den divergierenden Sprachgebrauch zwischen den USA und Großbritannien.

² „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 Selbstständigkeit beschrieben.“ (Ebd.: 14)

Potenzial sowie die Betonung der Bedeutung von Sprache und Tradition könnten aber nur zum Schaden des Individuums, der Gesellschaft und der Bildungsinstitutionen aufgegeben werden. Es gehe bei der Kompetenzorientierung, so Grigat, nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung ... Die subjektiven Potentiale (Kompetenzen) werden ... entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert.“

Grigat (ebd.: 52) konstatiert, Kompetenz als Zentralbegriff führe bei der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu großen Problemen. Bislang würden im DQR-Entwurf wesentliche Ergebnisse der Allgemeinbildung als nicht erfassbar angesehen. Die Hierarchisierung von Kompetenzen sei beliebig: „Der Kompetenzbegriff versagt als strukturelles Konzept. Deshalb führt er zur Beliebigkeit der Zahl und Gewichtung der behaupteten notwendigen Kompetenzen. [...] Je mehr Kompetenzen, desto diffuser das, was man mit ‚kompetenter Persönlichkeit‘ meint.“

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sieht im DQR-Entwurf auf den höheren Niveaustufen die „spezifische wissenschaftliche Problemlösungskompetenz ... zu undeutlich formuliert“: „Die Deskriptoren auf den Niveaus 5-8 stellen unterschiedlich formulierte Anforderungen an berufliche und hochschulische Bildungsgänge nebeneinander, deren Verhältnis zueinander völlig unklar ist.“ Ein „handhabbares Zuordnungsverfahren“ für die spezifischen Einzelqualifikationen sei angesichts „ihrer Vielzahl in den Bildungsbereichen und der Heterogenität ihrer Ordnungsmittel nicht absehbar“ (HRK 2010: 2).

Die in der Forschung überwiegend herangezogene Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Franz Weinert (2001: 27f.). Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Kompetenzen bezeichnen danach also auch die Voraussetzungen, die für den Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Bildung grundlegend bzw. ursächlich sind. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres‘ Wissen, sondern praktizierbares und praktiziertes Wissen“. Zum einen könne auf dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an. Insofern verschmelze im Kompetenzbegriff das ‚Können‘ und ‚Wollen‘ (Sander 2010: 4f.; vgl. auch Marquard 1981: 24).

So betrachtet, führen Kompetenzen *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine professionelle Haltung* zusammen. Entsprechend können auch Inhalte und Lernziele danach kategorisiert werden, ob sie auf Wissenserarbeitung, auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb oder aber auf die Ausbildung einer professionellen Haltung gerichtet sind – unabhängig von den jeweiligen Ordnungssystematiken der Qualifikationsrahmen und unabhängig von den dortigen jeweiligen Zuordnungen einzelner Lernziele. In diesem Sinne sollen Kompetenzen hier verstanden werden: Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten sind ihre Voraussetzungen, und wo es gelingt, beide zusammenzuführen und mit einer professionellen Haltung zu verbinden, dort entstehen Kompetenzen.

2.1.2. Kompetenzmodelle

Gliederung der Kompetenzmodelle nach Franz Weinert

In den beiden OECD-Papieren für das Projekt „Definition and Selection of Competences“ (DeSeCo), das von 1999-2003 lief und internationale Schulleistungen behandelte, unternahm Franz E. Weinert den Versuch einer begrifflichen und konzeptuellen Systematisierung von Kompetenzen. Zwei Jahre später veröffentlichte er die Ausarbeitungen in gekürzter Form unter dem Titel „Concept of Compe-

tence: A Conceptual Clarification“ (Weinert 2001). Weinert unterscheidet darin neun theoretische Kompetenzmodelle. Diese Darstellung gilt in der Forschung als fester Referenzpunkt (vgl. Weinert 1999: 6-14):

- *General cognitive competencies (allgemeine kognitive Kompetenzen)*: Dieser Ansatz widmet sich den generellen kognitiven Leistungsdispositionen und wird beispielsweise in Intelligenztest angewendet. Diese sogenannten psychometrischen Ansätze verstehen Intelligenz (Kompetenz) als ein System inhalts- und kontextfreier Fähigkeiten und Begabungen, die mehr oder weniger ausgeprägt sind. Die Fähigkeiten und Begabungen liefern die kognitiven Voraussetzungen für zielgerichtete Handlungen, zum logischen Denken und für eine effektive Interaktion mit der Umgebung. Ziel von Bildungsprozessen in diesem Modell ist es die mentalen Ressourcen zu entwickeln, sodass deklaratives und prozedurales Wissen entwickelt wird, mit dem sich erfolgreiche Handlungen durchgeführt lassen.
- *Specialised cognitive competencies (spezialisierte kognitive Kompetenzen)*: Im Gegensatz zum ersten Modell wird in diesem Modell das Augenmerk auf die Kategorisierung und Charakterisierung spezifischer Kompetenzen gelenkt. Damit stützt sich dieses Konzept auf die Expertiseforschung. Spezifischen kognitiven Kompetenzen werden wiederum verstanden als kognitive bereichsspezifische Leistungsdispositionen, die in einem Individuum vorhanden sein muss, damit er oder sie erfolgreich in einem Kontextbereich handelt. Die Kontextbereiche können sehr eng gefasst sein. Weinert führt beispielsweise das Schachspielen, das Klavierspielen, Autofahren und das Lösen mathematischer Probleme an. Im Gegensatz zu Ansatz der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, stehen in diesem Ansatz Mentale Modelle (mental networks), zusammenhangspezifisches Wissen, Fähigkeiten und Routinen im Vordergrund. Für einen langfristigen Lernprozess, durch den sich ein Individuum weiterentwickeln kann, werden folglich kontextspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Routinen erlernt, die gegenüber generellen kognitiven Fähigkeiten an Bedeutung zunehmen.
- *Competence-performance model (Modell der Trennung zwischen Kompetenz und Performanz)*: Eines der einflussreichsten theoretischen Paradigmen der Kompetenzforschung wird aus der Trennung von Kompetenz und Performanz abgeleitet und stammt aus der Linguistik. Die Unterscheidung von inneliegender Kompetenz und nach außen dargestellter Performanz deutet beispielsweise im Sprachprozess, dass dem Individuum das unbewusste Wissen und die Fähigkeit zum Erlernen seiner Muttersprache zur Verfügung stehen. Dies bezeichnet man als linguistische Kompetenz. Hingegen wird der eigenständige Sprachprozess oder das Verstehen von grammatischen Sätzen als Performanz benannt. Aus diesem Modell flossen neben der Trennung von Kompetenz und Performanz die Komponenten des domänenspezifische Ansatz des Kompetenzerwerbs, das zugrunde gelegte System von modularisierten Prinzipien und Regeln des Kompetenzerwerbs, das regelbasierte Erlernen von Kompetenzen und dass der Kompetenzerwerb nicht nur von universellen Prinzipien abhängt, sondern auch von Erfahrungen und deren aktuellen Performanz-Situation des Akteurs in viele weiterführende Modelle ein.
- *modifications of the competence-performance model (Anpassung des Kompetenz-Performanz Modells)*: Dieses Modell bildet eigentlich kein eigenständiges Konzept. Weinert hebt die entwicklungspsychologische Arbeit heraus und kritisiert ihren Fokus auf kognitive Aspekte in der Psychologie. Grundsätzlich wird in diesem Modell davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz durch andere Variablen, wie z.B. Gedächtniskapazität und Vertrautheit mit der Aufgabensituation moderiert wird.
- *cognitive competence and motivational action tendencies (Kognitive Kompetenz und motivationale Handlungsbereitschaft)*: Ausgangspunkt für kompetentes Handeln bzw. zur Bewältigung anspruchsvoller, kognitiven Aufgaben ist in diesem Modell die Motivation, weshalb diesem Aspekt besondere Bedeutung beigemessen wird. Demnach sind das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartungen des Individuums entscheidend für die Leistungsmotivation bzw. die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben. Das individuelle Bedürfnis, aufgrund von exzellenten Leistungen Kompetenzerfahrungen zu sammeln, hat seinen Ursprung in der Leistungsmotivation.

- *objective and subjective competence concepts (objektive und subjektive Kompetenzkonzepte)*: Analog zur generellen Unterscheidung von Kompetenzen in kognitive und motivationale Aspekte, unterscheidet Weinert zwischen objektiver und subjektiver Kompetenz. Unter objektiver Kompetenz werden solche Performanzen und Performanzdispositionen zusammengefasst, die mit standardisierten Verfahren gemessen werden können. Hingegen subjektive Kompetenz bezeichnet die subjektive Bewertung performanz-relevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen. Neben der Problemlösekompetenz können beispielsweise Erkenntniskompetenz und Verwirklichungskompetenz als eigenständige subjektive Kompetenzen unterschieden werden.
- *action competence (Handlungskompetenz)*: Das Konzept der Handlungskompetenz überwindet die Trennung zwischen entweder kognitive oder motivationale Aspekte, die für die vorigen jeweiligen Kompetenzmodelle charakteristisch ist. Das Konzept der Handlungskompetenz behandelt diese beiden Elemente gleichermaßen und ergänzt sie um weitere Bereiche, die zum erfolgreichen Lernen oder Handeln benötigt werden. Den meisten Handlungskompetenzmodellen eigen sind die Elemente: Problemlösefähigkeit, die kritische Denkfähigkeit, allgemeines und bereichsspezifisches Wissen, eine realistische und positive Selbsteinschätzung und soziale Kompetenzen (vgl. Weinert 1999: 19). Folglich werden im Konzept der Handlungskompetenz intellektuelle Fähigkeiten, Fachwissen, Strategien und Routinen, motivationalen und volitionalen Haltungen, persönliche Wertorientierungen und soziale Verhaltensweisen zu einem System verbunden. Dieses System eines Individuums enthält die Voraussetzungen, die notwendig sind, um die Anforderungen spezieller professioneller Positionen, sozialer Rollen und persönlicher Projekte (Ziele, Herausforderungen) zu bewältigen.
- *key-competencies (Schlüsselkompetenzen)*: Ursächlich für das Konzept der Schlüsselkompetenzen ist zum einen die grundlegende Annahme, dass Kompetenzen in verschiedenen Kontexten verwendet werden können z.B. in verschiedenen Berufen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass im Bildungswesen erworbene Kompetenzen in der Arbeitswelt einsetzbar sind, obwohl kein unmittelbarer Bezug zum spezifischen Tätigkeitsfeld besteht. Weinert verweist auf die Schwierigkeiten, das Konzept der Schlüsselkompetenz abzugrenzen. Unter anderem bedingen sich diese Schwierigkeiten dadurch, dass zwischen Schlüsselkompetenz und Kompetenz schwer zu trennen ist. Im Allgemeinen wird unter Schlüsselkompetenz eine mehrdimensionale und bereichsunspezifische Kompetenz verstanden, die für das Bewältigen von unterschiedlichen Aufgaben, in verschiedenen Institutionen und unter vielfältigen Bedingungen gleichermaßen notwendig sind. Typische Beispiele von Schlüsselkompetenzen beinhalten basale Kompetenzen wie z.B. das Beherrschen der Muttersprache, grundlegende mathematische Kenntnisse, Leseverstehen. Aber beispielsweise auch kritische Urteilsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sind zu den Schlüsselkompetenzen zu rechnen. Allerdings rühren aus der konzeptionellen Breite des Konzepts der Schlüsselkompetenzen Schwierigkeiten her, da allzu abstrakte Kompetenzen empirisch nicht faßbar sind. Weitgehend ungeklärt ist in diesem Fall wie abstrakte Schlüsselkompetenzen Handlungen beeinflussen. Zudem stellt sich generell die Frage, ob spezielle Schlüsselkompetenzen gleichermaßen in diesem Konzept zu fassen sind, da hier meistens die Elemente des Wissen und der Routinen überwiegen. Diese konzeptuellen Probleme der Schlüsselqualifikation haben zur Folge, dass der reduktionistische Antrieb für das Konzept der Schlüsselqualifikation gebremst wird. Denn gerade auch die Politik fördert die Entwicklung dieses Konzept, da sich hierdurch ein Weg durch den Kompetenz-Dschungel eröffnen könnte. Dabei sollen bestenfalls bestimmte Bereiche ausgemacht werden, deren spezielle Förderung die Erfolgsaussichten von handelnden Individuen verbessert. Allerdings bezweifeln Ergebnisse aus der Kognitionspsychologie die Erlernbarkeit von Schlüsselkompetenzen und es steht zudem in Frage, ob die Vermittlung bereichsspezifischer Schlüsselkompetenzen einen Ersatz bieten wird für eine umfangreiche kompetenzorientierte Ausbildung (vgl. Weinert 2001: 51ff. und 1999: 12).
- *Metakompetenz*: Metakompetenzen sind meistens Bestandteil des Konzepts der Schlüsselkompetenzen. Weinert unterscheidet dieses Konzept jedoch, da Metakompetenzen das Element der Urteilsfähigkeit umfassen. Also beinhalten Metakompetenzen die Fähigkeit sich ein Urteil über die Verfügbarkeit, den Gebrauch und den Erwerb individueller Kompetenzen zu machen. Demnach können Individuen aufgrund von Wissen über das eigene Wissen (Metawissen) ihre Handlungen

steuern. Das die Selbstreflexion ein Bewusstsein für die Grenzen des eigenen Wissens, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, bedeutet das, dass diejenigen bessere Leistungen bringen können, bei denen mehr Wissen um die eigenen Ressourcen zur Verfügung steht und sie diese Ressource für Handlungen und die Konsequenzen von Handlungen praktisch verwenden können.

Klieme (2004: 10) gliedert Weinerts neun Kompetenz-Konzepte in zwei Kategorien: zum einen in Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern; zum anderen in Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.

Weinert begründet in seinem Gutachten von 1999, dass die funktionale Bestimmung von Kompetenzen der anderen Definition vorzuziehen ist (vgl. Weinert 1999: 17f.). Demnach sind Kompetenzen rein funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Zudem seien sie in gewissem Umfang verallgemeinerbar und werden als Dispositionen verstanden, obwohl sie sich auf bestimmte Bereiche wie z.B. eine bestimmte Situation oder einen Kontext beziehen (vgl. Klieme 2004: 11).

In seiner Publikation von 2001 revidiert Weinert seine Kompetenzdefinition hinsichtlich ihrer Begrenzung auf kognitive Dispositionen teilweise. Er legt den Schwerpunkt der Definition aber weiterhin auf kognitive Leistungsbereiche. Jedoch treten motivationale und volitionalen Aspekte hinzu (vgl. Weinert 2001: 27f.). Der komplexe Rahmen, den die Definition etabliert, bedingt es aber, dass die entwickelten Standards (z.B. seitens der KMK) der letzten Jahre nicht alle Facetten von Kompetenzen abbilden können. Obwohl eine Reduktion zwangsläufig ist, bedeutet sie doch eine Eingrenzung (vgl. Klieme 2004: 11f).

Die Forschung zur Berufsbildung und die Erziehungswissenschaft stützen sich vorwiegend auf zwei der oben aufgeführten Ansätze. Für die Berufsbildung hat sich das Konstrukt der „action competence“ etabliert, das mittlerweile mit dem Begriff „Handlungskompetenz-Modell“ bezeichnet wird. Das Modell Schlüsselkompetenzvermittlung (key-competencies) bestimmt die internationale wissenschaftliche Debatte im erziehungswissenschaftlichen Bereich (vgl. Brohm 2010: 30). Neben der Erziehungswissenschaft und Psychologie etablierte sich in den letzten Jahren eine Kompetenzforschung auch in der Soziologie. Die Perspektive dieser Forschungsrichtung wird unten vorgestellt.

Handlungskompetenzmodell

Das Kompetenzmodell, das für die berufliche und schulische Bildung gegenwärtig die Grundlage bietet, stammt von Heinrich Roth. Roth prägte 1971 durch den zweiten Band der „Pädagogischen Anthropologie“ den Begriff der Handlungskompetenz für die pädagogische Psychologie. Die entwicklungspsychologische Perspektive ergibt sich bei Roth aus seinem zentralen Bildungsziel: der Erziehung zur Mündigkeit. Dies bedeutet, dass Roth unter dem Begriff der „Handlungskompetenz“ die Fähigkeit versteht, verantwortungsvoll bzw. mündig zu handeln. Diese Fähigkeit müsse sich im Individuum erst entwickeln bzw. sie könne erlernt werden. Mündig ist man im Roth'schen Kompetenzmodell, wenn man die Kompetenz zu interpretieren besitzt. Diese setze sich aus den drei Elementen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz zusammen (Roth 1971: 181):

- Der Begriff *Selbstkompetenz* beschreibt die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können. Handlungen und Verhalten sind bei Roth mit Werten verbunden, was bedeutet, dass das Erlernen von Selbstkompetenz einer moralischen Entwicklung entspricht. Kompetentes Handeln geschieht sodann auf der Grundlage letzter Einsichten, die für den jeweiligen Menschen lebensführend sind (vgl. ebd.: 539). Bei Handlungen ist nicht auszuschließen, dass sie sich gegen das eigene Wohl, die eigenen Neigung richten. Anhand von Beispielen, die Grenzsituationen be-

schreiben, verdeutlicht Roth den Widerstreit von Selbstverlust und Selbstbehauptung bei Gewissensentscheidungen, der für die Selbstkompetenz charakteristisch ist. Die Ausbildung von Selbstkompetenz bzw. einem selbstbestimmten mündigen Leben bildet bei Roth die Grundlage für die Behauptung der Demokratie, da moralische Instanzen bei der Mehrzahl der Menschen nicht ausreichend entwickelt sind (vgl. ebd. S. 544ff.).

- *Sachkompetenz* definiert Roth als die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können (Roth 1971: 181). Der Prozess des Erlernens von Sachkompetenz beginnt u.a. mit dem spielerischen und interessen geleiteten Hantieren, Probieren und Verändern bei Kindern (ebd.: 456). Auf einer späteren Stufe des Entwicklungsprozesses folgt auf die Sacheinsicht die Fähigkeit, kausal hinsichtlich der Sache zu denken. Diesem vorwiegend kognitiven Lernprozess ist zu eigen, dass Sachen vom Lernenden immer abstrakter, z.B. durch Sprache, dargestellt werden können (ebd.: 459). Wenn das spielerische Lernen durch systematisches Lernen abgelöst wird, findet die Entwicklung einen Abschluss in intellektueller Mündigkeit (ebd.: 470).
- Unter *Sozialkompetenz* versteht Roth die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und ebenfalls zuständig sein zu können (ebd.: 181). Das Konstrukt der Sozialkompetenz bei Roth lässt sich zusammenfassen als die Fähigkeit, Konflikte zu erkennen, über Konflikte zu kommunizieren und diese auszutragen (Brohm 2010: 32). Die Entwicklung zur Mündigkeit wird also ergänzt um die soziale Komponente im Gegensatz zu den kognitiven Elementen der Sachkompetenz (vgl. Roth: 539). Allerdings stehen die Sach- und Sozialkompetenz in einem Zusammenhang, da ein auf Sachen und Dinge bezogenes Handeln sogleich soziale Konsequenzen bewirkt (vgl. ebd.: 477).

Der Ansatz von Roth wurde vom Deutschen Bildungsrat 1974 aufgegriffen und modifiziert (vgl. Bildungsrat 1974). Die Roth'sche Selbstkompetenz fand ihre relative Entsprechung in den sogenannten Allgemeinen Kompetenzen, zu denen u.a. humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen gerechnet wurden. Ähnlich dem Konzept der Sachkompetenz entwickelte der Bildungsrat die sogenannte Fachkompetenz. Im Gegensatz zum Erreichen der intellektuellen Mündigkeit durch die Sachkompetenz bei Roth stand hingegen beim Fachkompetenzkonstrukt des Bildungsrats die berufliche Verwertbarkeit des erlernten Wissens im Vordergrund. Ähnlich wie bei Roth bedürfe es für den Erwerb von sozialen Kompetenzen einer Grundlage an fachlichen, gesellschaftlich-politischen und humanen Kompetenzen. Jedoch können sich im Kompetenzkonzept des Bildungsrats soziale Kompetenzen nur einstellen, wenn andere Kompetenzen vorhanden sind (vgl. Brohm 2010: 36f.).

In die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, die von der Kultusministerkonferenz 1991 verabschiedete wurde, gingen Elemente der beiden vorgestellten Kompetenzkonstrukte ein. Dort heißt es:

- „Die Berufsschule hat zum Ziel,
- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
 - berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das zusammenwachsende Europas zu entwickeln;
 - die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung zu wecken;
 - die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (KMK 1991: 2).

An die Einführung des „Lernfeldkonzepts“ durch die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht“ im Jahre 1996 knüpfte sich die Umstellung auf die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Unterricht an Berufs-

schulen (vgl. KMK 1996). Mit dieser Umstellung wurde der Übergang zum handlungskompetenzbasierten Unterricht vollzogen (vgl. Brohm 2009: 35). In der 2007 geänderten Handreichung heißt es:³

„Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (...). eine ausgewogene Fach-, Personal-, Sozialkompetenz ist die Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz“ (KMK 2007: 10).

Zu den einzelnen Kompetenzen wird ausgeführt:

- „*Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- *Humankompetenz*:⁴ bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lehrplänen zu fassen und fortzuentwickeln sie umfasst die Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“ (KMK 2007: 11).
- „*Sozialkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten. Zuwendungen und Spannungen die erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“

Diese drei Kompetenzen haben drei weitere Bestandteile: Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz:

- „*Methodenkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (z.B. bei der Planung der Arbeitsschritte)
- *Kommunikative Kompetenz* meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.
- *Lernkompetenz* ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen“ (Ebd.: 11)

Bei der Weiterentwicklung der maßgeblichen Kompetenzkonzepte im pädagogischen Bereich lässt sich feststellen, dass die von Roth in seiner Kompetenzkonstruktion verwendeten moralischen und emanzipatorischen Elemente in der KMK-Handreichung weitestgehend den Anforderungen des Arbeitsmarktes gewichen sind. Teilweise sind die moralischen und emanzipatorischen Elemente in andere Kompetenzbereiche integriert worden, was bedeutet, dass im Bildungsbereich mittlerweile eine andere Schwerpunktsetzung als die ursprüngliche stattfindet (vgl. Brohm 2010: 37). Somit bezieht sich die Handlungsfähigkeit mehr als beim Ausgangskonzept von Roth auf das Verhalten in der jeweiligen Situation und ist nicht auf ein übergeordnetes Ziel wie die Mündigkeit bei Roth gerichtet. Dafür spricht auch, dass die vom Deutschen Bildungsrat eingeführte „gesellschaftlich-politische Kompetenz“

³ Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass die Handreichung 2000 das erste Mal aktualisiert wurde (vgl. KMK 2000). Für den Kompetenzansatz ergaben sich hieraus jedoch nur geringfügige Veränderungen, weshalb sich an dieser Stelle sogleich auf die aktuelle Version von 2007 bezogen wird.

⁴ Durch die Änderung der „Handreichung“ von 2007 wird der Begriff „Personalkompetenz“, der in den Handreichungen von 1996 und 2000 verwendet wurde, durch den der „Humankompetenz“ abgelöst. Konzeptionell ergeben sich keine Änderungen.

nicht eigens als Kategorie eingeführt wurde. Die ebenfalls vom Deutschen Bildungsrat eingeführte humane Kompetenz wird in den Handreichungen von 1996 und 2000 nicht einzeln erwähnt, allerdings gehen die meisten Aspekte in der Personalkompetenz und z.T. in der Sozialkompetenz auf. In der Änderung der Handreichung von 2007 wird die Humankompetenz wieder als eigenständige Kategorie geführt.

Schlüsselkompetenzmodell

Geprägt wurde der Begriff der Schlüsselkompetenz zunächst durch Dieter Mertens Veröffentlichung „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (Mertens 1974). In diesem Beitrag entwickelt Mertens 42 Thesen auf der Grundlage einer Charakterisierung und daraus abgeleiteten Anforderungen der modernen Gesellschaft. Charakteristisch bzw. wünschenswert für die moderne Gesellschaft sei es, wenn sich die Gesellschaft durch einen hohen technischen Entwicklungsstand, wirtschaftliche Dynamik, Humanität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung auszeichne. Daraus ergäben sich für den einzelnen bestimmte Notwendigkeiten, wenn er in der Gesellschaft bestehen möchte. Zum einen sollte man geistig beweglich und anpassungsfähig sein. Zum anderen benennt Mertens die Notwendigkeit für Schulungen, durch die man erst die Befähigung zur Existenz erlange. Diese Schulungen beinhalteten drei Bildungsdimensionen: 1) Entfaltung der Persönlichkeit, 2) Fundierung der beruflichen Existenz, 3) das gesellschaftliche Verhalten (ebd.: 37). Diese Schulungsdimensionen seien allen Bildungsgängen übergeordnet und würden dadurch bedingt, dass berufsbezogene Wissensbestände schnell veralteten bzw. keine stabilen Bezugspunkte für das Berufsleben darstellten.

Die übergeordneten Dimensionen ließen sich durch die Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen verwirklichen. Unter diesen versteht Mertens allgemeine übergeordnete Bildungsziele und -elemente. Als Schlüsselqualifikationen bezeichnet er sie, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (ebd.: 36). Schlüsselqualifikationen setzten sich zusammen aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nicht unmittelbar auf eine praktische Tätigkeit beziehen. Sie dienten zum einen als Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen im Sinne alternativer Optionen zum gleichen Zeitpunkt. Zum anderen eignen sie sich, um eine Sequenz von (meist unvorhersehbaren) sich im Laufe des Lebens ändernden Anforderungen zu bewältigen (ebd.: 40). Als Beispiele für Schlüsselqualifikationen nennt Mertens neben vielen anderen die Fähigkeit

- zu lebenslangem Lernen
- zum Wechsel sozialer Rollen
- zur Distanzierung durch Theoretisierung
- Kreativität
- Relativierung
- Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Planungsfähigkeit
- zur Kommunikation
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit (ebd.).

Kritisiert wurde am Konzept der Schlüsselqualifikation, dass der Begriff weder durch die Psychologie noch die Pädagogik fundiert war. Vielmehr seien Schlüsselqualifikationen, mit ihrer Ausrichtung auf berufliche Mobilität und Flexibilität, eine dem Arbeitsmarkt dienliche Kategorie, die nur schwer operationalisiert werden könne. Außerdem wurde an Mertens' Konzept der Schlüsselqualifikation der Ausgangspunkt kritisiert. Die Überlegungen über die Gesellschaft bezögen sich bei Mertens auf die

zukünftige Gesellschaft. Dies ließe sein Konzept für die Gegenwart als beliebig bzw. hypothetisch erscheinen (vgl. Zabeck 1989: 78ff.).

Ein anderes Schlüsselkompetenzkonstrukt, auf das sich in der Demokratieerziehung vielfach gestützt wurde, stammt von Oskar Negt (1993). In Abgrenzung zu Mertens' Schlüsselkompetenzen, die sich vorwiegend an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientierten, geht die Stoßrichtung bei Negt in Richtung kritischer Gesellschaftsreflexion und ganzheitlicher Bildung. Schlüsselqualifikationen dienen danach der politischen Emanzipation und machen somit ein Leben aus, „das der sachbezogenen Orientierung in unserer Welt dient“ (ebd.: 668). Im Gegensatz zu Mertens' Ausgangspunkt leitet Negt seine fünf Schlüsselqualifikationen aus der bestehenden Gesellschaft ab:

1. Die Auflösung von traditionellen identitätsstiftenden Wertesystemen macht für Negt die Ausbildung einer Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung erforderlich. Diese Kompetenz ermöglicht es, eine Identität auf Grund interner Werten zu entwickeln und dadurch beispielsweise Identitätskrisen zu bewältigen bzw. Rat zu Hilfe zu nehmen.
2. Durch die technologische Kompetenz erfahre man sowohl die Möglichkeit zum Umgang mit Technik als hierbei auch eine Reflexionsfähigkeit hinsichtlich deren gesellschaftlichen Nutzens bzw. ihrer Gefahren ausgebildet würden.
3. Das Konzept der ökologischen Kompetenz beinhalte den sorgsam Umgang mit den natürlichen Ressourcen. Daraus sollten sich nach Negt im Menschen zugleich Handlungsprämissen wie z.B. die Gewaltlosigkeit entwickeln.
4. Die Ausbildung der historischen Kompetenz birgt zwei Elemente. Zum einen soll dem Vergessen von vergangenen gesellschaftlichen Utopien entgegengewirkt werden. Zum anderen ist die historische Kompetenz eine Antwort auf die arbeitsmarktlichen Rationalisierungsbestrebungen der neunziger Jahre, indem der Einzelne durch die Beschäftigung mit historischem Wissen u.a. die Fähigkeit zur Unproduktivität zurückgewinnt.
5. Die Gerechtigkeitskompetenz ziele allgemein darauf ab, ein Bewusstsein für berechnete Ansprüche und Pflichten von Menschen zu entwickeln. Dazu gehöre die Fähigkeit, sich solidarisch verhalten zu können und „gerechte“ politische Systeme gegen totalitäre und unterdrückerische gesellschaftliche Tendenzen verteidigen zu können (vgl. ebd.: 663-666).

Der Antrieb für eine gesteigerte fachliche Aufmerksamkeit für Schlüsselkompetenzen ging von Forschungsprogrammen der Europäischen Union und der OECD aus. Die allgemein akzeptierten Kompetenzkategorien mit einer systematischen Abgrenzung auch von Schlüsselkompetenzen stammt aus dem am Anfang dieses Kapitels ausführlich dargestellten OECD-Programm „Definition of Key Competences: Theoretical and Conceptual Foundation“ (DeSeCo 2005). Der breiten Öffentlichkeit bekannt wurde das DeSeCo-Programm durch das darin durchgeführte PISA-Programm (Programme for International Student Assessment) für den Schulsektor, das Kompetenzen von Schülern über die Europäischen Grenzen hinaus misst und vergleicht. Die für PISA gewählte Konzeption bezieht sich ausdrücklich wieder auf die Klassifikation von Heinrich Roth (vgl. Rychen/Salgalnik/Hersh 2003: 83; vgl. Roth 1971: 180). Die Bezugnahme wird damit begründet, dass für die drei zentralen Kompetenzkategorien entsprechende Sozial-, Selbst und Sachkompetenz erforderlich sind. Die Notwendigkeit für Schlüsselkompetenzen entstehe, ähnlich wie bei Negt, aus gesellschaftlichen Transformationsprozessen (vgl. DeSeCo 2005: 9). Die Kategorien lauten:

1. Anwendung von interaktiven Sachen (using tools interactively)
 - a. the ability to use language, symbols, and text interactively
 - b. the ability to use knowledge and information interactively
 - c. the ability to use technology interactively (OECD 2003: 2)
2. Interagieren in heterogenen Gruppen (interacting in heterogeneous groups)
 - a. the ability to relate well to others
 - b. the ability to cooperate
 - c. the ability to manage and resolve conflicts

3. Autonomes Handeln (acting autonomously)
 - a. the ability to act within the big picture
 - b. the ability to form and conduct life plans and personal projects
 - c. the ability to defend and assert rights, interests, limits, and needs (vgl. OECD 2003: 10-15)

In der dritten Kategorie befindet sich beispielsweise die in der Öffentlichkeit viel zitierte Lese- und Mathematikkompetenz oder die „Einbeziehung von Technologien in die alltägliche Praxis“ (vgl. DeSeCo, Rychen 2003: 2). Im PISA-Konzept gibt es also übergeordnete Schlüsselkompetenzkategorien, die spezielle Kompetenzen beinhalten, welche letztlich durch Messungen erhoben werden. Obwohl die Schlüsselkompetenzen bei Rychen/Salganik (2005) einige Elemente von Mertens und Negt aufnehmen, sind sie insgesamt „rein pragmatisch“ (Brohm 2009: 51).

Soziologische Kompetenzmodelle

Michaela Pfadenhauer unternimmt zusammen mit anderen soziologischen Fachvertretern in dem Band „Soziologie der Kompetenz“ den Versuch, das Feld der Kompetenzforschung auch für die Soziologie zugänglicher zu machen. Der Grund dafür, dass die Kompetenzforschung in der Soziologie bislang nur ein Nischendasein gefristet hat, ergebe sich aus dem ‚Apriori-Individuumsbezug‘ der Kompetenzforschung, der oftmals vermutet werde. Demzufolge widmeten sich zwar die individuumsbezogenen Wissenschaftsdisziplinen der Psychologie und der Erziehungswissenschaften diesem Thema, aber nicht die Soziologie, die zumeist eine gesellschaftliche, breitere Perspektive einnehme (Kurtz 2010: 7f.). Jedoch ließen sich drei soziologische Forschungsansätze ausmachen, von denen ausgehend die Kompetenzforschung für die Soziologie zugänglich wird:

- Zum ersten in dem organisationstheoretischen Forschungsmodell von Max Weber: Kompetenz wird in diesem Modell definiert als Zuständigkeit (z.B. in bürokratischen Organisationsformen) und nicht als subjektive Befähigung und Fähigkeit, wie es die gegenwärtig dominierende Begriffsverwendung besage. Ausgehend von dieser Definition könnten beispielsweise politische Prozesse und deren Wirkungen soziologisch analysiert werden.
- Den zweiten Forschungszugang überschreibt Kurtz (2010: 11f.) mit „Kommunikative Kompetenz“. In Anlehnung an Habermas‘ „Theorie des kommunikativen Handelns“ wird Kompetenz hier als die grundlegende Schlüsselkompetenz des Menschen verstanden, denn nur durch Kommunikation könne man mit seiner Umwelt interagieren. Die von Kindesbeinen an gelernten universalen Regeln der Verständigung strukturierten das gesellschaftliche Zusammenleben. Eine Analyse dieser Regeln ermögliche es u.a., soziologische Einblicke in gesellschaftliche Teilsysteme und deren Strukturen zu gewinnen.
- Der dritte Ansatz folgt dem soziologischen Modell von Parson, in dem Wissen und Nichtwissen die zentralen Kategorien sind. Nach Parson ist für die modernen Wissensgesellschaften das Stattfinden von Kommunikationsprozessen von gesellschaftlichen Teilsystemen grundlegend. Der ständige Zuwachs an Wissen mache es notwendig, dass sich Expertentum auf unterschiedlichen Fachgebieten herausbilde. Für das Individuum bedeute dies, dass es u.a. eine Kompetenz herausbilden müsse, wie es mit Unsicherheit und Ungewissheit umgeht (Kurtz 2010: 13).

Ausgehend von den soziologischen Zugängen zu Kompetenzmodellen und in Abgrenzung zu den oben aufgeführten Ansätzen der Psychologie und der Erziehungswissenschaften stellt Pfadenhauer eine eigene Definition vor: Kompetenzen seien das Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen (Pfadenhauer 2010: 155). Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen.

Für die Dimension der Befähigung bzw. des Könnens wählt Pfadenhauer eine breite Definition, denn Befähigung umfasse sowohl die kognitive Dimension als auch Erfahrungen und erlernte Routinen zur Lösung von Problemen (ebd.: 153). Allerdings gelte die Befähigung nur als Voraussetzung, da

ohne die Bereitschaft, ein Problem zu bewältigen, die Befähigung nicht auf das Problem gerichtet werden könne. Durch das Element der Befugnis bzw. Zuständigkeit betont Pfadenhauer den sozialen Aspekt von Kompetenzen mehr, als dies in anderen wissenschaftlichen Disziplinen der Fall ist.

Am Beispiel des Organisierens zeigt Pfadenhauer, dass die hierfür notwendigen Kompetenzen vielschichtig und komplex sind. In diesem Beispiel wie auch bei anderen Formen des sozialen Handelns, wie z.B. der Kommunikation, bedürfe es jeweils Übung, Erfahrung und Praxis (ebd.: 165). Problemlösungen basierten auf „einem Konglomerat von Wissens-elementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist, von denen ein Gutteil bewusst (gemacht) werden kann“ (ebd.: 165):

„Auch wenn ‚Kompetenz‘ das gesamte Problemlösungsvermögen meint, das sich aus existenziellen Voraussetzungen, aus Grundelemente des Wissens, aus Rezept- und Routinewissen, d.h. aus (mehr oder weniger) habitualisierten Fertigkeiten und Fähigkeiten, sowie aus expliziten Wissensbestandteilen aufschichtet, gibt, wer (sich) über (seine) Kompetenz Auskunft gibt, in aller Regel nur über die (von ihm) angebbaren Bestandteile dessen Auskunft, was er pragmatisch als zur wiederholbaren Problembewältigung erforderlich sieht. Kompetenzerwägungen dienen folglich der (Selbst-) Vergewisserung über problembezogenes Wissen und "Vermögen", dass man tatsächlich (zu Teilen in korporiert) hat.“ (ebd.: 167).

Resümee

Die Kompetenzforschung etablierte sich zunächst in der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Alle Ansätze der beiden Forschungsrichtungen wählen eine auf das Individuum gerichtete Perspektive. Desweiteren unterscheiden sich die Ansätze erheblich, was anhand der Systematisierung der verschiedenen Forschungsmodelle durch Weinert verdeutlicht werden konnte. Durch die ausführliche Darstellung des Modells der Handlungskompetenz und der Schlüsselkompetenzen, die für die Berufsbildung und die Erziehungswissenschaften am relevantesten sind, ließ sich zeigen: Auch innerhalb der von Weinert entwickelten Klassifikation von Kompetenzmodellen haben sich die Perspektiven mit der Zeit erheblich gewandelt.

Im von Roth geprägten Modell der Handlungskompetenz wichen moralische und emanzipatorische Aspekte zu Gunsten von Anforderungen, die sich aus dem jeweiligen Arbeitsbereich ergeben. Damit einher ging ein Wandel weg von übergeordneten Zielen wie Mündigkeit hin zu einem Kompetenzverständnis, das die Bewältigung von Situationen in den Blick nimmt. Die im Rahmen des Modells der Handlungskompetenz entwickelten übergeordneten Kompetenzkategorien wie beispielsweise die Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz haben sich in der Forschung etabliert und bilden die Grundlage für die Ausbildungsdokumente in der Berufsbildung, aber auch für den Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens.

Grundlegend für das Konzept der Schlüsselkompetenz ist die von Mertens zuerst formulierte Annahme, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse eine Veränderung der Ausbildung nötig machen. Mertens orientiert seine Perspektive vorwiegend auf den Arbeitsmarkt und formuliert beruflich verwertbare Schlüsselkompetenzen, die Aspekte wie z.B. Mobilität, Flexibilität und geistige Beweglichkeit beinhalten. Im Gegensatz dazu stellt Negt Aspekte wie die kritische Gesellschaftsreflexion und ganzheitliche Bildung zur Bewältigung der gesellschaftlichen Transformationsprozesse in den Vordergrund. Das für die PISA-Tests verwendete schulische Kompetenzmodell knüpft an die Vorarbeiten zur Schlüsselkompetenz an und versucht den Antagonismus zwischen Mertens und Negt aufzulösen, indem ein rein pragmatisches Kompetenzmodell zu entwickelt wird. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob sich auf den nachschulischen Bildungssektor, in dem berufsbildende Elemente mehr Raum

einnehmen müssen, ein ähnliches Modell übertragen lässt oder ob nicht die alten Gegensätze bezüglich der Orientierung auf Schlüsselkompetenzen wieder aufbrechen.

Der Kompetenzforschung in der Soziologie zu verdanken ist der Perspektivwechsel weg vom Individuum hinzu einer breiteren gesellschaftlichen Perspektive. Dadurch wird dem Element der Zuständigkeit, die bei der Verwendung des Begriffs der Kompetenz meistens mitschwingt, eine größere Bedeutung eingeräumt. Soziale Komponenten von Kompetenzen werden auf dieser Grundlage zugänglich, was z.B. bedeutet, dass auch die Kompetenzen von Institutionen analysiert werden können. Der vor allem bei Mertens kritisierte systematische Bruch zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf der einen Seite und Bildungsnotwendigkeiten auf der anderen, kann mit soziologischen Kompetenzmodellen überwunden werden.

2.1.3. *Qualifikationsrahmen*

Ebenso wie zur Kompetenzorientierung gibt es auch hinsichtlich der Qualifikationsrahmen (QR) eine kritische Debatte. So sieht Achim Hopbach (2010: 52f.) den Nutzen von Fachqualifikationsrahmen (FQR) vor allem „extramural“: zum einen für die spätere Akkreditierung des Ausbildungsganges, zum anderen im Vorhinein durch eine intensive und breite Diskussion, welche die Erstellung eines Fachqualifikationsrahmens oftmals begleite. Hierdurch könne qua Selbstvergewisserung Klarheit hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen und -niveaus innerhalb einer Disziplin entstehen. Insgesamt aber gehe der Nutzen nicht über eine Orientierungs- und Transparenzfunktion im Gestaltungsprozess hinaus.

Dagegen werden zahlreiche Grenzen von Fachqualifikationsrahmen beschrieben:

- Auf Grund notwendiger Beschränkungen könnten sie nicht das breite Spektrum einer Disziplin abbilden. Vorgenommene Reduzierungen und Zusammenfassungen bürden die Gefahr, die Vielfalt einer Disziplin auf einen Kernbestand zu verengen. (Hopbach 2010: 53)
- Insbesondere ausgeprägte Spezialisierungen auf der Ebene der Masterstudiengänge machten die Einteilungen in Kompetenzkategorien u.U. unmöglich (ebd.).
- Aus dem Charakteristikum der beschränkten Detailliertheit ergibt sich auch, dass Fachqualifikationsrahmen für die Gestaltung von Curricula lediglich Orientierung bieten, als Vorlage jedoch nicht genutzt werden können (Hoffmann 2010: 68).
- Gegebenenfalls könne ein Fachqualifikationsrahmen inhaltlich ein enges normatives Korsett schnüren, von dem in vielschichtigen Lernprozessen zwangsläufig nur abgewichen werden kann (Hopbach 2010: 54).
- Um unbeabsichtigte Uniformität durch Fachqualifikationsrahmen nicht zu befördern, plädiert Hopbach (ebd.) für den Verzicht von Beschreibungen einheitlicher Kompetenzbündel.
- FQRs könnten lediglich das Niveau der zu erreichenden Lernziele angeben, tiefer gehende Beschreibungen wie z.B. Qualität individueller Erkenntnisse aber nicht berücksichtigen (ebd.).
- Fachqualifikationsrahmen würden lediglich den Erwerb von notwendigen Voraussetzungen für eine bestimmte Tätigkeit bestätigen können. Zum Beispiel für die Eingruppierung in bestimmte Tarifgruppen seien sie nur beschränkt einsetzbar. (Hoffmann 2010: 65.)
- Schließlich seien der Aufwand für die Erstellung eines solchen Rahmens und dessen letztendlicher Ertrag kritisch ins Verhältnis zu setzen (Hopbach 2010: 53f.).

Daneben werden bestehende Unklarheiten benannt:

- Bislang sei strittig, inwieweit Fachqualifikationsrahmen tatsächlich messbare Kriterien für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen angeben sollen (Hoffmann 2010: 67f.).

- Sinnvoll sei es, von der Fixierung auf bestimmte fachliche Positionen oder curriculare Entwürfe abzusehen. Allerdings wählten die Fachqualifikationsrahmen Verfahrenstechnik, Bio- und Chemieingenieurwesens einen anderen Weg, indem Curricula-Empfehlungen für die Gestaltung ausdrücklich gemacht wurden. (Hopbach 2010: 51)
- Von Seiten der Hochschulen besteht die Befürchtung, dass Fachqualifikationsrahmen über die Zeit „schleichende Normativität“ gewinnen (Röbbecke 2010: 69).

Vor diesem Hintergrund benennt Hopbach (2010: 56) einige Anforderungen an FQRs:

- Ein Fachqualifikationsrahmen müsse von der gesamten Fachgemeinschaft akzeptiert sein, damit seine Potenziale nutzbar werden. Eine breite Akzeptanz stelle sich ein, wenn „profilbildende Elemente in Form von Spezialisierungen“ erhalten bleiben.
- Fachqualifikationsrahmen müssten sich auf die Darstellung von erwarteten Lernergebnissen beschränken, da profunde Beschreibungen weiter reichender Art wie z.B. Mustercurricula die Innovationskraft der Hochschulen behinderte.
- Die dynamische Entwicklung der Wissenschaft und die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt erforderten eine regelmäßige Evaluierung der Fachqualifikationsrahmen.

Während die FQRs vorrangig auf der operativen Ebene der Darstellbarkeit und Abbildbarkeit von Lernzielen und Lernergebnissen problematisiert werden, konzentrieren sich die kritischen Anmerkungen zu den fachübergreifenden Qualifikationsrahmen stark auf den zugrundeliegenden Kompetenzbegriff.

Grigat (2010: 52) konstatiert, Kompetenz als Zentralbegriff führe bei der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu großen Problemen. Bislang würden im DQR-Entwurf wesentliche Ergebnisse der Allgemeinbildung als nicht erfassbar angesehen. Die Hierarchisierung von Kompetenzen sei beliebig: „Der Kompetenzbegriff versagt als strukturelles Konzept. Deshalb führt er zur Beliebigkeit der Zahl und Gewichtung der behaupteten notwendigen Kompetenzen. [...] Je mehr Kompetenzen, desto diffuser das, was man mit ‚kompetenter Persönlichkeit‘ meint.“

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sieht im DQR-Entwurf auf den höheren Niveaustufen die „spezifische wissenschaftliche Problemlösungskompetenz ... zu undeutlich formuliert“: „Die Deskriptoren auf den Niveaus 5-8 stellen unterschiedlich formulierte Anforderungen an berufliche und hochschulische Bildungsgänge nebeneinander, deren Verhältnis zueinander völlig unklar ist.“ Ein „handhabbares Zuordnungsverfahren“ für die spezifischen Einzelqualifikationen sei angesichts „ihrer Vielzahl in den Bildungsbereichen und der Heterogenität ihrer Ordnungsmittel nicht absehbar“ (HRK 2010: 2).⁵

⁵ „Inzwischen ist der Erarbeitungsprozess für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ins Stocken geraten: „Die vier Arbeitsgruppen, die den DQR auf seine Praxistauglichkeit untersuchen, haben zunächst – auf Antrag der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände – ihre Arbeit unterbrochen. Sie verlangen von der Kultusministerkonferenz (KMK), dass diese dargelegt und begründet, auf welchen Niveaustufen die allgemeinbildenden Abschlüsse angesiedelt werden sollen. Alle vier Gruppen wollen prüfen, ob ihr Zuordnungskonzept noch stimmig ist, wenn z.B. das Abitur der Niveaustufe fünf zugeordnet ist. Nicht nur die Schulen machen Ärger, sondern auch die Hochschulrektorenkonferenz: Sie verlangen gar, die Erarbeitung des DQR in seiner jetzigen Form sofort abzubrechen.“ (<http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-dqr-arbeiten-sind-ausgesetzt.html?l=262>; Zugriff 20.3.2010)

2.2. Untersuchungsmodell

Die hier zu unternehmenden Auswertungen von Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen zielen letztlich auf die Beantwortung der Frage, ob und ggf. welche Kompetenzen sich als Kernkompetenzen der frühpädagogischen Ausbildungen bestimmen lassen.⁶

In einer formalen Betrachtung handelt es sich bei Kompetenz(en) um Qualitäten. Deshalb besteht hier das allgemeine Problem jeder Qualitätsbewertung. Da es sich zudem um personale Qualitäten handelt, ist das Problem zusätzlich verschärft. Allgemein lassen sich unter Qualitäten kombinatorische Effekte verstehen – umgangssprachlich: „die Summe ist mehr als ihre Teile“. Dabei treten jegliche Qualitäten in zwei Grundmustern auf, nämlich als kombinatorische Effekte minderer und hoher Komplexität. Effekte minderer Komplexität sind isolierbare Einzeleigenschaften, die verbal standardisierbar und punktgenauen Interventionen zugänglich sind. Effekte hoher Komplexität sind kombinatorische Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten, die sich Standardisierungen weitgehend entziehen. Personale Kompetenzen sind Qualitäten hoher Komplexität. Versuche, diese messend zu erfassen, führen zu Untersuchungsanordnungen, die regelmäßig bei Leistungsstandserfassungen wie PISA oder TIMMS enden. Kompetenzen im hier verstandenen Sinne werden damit nur teilweise erfasst.

Der pragmatische Ausweg besteht darin, *Symptome* der Qualität zu identifizieren. Diese spenden zwar keine endgültige Sicherheit, dass sie auf tatsächlich vorhandene Qualitäten verweisen. Doch werden damit, auf der Grundlage konsolidierter Erfahrungen, Aussagen möglich, dass bei Vorliegen bestimmter Qualitätssymptome mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Qualitäten – hier individuelle Kompetenzen – gegeben sind. Es ist also nach Indizien zu fahnden, die es nahe legen, dass die jeweilige Ausbildungs-/Studiengangsgestaltung es eher fördert oder behindert, bestimmte Kenntnisse anzueignen, bestimmte Fähigkeiten zu stärken, bestimmte Fertigkeiten auszubilden, sich bestimmte Haltungen anzueignen und am Ende über bestimmte Kompetenzen zu verfügen.

In der hier zu unternehmenden Analyse werden daher keine individuellen Kompetenzen untersucht. Vielmehr sind die Qualifikationsrahmen, Rahmenrichtlinien und Modulhandbücher daraufhin zu prüfen, inwieweit ihre Umsetzung höhere oder geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, der Ausprägung frühpädagogischer Kompetenzen dienlich zu sein. Um Qualitätssymptome zu identifizieren, an denen dies aussagekräftig abgelesen werden kann, wird hier auf die typischen Berufsanforderungen zurückgegriffen:

- Professionelles Handeln bildet eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit dem jeweiligen Klienten (Oevermann 2005: 26).
- Die Handlungssituationen sind gekennzeichnet durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte und hohen Zeitdruck.
- Unter solchen Bedingungen ist sicher zu handeln, d.h. es sind folgelastige Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, und dies auch dann, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

Hierzu bedarf es Kompetenzen, die einerseits auf die Komplexität der beruflichen Anforderungen abgestimmt sind, andererseits individuelle Souveränität ermöglichen. Es geht daher darum, eine Kompetenzsymptomatik zu erheben, die in Rechnung stellt, dass das professionelle Handeln eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit den jeweiligen Klienten bildet (Oevermann: 26). Eine solche Symptomatik spendet zwar keine endgültige Sicherheit, dass sie auf tatsächlich vorhandene Qualitäten ver-

⁶ Vgl. unten Punkt 4.3.4. Kernkompetenzen

weist. Doch werden, auf der Grundlage konsolidierter Erfahrungen, damit Aussagen möglich, dass bei Vorliegen bestimmter Qualitätssymptome mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Qualitäten – hier individuelle Kompetenzen – gegeben sind bzw. erreicht werden können.

Um Grundlagen für ein gemeinsames Verständnis der frühpädagogisch wesentlichen Kompetenzen zu schaffen, werden im folgenden 20 Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme auf ihre Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung ausgewertet. Dazu werden allgemeine, d.h. fachübergreifende Qualifikationsrahmen (nachfolgend 3.1.) und frühpädagogische Qualifikationsrahmen (Fachqualifikationsrahmen, FQR) sowie Ausbildungs- und Studienprogramme für die vier relevanten Ausbildungsebenen (3.2.-3.5.) herangezogen. Abschließend können die Auswertungen zusammengeführt und einander gegenübergestellt werden (Kapitel 4.).

Für den Zweck der hiesigen Untersuchung muss ein Raster gewählt werden, das es ermöglicht, die verschiedenen Lernzielbeschreibungen⁷ trotz unterschiedlicher Systematiken der auszuwertenden Dokumente vergleichen zu können. Dazu wird den Auswertungen der oben entwickelte Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt. Der Untersuchungsgang folgt sodann einem Modell sukzessiver Informationsverdichtung:

(1) Es werden die Strukturen und Inhalte von 20 Qualifikationsrahmen bzw. Ausbildungs-/Studienprogrammen dargestellt. Dabei ist der sehr unterschiedliche Charakter der Dokumente zu berücksichtigen:

- Bei einigen lassen sich die kompletten – hier allerdings sprachlich verknappten – Inhalte bzw. Lernziele referieren bzw. auflisten. Dies geschieht entweder, weil die Darstellungen in den Dokumenten hinreichend kurz und prägnant sind, oder aber, um exemplarisch zu verdeutlichen, welche Ausführlichkeit und Detailliertheit auch anzutreffen sind.
- Bei einem Dokument – dem PiK-Qualifikationsrahmen – wird exemplarisch vorgeführt, wie sich die Inhalte eines solchen Rahmens stufenweise verdichten lassen, um für vergleichende Zwecke ein höheres Maß an Übersichtlichkeit zu gewinnen.
- Für alle 19 Dokumente wird eine quantitative Auswertung der Inhalte geliefert, die sich am Zweck der Analyse – Kompetenzorientierung zu erfassen – orientiert.

(2) In einer kompetenzorientierten Perspektive stellt sich zunächst die Frage, welche Inhalte und Lernziele die Kompetenzorientierung eines Qualifikationsrahmens bzw. Ausbildungs-/Studienprogramms erkennbar werden lassen. Welche Wissensziele, auf Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb sowie auf die Ausbildung einer professionellen Haltung orientierten Ausbildungsziele sind also vorrangig darauf ausgerichtet, Kompetenzen entstehen zu lassen?

Wie oben ausgeführt,⁸ geht es darum, eine Kompetenzsymptomatik zu erheben. Auszubilden sind Kompetenzen, die einerseits auf die Komplexität der beruflichen Anforderungen abgestimmt sind, andererseits individuelle Souveränität ermöglichen. Als Qualitätssymptome dafür, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit Kompetenzen zur souveränen Bewältigung komplexer beruflicher Handlungssituationen ausgebildet werden, sollen zwei besonders aussagekräftige Merkmale der Ausbildungs- und Studienprogramme genutzt werden:

- *curriculare Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder*: Es wird unterschieden zwischen

⁷ Dieser Begriff hat sich allgemein für die Modulhandbücher, z.T. auch in den Qualifikationsrahmen durchgesetzt. Er bezeichnet Ziele, die sowohl Wissensaneignung, Fähigkeits- und Fertigkeitserwerb als auch die Ausprägung einer professionellen Haltung betreffen.

⁸ vgl. Punkt 2.1.1. Kompetenzbegriff

- (a) der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), also dem Kernbereich der pädagogischen Tätigkeit,
 - (b) Arbeit mit den Eltern und Familienbildung,
 - (c) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie
 - (d) sozialräumliche Vernetzung.
- *curriculare Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial*: Hierfür werden die Dokumente daraufhin ausgewertet, in welchem Maße in ihnen drei Themen vorkommen: Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und Möglichkeiten studentischer Forschungserfahrung. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass diese drei Bereiche besonders intensive Erfahrungen ermöglichen bzw. Fertigkeiten ausbilden, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten:
 - (a) *Theorie-Praxis-Verflechtung*: Im Bereich der frühpädagogischen Ausbildung 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 können, derentwegen die aktuellen Ausbildungsreformen stattfinden.
 - (b) *Methodenausbildung*: Professionelles, d.h. klienten-, fall- und situationspezifisches Handeln ist Agieren in Nichtroutinesituationen. Solche Situationen erfolgreich zu bewältigen, setzt indes voraus, dass der Handelnde souverän über routinierbare Grundlagen der Bewältigung des Nichtroutinesituationen verfügt. Eine solche Grundlage ist insbesondere Methodenkenntnis und -erfahrung. Methodisch geleitetes Analysieren, Planen, Organisieren, Implementieren und Evaluieren sind zentrale Voraussetzungen, um professionell handeln zu können. 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.
 - (c) *Möglichkeiten studentischer Forschungserfahrung bzw. forschenden Lernens*: Professionalisierung, avanciert verstanden, muss mit Verwissenschaftlichung einhergehen. Ohne dass die Studiengänge primär Forscher/innen ausbilden sollen, bedarf es dazu der aktiven Erfahrung forschenden Lernens. Ein solches Lernen ermöglicht es, ergebnisoffene Situationen als normal, bewältigbar und persönlichkeitsentwickelnd zu erfahren.

Zu den Punkten „curriculare Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder“ und „curriculare Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ werden jeweils quantitative Auszählungen vorgenommen und Prozentanteile bestimmt. Hierbei müssen folgende Besonderheiten beachtet werden:

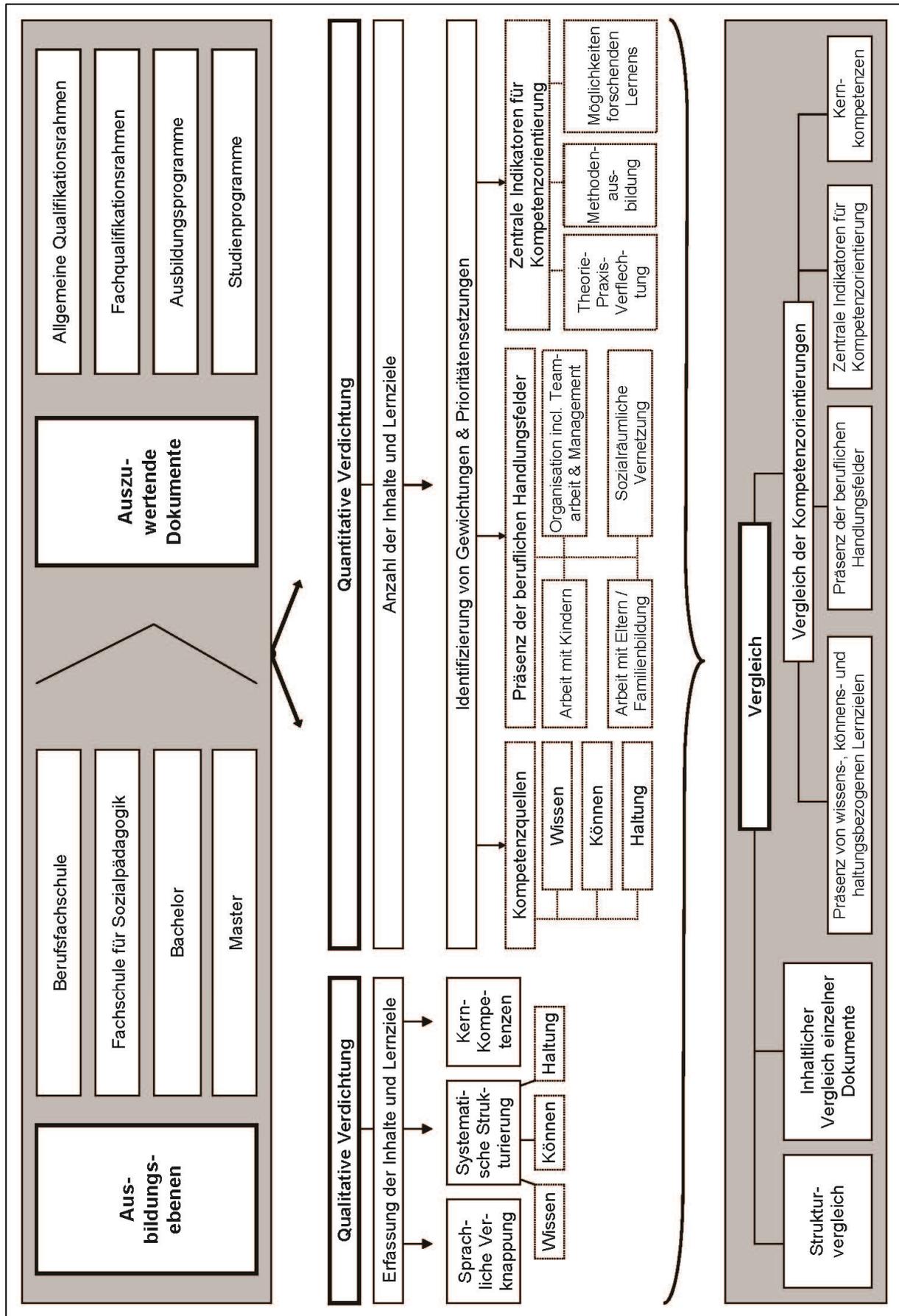
- Es gibt Lernziele, die in zwei oder mehr Kategorien gehören. Diese werden entsprechend geteilt, also zu 0,5 bei der einen und zu 0,5 bei der anderen Kategorie (oder 0,25 oder 0,33) gerechnet. Würden sie jeweils voll und mehrfach gezählt, dann könnten sich bei den Prozentangaben Summenwerte von über 100 % ergeben.
- Dort, wo es darum geht, die Gewichtungen innerhalb der Module zu ermitteln – also ob z.B. Wissen absolut dominiert oder eher gleichgewichtig zu Können und Haltung ist –, werden Doppelzählungen vorgenommen; d.h. Lernziele, die in zwei oder mehreren Modulen auftauchen, werden in jedem Modul einmal gezählt.
- Da es weitere Lernziele gibt, die sich nicht in eine der jeweiligen Kategorien einsortieren lassen, kommt es vor, dass sich z.B. die Nennungen für Theorie-Praxis/Methoden/Forschendes Lernen nicht auf 100 % der Gesamt-Lernziele summieren.

Insgesamt werden diese quantitativen und qualitativen Auswertungen Gewichtungen und Prioritätensetzungen veranschaulichen, wie sie in den wesentlichen vorzufindenden Qualifikationsrahmen bzw. in exemplarisch analysierten Ausbildungs- und Studienprogrammen anzutreffen sind. Sie sollen damit ermöglichen, in strukturierter Weise die bisherigen Erfahrungen kompetenzorientierter Ausbildungs-

und Studienprogrammentwicklung zu reflektieren und ggf. in Aktivitäten der Curriculumentwicklung einzubeziehen.

(3) Bei diesen Darstellungen muss von den unterschiedlichen Systematiken, welche die einzelnen Dokumente verwenden, abstrahiert werden. Den Systematiken liegen inhaltliche Leitentscheidungen und diesen wiederum unterschiedliche Kompetenzbegriffe zu Grunde. Um die Gesamtdarstellung nicht in eine überfordernde Komplexität zu treiben und um eine dem Forschungsstand entsprechende Deutung zu ermöglichen, wird der oben entwickelte Kompetenzbegriff verwendet. Mit diesem lassen sich die unterschiedlich strukturierten Inhalte und Lernziele übersichtlich gliedern. Indem unter Kompetenz „praktizierbares und praktiziertes Wissen“ verstanden wird, wobei ‚Können‘ und ‚Wollen‘ miteinander verschmelzen (Sander 2010: 4f.), lassen sich drei Kategorien unterscheiden: (a) Wissen, (b) Fähigkeiten und Fertigkeiten, schließlich (c) professionelle Haltung. Frühpädagogische Kompetenzen entstehen da, wo die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionaler Haltung gelingt. Entsprechend werden in den Dokumentenauswertungen Inhalte und Lernziele danach kategorisiert, ob sie auf (a) Wissenserarbeitung, auf (b) Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitserwerb oder aber auf (c) die Ausbildung einer professionellen Haltung gerichtet sind. Auf diese Weise kann einerseits Vergleichbarkeit mit anderen Dokumenten hergestellt werden. Andererseits lassen sich so die relativen Gewichtungen wissens-, könnens- und haltungsbezogener Lernziele in den Ausbildungsprogrammen ermitteln.

(4) Sodann wird die *Präsenz von Kernkompetenzen* in den Qualifikationsrahmen bzw. Ausbildungs-/ Studienprogrammen analysiert. Dahinter steht einerseits die Annahme, dass die Formulierung von Kernkompetenzen in besonderer Deutlichkeit indiziert, mit welchen Absichten die jeweiligen Programme entworfen worden sind. Andererseits kann der Vergleich der Kernkompetenzformulierungen offenbaren, welche Konsense sich in der Fachcommunity bereits herausgebildet haben bzw. in welcher Richtung die künftige Herstellung eines diesbezüglichen Konsens liegen könnte.



Übersicht 1: Untersuchungsmodell

3. Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme

3.1. Allgemeine Qualifikationsrahmen

3.1.1. Fach- und kompetenzniveauübergreifend: EQR und DQR

Europäischer Qualifikationsrahmen (2008)

Der Europäische Qualifikationsrahmen liefert einen Rahmen für lebenslanges Lernen und arbeitet daher mit Kompetenzniveau-Stufen von 1 bis 8. Niveau 5 bezeichnet dabei in einer formalen Bildungsstufen-Betrachtung eine Ausbildung unterhalb des ersten Studienzyklus (vergleichbar also mit der deutschen Fachschule⁹), Niveau 6 den ersten Studienzyklus (Bachelor) und Niveau 7 den zweiten Studienzyklus (Master). Unterschieden wird zwischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz(en). Daneben ist der EQR in zwei Ebenen gegliedert, wenn z.B. „Kenntnisse“ in Theoriewissen und Faktenwissen ausdifferenziert werden. (Übersicht 2)

Übersicht 2: EQR-Anforderung für Niveaustufen 5 bis 7 (Europäische Kommission 2008)

Dimension		Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7
Bezeichnung	Differenzierung / Erklärung			
Kenntnisse	Theorie- und/oder Faktenwissen	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen
Fertigkeiten	<i>kognitive:</i> unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens; <i>praktische:</i> Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren
Kompetenzen	Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten; Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern; Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams

⁹ Diese Einstufung ist strittig, entspricht aber der aktuellen Diskussionslage.

Eine quantitative Verdichtung dieser qualitativen Beschreibungen liefert Übersicht 3. Da der EQR-Kompetenzbegriff mit dem in dieser Studie zugrundegelegten nicht kompatibel ist, beschränkt sich die Zusammenfassung der Lernziele auf die Kategorien „Wissen“ und „Können“.

Übersicht 3: EQR: Quantitative Verdichtung der Anforderungen auf Niveaustufen 5-7

		Anzahl der Lernziele		
		Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7
Kenntnisse	Theorie- und/oder Faktenwissen	2	2	2
Fertigkeiten	<i>kognitive</i> : unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens; <i>praktische</i> : Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten	1	1	1
Kompetenz	Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit	2	2	2
Lernziele insgesamt		5	5	5
	Wissen	40 %	40 %	40 %
	Können	60 %	60 %	60 %

Deutscher Qualifikationsrahmen (Entwurf, 2009)

Der DQR stellt die Übersetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens an deutsche Verhältnisse dar. Auch 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).

Dem EQR entsprechend wird davon ausgegangen, dass das Referenzniveau der Stufe 6 der erste Studienzyklus ist – also im Rahmen der neuen Studienstruktur in Deutschland das Bachelorstudium.¹⁰ Stufe 5 entspricht dann in einer formalen Betrachtungsweise der Fachschulausbildung, Stufe 7 dem Master-Abschluss. 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 Niveaustufen 5-7 präsentiert Übersicht 4.

¹⁰ „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.“ (Europäische Kommission 2008: 14)

Übersicht 4: AK DQR-Formulierungen der Lernergebnisse auf Niveaustufen 5-7 (AK DQR 2009)

Dimension		Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7
Bezeichnung	Erklärung			
Allgemeine Kompetenzbeschreibung		<ul style="list-style-type: none"> – Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategisch orientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. – Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.
Fachkompetenz	<i>Wissen:</i> Tiefe und Breite	<ul style="list-style-type: none"> – Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. – Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. – Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategisch orientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. – Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.
	<i>Fertigkeiten:</i> instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> – Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. – Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. – Umfassende Transferleistungen erbringen. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. – Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.
Personale Kompetenz	<i>Sozialkompetenz:</i> Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. – Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> – In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen 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. 	<ul style="list-style-type: none"> – Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. – Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. – Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.

Dimension		Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7
Bezeichnung	Erklärung			
	Selbstkompetenz: Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen selbstständig erschließen.

Eine quantitative Verdichtung dieser qualitativen Kompetenzbeschreibungen liefert Übersicht 5. Da der DQR-Kompetenzbegriff mit dem in dieser Studie zugrundegelegten nicht kompatibel ist, beschränkt sich die Zusammenfassung der Lernziele auf die Kategorien „Wissen“ und „Können“.

Übersicht 5: DQR: Quantitative Verdichtung der Lernergebnisse auf Niveaustufen 5-7

		Anzahl der Lernziele		
		Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7
Allgemeine Kompetenzbeschreibung		1	2	2
Fachkompetenz	Wissen: Tiefe und Breite	3	2	2
	Fertigkeiten: instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	3	2	2
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz: Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	2	3	3
	Selbstkompetenz: Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz	1	1	1
Lernziele insgesamt		10	10	10
Wissen		30 %	20 %	20 %
Können		70 %	80 %	80 %

3.1.2. Frühpädagogisch: JFMK-KMK-Orientierungsrahmen (2010)

Die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz haben 2010 gemeinsam den Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ vorgelegt (JFMK-KMK 2010). Dieser soll zum einen den Hochschulen als Grundlage für die Akkreditierung frühpädagogischer Studiengänge – verbunden mit einer berufsrechtlichen Anerkennung – dienen (vgl. ebd.: 3) Zum anderen soll er bei der Anerkennung bzw. Anrechnung fachschulischer Leistungen für ein Hochschulstudium helfen. Der Anspruch des Orientierungsrahmens besteht darin, von politischer Seite Eckpunkte für die Gestaltung von Ausbildungs- und Studiengängen bereitzustellen.

Strukturell ist der Orientierungsrahmen einerseits eine Mischung aus EQR und DQR:¹¹ Mit seinen drei Gliederungselementen – Kenntnisse, Fertigkeiten und personale Kompetenzen – knüpft er direkt an die Gliederungsstruktur der nicht fachspezifischen Qualifikationsrahmen an. Andererseits bezieht

¹¹ Vgl. oben Punkt 3.1.1. Fach- und kompetenzniveauübergreifend: EQR und DQR.

er sich innerhalb der Gliederungselemente auf die übergeordnete Struktur des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit, des BAG-BEK-Qualifikationsrahmens für B.A. und den Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“,¹² ohne jedoch die Prozesslogik dieser Dokumente zu übernehmen. Eine Differenzierung nach Ausbildungsebenen nimmt der JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nicht vor.

Der Orientierungsrahmen hebt sich gegenüber den anderen frühpädagogischen Ausbildungsdokumenten durch seine prägnante Kürze ab. Das gesamte Dokument kommt mit 24 Spiegelstrichen aus, und die formulierten Beschreibungen sind in der Regel sehr kurz gehalten. Einige Beispiele für sehr kurze Formulierungen, die so nur in diesem Orientierungsrahmen zu finden sind:

- Wissen über frühe Hilfen (JFMK-KMK 2009: 4)
- Dokumentations- und Evaluationsfähigkeit (ebd.: 5)
- Fähigkeit zur Übernahme von Leitungsfunktionen (ebd.: 5)
- Selbstreflexivität (ebd.: 6)
- demokratische Werteorientierung (ebd.: 6).

Die beiden letztgenannten Kompetenzbeschreibungen stammen aus dem Gliederungspunkt „Personale Kompetenz“, mit dem der Orientierungsrahmen endet. Damit sind die Kompetenzen, die nicht nur im Hinblick auf die konkreten beruflichen Anforderungen ausgebildet werden sollen, in den Orientierungsrahmen integriert und nicht, wie in den meisten anderen Ausbildungsdokumenten, in einer separaten, zumeist vorgeschalteten Rubrik zu finden. Von Kernkompetenzen im Sinne dieser Untersuchung kann bei den genannten Beispielen, aber auch bei den übrigen Kompetenzbeschreibungen im Abschnitt „Personale Kompetenz“ nicht ausgegangen werden, da die mutmaßlichen Kernkompetenzen im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nicht durch andere Kompetenzbeschreibungen spezifiziert werden. Auf Grund dieser anderen Funktion werden in der Folge die benannten Kompetenzen als gleichrangiger/integraler und nicht allgemeinerer Bestandteil des Orientierungsrahmens betrachtet.

Der Orientierungsrahmen formuliert 24 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 33 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Klienten.
- Auf die unmittelbare Arbeit mit den Eltern und Familienbildung beziehen sich 4 % der Lernziele.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 17 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Vernetzung beziehen sich 17 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 6)

Übersicht 6: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Kenntnisse	3		1	1
Fertigkeiten	5	1	3	3
Personale Kompetenzen				
Summe	8	1	4	4
Gesamt	17			
Anteil am Gesamt	46%	6%	24%	24%
Anteil an sämtlichen Lernzielen	33%	4%	17%	17%

¹² Siehe unten die Punkte 2.3.-2.5.

Übersicht 7: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

	Kompetenzquellen		
	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Kenntnisse		2	
Fertigkeiten			
Personale Kompetenzen			
Summen	0	2	0
Gesamt		2	
Anteil am Gesamt	0%	100%	0%
Anteil an sämtlichen Lernzielen	0%	100%	0%

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen 25 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 54 %. Die Ausbildung von professionellen Haltungen nimmt einen Anteil von 21 % ein. (Übersicht 8)

Übersicht 8: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen nach Kompetenzquellen

	Kompetenzquellen		
	Wissen	Können	Haltung
Kenntnisse	6		
Fertigkeiten		13	
Personale Kompetenzen			5
Summen	6	13	5
Gesamt		24	
Anteil am Gesamt	25%	54%	21%

Übersicht 9: Relationen von Inhalten/Lernzielen im JFMK-KMK-Orientierungsrahmen (2009) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern

Gesamt	Kompetenzquellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wissen	Können	Haltung	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management	Sozialräumliche Vernetzung
17	25%	54%	21%	0%	100%	0%	33%	4%	17%	17%

3.2. Berufsfachschule: Kinderpflege/Sozialassistenten

Die Berufsfachschule gehört zum Sekundarbereich. Exemplarisch werden für diese Ausbildungsstufe der Qualifikationsrahmen von Christine Speth (2010) sowie die Rahmenrichtlinie Berufsfachschule – Kinderpflege (berufsbezogener Lernbereich) des Landes Sachsen-Anhalt von 2009/2010 (KM S-A 2009) ausgewertet.

3.2.1. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010)

Christine Speth hat es in ihrer Dissertation unternommen, einen Qualifikationsrahmen “Bildung und Erziehung im Lebenslauf” zu kompilieren (Speth 2010). Sie orientiert sich dabei an der Struktur des QR Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008).¹³ Übernommen werden von dort die Gliederung in allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibungen und die acht Kategorien/Prozessschritte. Die Autorin entwickelt keine eigenen Kompetenzbeschreibungen, sondern greift auf vielfältige vorhandene Quellen zurück. Die – bemerkenswerte – Leistung der Ausarbeitung liegt somit in der Selektion und Strukturierung des Quellenmaterials.

Speth formuliert 22 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 15 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Klienten.
- Auf die unmittelbare Arbeit mit den Eltern und Familienbildung beziehen sich 3 % der Lernziele.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 31 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Vernetzung beziehen sich 8 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 10)

Übersicht 10: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Berufschullevel

	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Teamentwicklung)	Sozialräumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis	2		1	1
Beschreibung, Analyse und Bewertung	2	1	2	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit	2		3	1
Recherche und Forschung				
Organisation, Durchführung, Evaluation			4	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			2	1
Persönlichkeit und Haltung				
Summe	6	1	12	3
Gesamt	22			
Anteil am Gesamt	26%	5%	55%	14%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	15%	3%	31%	8%

*„Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

¹³ Vgl. Punkte 3.4.2. für die Bachelor-Ebene und 3.5.3. für die Master-Ebene des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit.

Übersicht 11: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Berufschullevel

	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis		1	
Beschreibung, Analyse und Bewertung			
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		2	
Recherche und Forschung		2	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1		
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			
Persönlichkeit und Haltung			
Summen	1	5	1
Gesamt	7		
Anteil am Gesamt	14%	71%	14%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	3%	13%	3%

*„Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich bei Speth 13 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 64 %. Die Ausbildung von professionellen Haltungen nimmt einen Anteil von 23 % ein. (Übersicht 12)

Übersicht 12: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Berufschullevel

	Wissen	Können	Haltung
Wissen und Verstehen/Verständnis	2	2	1
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1	5	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		7	1
Recherche und Forschung		3	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	4	2
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1	4	2
Persönlichkeit und Haltung			2
Summen	5	25	9
Gesamt	39		
Anteil am Gesamt	13 %	64 %	23 %

Übersicht 13: Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Berufschullevel

Gesamt	Kompetenzquellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wissen	Können	Haltung	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management	Sozialräumliche Vernetzung
39	5%	25%	9%	3%	13%	3%	15%	3%	31%	8%

Es fällt auf, dass Beschreibungen von Fähigkeiten/Fertigkeiten stark dominieren. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Speth die Kompetenz-/Inhaltsteilung anderer Qualifikationsrahmen nicht übernimmt, allerdings um den Preis, dass die Inhaltsbereiche faktisch entfallen. Die Frage stellt sich, ob mit einem solchen FQR tatsächlich ein Ausbildungsgang konzipiert werden kann – oder aber, ob der inhaltliche Freiraum, den der Qualifikationsrahmen lässt, gerade erst die Freiheit eröffnet, die Ausbildung von Fähigkeiten/Fertigkeiten und letztlich Kompetenzen kreativ in ein Ausbildungsprogramm zu übersetzen.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen von Speth:

- Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte (S. 227)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 230)
- Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik (S. 232)
- Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen (S. 232)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des Handelns (S. 237).

3.2.2. Kinderpfleger/in – Rahmenrichtlinie Sachsen-Anhalt (2009)

Die Rahmenrichtlinie Berufsfachschule – Kinderpflege (berufsbezogener Lernbereich) des Landes Sachsen-Anhalt von 2009/2010 (KM S-A 2009) formuliert insgesamt 345 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welches berufliche Handlungsfeld sie sich beziehen, ergibt:

- 67 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Kindern.
- 5 % der Lernziele beschreiben die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 20 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 4 % der formulierten Lernziele. (Übersicht XX)

Da der typische berufliche Einsatz in einer Kindertageseinrichtung als Zweitkraft oder Gruppenleiter/in erfolgt, ist die starke Ausbildungsorientierung auf die direkte Gruppenarbeit unmittelbar einsichtig. Weniger plausibel ist dagegen der geringe Stellenwert von Ausbildungsinhalten, die sich auf sozialräumliche Kontexte der frühpädagogischen Arbeit beziehen.

Übersicht 14: Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt (KM S-A 2009) nach beruflichen Handlungsfeldern

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozialräumliche Vernetzung
Kompetenzbereiche	einfühlen – annehmen – wertschätzen	4	3		
	anregen – ermutigen – unterstützen	4			
	pflegen – betreuen – Verantwortung übernehmen	1		2	
	Versorgen – sich einsetzen – verlässlich sein	2	2	4	
	Neugier wecken – fördern	3			
	Kommunizieren – kooperieren		1	4	3
	planen – organisieren – handeln und reflektieren			5	
	sich informieren - präsentieren			1	
Fachkompetenz					
Humankompetenz		1	1		
Sozialkompetenz		2	2	1	
Zielformulierungen und Inhalte im Fach Mathematik	Inhaltsbezogene und allgemeine mathematische Kompetenzen				
	Berufsbezogene Qualifikation	2			
	Inhalte			12	
Lernfeld: Berufliches Handeln theoretisch und methodisch erklären	Ziele	3	1	5	3
	Inhalte	6		2	2
Lernfeld: Personen und Situationen wahrnehmen, Verhalten beobachten und erklären	Ziele	7	1		
	Inhalte	7	1		
Lernfeld: Bedürfnisse des täglichen Lebens erkennen und ihnen gerecht werden	Ziele	14		2	
	Inhalte	12	4	3	
Lernfeld: Erzieherische Tätigkeiten erleben, unterstützen und reflektieren	Ziele	10		3	
	Inhalte	15	2	3	2
Lernfeld: Bewegung initiieren und Gesundheit fördern	Ziele	9			
	Inhalte	16		2	
Lernfeld: Spiel als Lerntätigkeit gestalten	Ziele	9			
	Inhalte	12			
Lernfeld: Musisch-kreative Tätigkeiten anregen und begleiten	Ziele	18			
	Inhalte	19			
Lernfeld: Sprachentwicklung und Kommunikation fördern	Ziele	12			
	Inhalte	26			
Wahlpflichtangebote		16		1	1
Summe		230	18	50	11
Gesamt		309			
Anteil am Gesamt		74 %	6 %	16 %	4 %
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		67 %	5 %	15 %	3 %

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 15: Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt (KM S-A 2009) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

		Theorie- Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Kompe- tenz- bereiche	einfühlen – annehmen – wertschätzen			
	anregen – ermutigen – unterstützen			
	pflegen – betreuen – Verantwortung übernehmen			
	Versorgen – sich einsetzen – verlässlich sein			
	Neugier wecken – fördern			
	Kommunizieren – kooperieren			
	planen – organisieren – handeln und reflektieren			
sich informieren - präsentieren				
Fachkompetenz			1	
Humankompetenz				
Sozialkompetenz				
Zielformulierungen und Inhalte im Fach Mathematik	Inhaltsbezogene und allgemeine mathematische Kompetenzen			2
	Berufsbezogene Qualifikation			1
	Inhalte			
Lernfeld: Berufliches Handeln theoretisch und methodisch erklären	Ziele			
	Inhalte	1	2	
Lernfeld: Personen und Situationen wahr- nehmen, Verhalten beobachten und erklären	Ziele		1	
	Inhalte		1	
Lernfeld: Bedürfnisse des täglichen Lebens erkennen und ihnen gerecht werden	Ziele			
	Inhalte			
Lernfeld: Erzieherische Tätigkeiten erleben, unterstützen und reflektieren	Ziele	1		1
	Inhalte	2	5	
Lernfeld: Bewegung initiieren und Gesundheit fördern	Ziele	4		
	Inhalte			
Lernfeld: Spiel als Lerntätigkeit gestalten	Ziele	2		2
	Inhalte	2		
Lernfeld: Musisch-kreative Tätigkeiten anregen und begleiten	Ziele	2		3
	Inhalte			
Lernfeld: Sprachentwicklung und Kommunikation fördern	Ziele			
	Inhalte			
Wahlpflichtangebote*			1	
Summen		14	11	9
Gesamt		34		
Anteil am Gesamt		41 %	32 %	27 %
Anteil an sämtlichen Lernzielen**		4 %	3 %	3 %

*Aus dem 18 Bereiche umfassenden Katalog der Wahlpflichtangebote muss die/der Auszubildende insgesamt 4 Bereiche belegen

**„Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen bilden die drei Elemente: Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Die Elemente Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten sind in den Lernzielformulierungen sehr ausgewogen vertreten: 43 % der Lernziele beziehen sich auf Wissensaneignung und 50 % auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung der Fähigkeiten/Fertigkeiten. Die Nennung von Aspekten der professionellen Haltung ist mit 7 % dagegen deutlich geringer (Übersicht 16)

Übersicht 16: Differenzierung der Inhalte/Lernziele der Rahmenrichtlinie Kinderpflege Sachsen-Anhalt (KM S-A 2009) nach Kompetenzquellen

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
Kompetenzbereiche	einfühlen – annehmen – wertschätzen		4	7
	anregen – ermutigen – unterstützen		5	
	pflegen – betreuen – Verantwortung übernehmen		4	1
	Versorgen – sich einsetzen – verlässlich sein		6	2
	Neugier wecken – fördern		4	
	Kommunizieren – kooperieren		7	1
	planen – organisieren – handeln und reflektieren		5	
	sich informieren - präsentieren		3	
Fachkompetenz			6	
Humankompetenz			3	4
Sozialkompetenz			4	4
Zielformulierungen und Inhalte im Fach Mathematik	Inhaltsbezogene und allgemeine mathematische Kompetenzen		12	
	Berufsbezogene Qualifikation		2	
	Inhalte	12		
Lernfeld: Berufliches Handeln theoretisch und methodisch erklären	Ziele		11	1
	Inhalte	10		
Lernfeld: Personen und Situationen wahrnehmen, Verhalten beobachten und erklären	Ziele		7	1
	Inhalte	8		
Lernfeld: Bedürfnisse des täglichen Lebens erkennen und ihnen gerecht werden	Ziele		14	2
	Inhalte	19		
Lernfeld: Erzieherische Tätigkeiten erleben, unterstützen und Reflektieren	Ziele		12	1
	Inhalte	22		
Lernfeld: Bewegung initiieren und Gesundheit fördern	Ziele		9	
	Inhalte	18		
Lernfeld: Spiel als Lerntätigkeit gestalten	Ziele		9	
	Inhalte	12		
Lernfeld: Musisch-kreative Tätigkeiten anregen und begleiten	Ziele		18	
	Inhalte	19		
Lernfeld: Sprachentwicklung und Kommunikation fördern	Ziele		18	
	Inhalte	19		
Wahlpflichtangebote*		9	9	
Summen		148	172	25
Gesamt		345		
Anteil am Gesamt		43 %	50 %	7 %

*Aus dem 18 Bereiche umfassenden Katalog der Wahlpflichtangebote muss die/der Auszubildende insgesamt vier Bereiche absolvieren.

Auffällig an der Rahmenrichtlinie ist, dass das Fach Mathematik herausgehoben genannt wird, und zwar den Zielformulierungen und Inhalten/Lernfeldern vorgeschaltet. In einer solchen mit den Lernfeldern relativ strikt verbundenen Form erscheint die ‚Intervention‘ der Mathematik als politisches Signal auf dieser Ausbildungsebene.

Die Rahmenrichtlinie zeichnet sich im übrigen durch eine übersichtliche Gliederung in Ziele und Inhalte aus, die weitestgehend miteinander korrespondieren. Allerdings ist den Lernfeldern wiederum ein ausführlicher Satz an „Kompetenzbereichen“ und „Bereitschaft und Fähigkeit“ zugeordnet, der für alle Lernbereiche gelten soll (KM S-A 2009: 9f.). Der genaue Zusammenhang zwischen diesen Metazielen bzw. Metakompetenzen und den Lernfeldern ist jedoch nicht immer offensichtlich.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert das Ausbildungsprogramm:

- Beobachten des Verhaltens, Erkennen von Bedürfnissen, Beaufsichtigen einzelner Kinder und kleiner Gruppen, Erfassen von Situationen, Unterstützen sozialer Lernprozesse (S. 7)

- Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse initiieren und begleiten, Schaffen von Sprechkanälen, Weiterentwicklung von Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit, Anregen zum Experimentieren, Unterstützen und Anleiten beim Erwerb von Alltagstechniken
- Unterstützung bei der Wertentwicklung, Erkunden der Umwelt, Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen, Sitten und Gebräuche
- Durchführen von Aktivitäten aus den Bereichen des musikalisch-kreativen Gestaltens
- Säuglingspflege: Hilfe und Unterstützung zum Selbstständigwerden, beim Sauberwerden und bei der Körperpflege, Fördern gesunder Körperentwicklung, Anwenden von Hygienemaßnahmen, Pflege des kranken Kindes bei leichten Erkrankungen, Gesunderhaltung, Unfallverhütung und Erste Hilfe (S. 7)
- Versorgungsaufgaben beim Einkaufen und Lagerhaltung der Lebensmittel, Zubereiten von Mahlzeiten mit Einbeziehung der Kinder, Unterstützen beim Essen, Auswahl und Pflege geeigneter Kleidung (S. 7)
- Zusammenarbeit und Kommunikation mit Kindern, Erziehungsberechtigten und Fachkräften bei Themenbesprechungen, Geburtstagen, Erstellung von Tages- und Wochenablaufplänen, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Festen (S. 8).

3.3. Fachschule für Sozialpädagogik: Erzieher/in

Die Fachschule für Sozialpädagogik gehört zum Postsekundarbereich. Beispielhaft werden für diese Ausbildungsstufe zwei Ausbildungsdokumente unterschiedlicher Art ausgewertet: das Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie, erstellt von der Bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (AG Fachverbände 2009) und der Qualifikationsrahmen von Christine Speth (2010). Das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie (WiFF 2011) wird nicht eigens ausgewertet, da es weitgehend identisch mit dem Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (AG Fachverbände 2009) ist.

3.3.1. Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009)

Dieses Qualifikationsprofil der Bundesweiten Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens lehnt sich strukturell an die Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung¹⁴ und der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter¹⁵ – beide für den Hochschulbachelor entworfen – an: Es wird unterschieden nach

- fünf *handlungsprozessorientierten Kompetenzdimensionen*, die jeweils allgemein und detaillierter beschrieben werden,
- einer *allgemeinen Kompetenzdimensionen* mit der Bezeichnung „Professionelle Haltung“, die ebenfalls beschrieben wird,
- sechs *Handlungsfeldern*, welche die Lernziele für die einzelnen Kompetenzdimensionen strukturieren, sowie daneben
- diverse *Wissens- und Verstehensgrade*. (Übersicht 17)

¹⁴ Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008a]), s.u. Punkt 3.4.1.

¹⁵ BAG-BEK (2009), s.u. Punkt 3.4.4.

Übersicht 17: Struktur des Qualifikationsprofils Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009) (AG Fachverbände 2009)

Handlungs- Felder	Kompetenz- bereiche	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“						

Ebenfalls ähnlich wie der PiK-QR, jedoch unähnlich dem BAG-BEK-Entwurf ist die Umfänglichkeit der Lernzielbeschreibungen. Die übergreifende Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ wird mit 22 Punkten näher beschrieben; die einzelnen Kompetenzbereiche erhalten zusammenhängende Untersetzungen mit insgesamt 158 Punkten (Übersicht 18). Diese Untersetzungen wiederum enthalten oftmals mehrere Einzelkomponenten, so dass genau genommen 240 Lernziele gezählt werden können. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in der folgenden Übersicht die 158 zusammenhängenden Untersetzungen aufgeführt und nicht weitergehend gegliedert.

Übersicht 18: Inhalt des Qualifikationsprofils Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (AG Fachverbände 2009)

Kompetenz- dimension „Professionelle Haltung“	<p>Professionelles Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen erfordert Kompetenzen der selbständigen Bearbeitung von komplexen fachlichen Aufgaben mit der eigenverantwortlichen Steuerung der entsprechenden Prozesse in der pädagogischen Gruppe und der Einrichtung.</p> <p>Die Absolventen/innen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant 2. verfügen über demokratische Verhaltensweisen 3. respektieren und beachten die kulturellen Hintergründe und die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern 4. sind in der Lage, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten 5. haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns 6. haben Empathie für Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen 7. sehen die Kinder und die Eltern als Subjekte ihrer Entwicklung 8. pflegen einen dialogischen Kommunikationsstil 9. berücksichtigen die Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit 10. verfügen über die Fähigkeit, vorausschauend initiativ zu sein und selbständig im Team zu arbeiten 11. sind in der Lage, pädagogische Beziehungen aufzubauen und professionell zu gestalten 12. haben die Fähigkeit zur Kooperation mit allen Akteuren/innen des Arbeitsfeldes 13. haben die Fähigkeit, Fachkollegen/innen und Adressaten/innen (z.B. Eltern, Berufspraktikanten/innen etc.) fachliche Inhalte zu vermitteln 14. vertreten berufliche Handlungen fachwissenschaftlich und konzeptionsbezogen in internen Arbeitsprozessen und gegenüber Kooperationspartnern/innen der Einrichtung 15. übernehmen Teile von Leitungsaufgaben und wirken bei Projekten planend und koordinierend mit 16. planen und leiten Projekte mit komplexen Bedingungsstrukturen 17. übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen und für die Entwicklung der Kinder 18. haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags 19. reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung 20. verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen
------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ol style="list-style-type: none"> 21. sind in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen, zu organisieren und nachhaltig zu gestalten 22. lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln umgehen
		Die Absolventen/innen verfügen über ... / Fertigkeiten ...
Handlungsfeld 1: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln	Wissen und Verstehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. vertieftes fachtheoretisches Wissen über den Einfluss von kulturell und religiös bedingten, lebensweltlichen, sozialen und institutionellen Normen und Regeln auf Verhalten und Erleben von Kindern. 2. vertieftes fachtheoretisches Wissen in Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik und ihrer Entwicklungslinien sowie einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzepte sowie deren Bedeutung für erzieherisches Handeln. 3. ein kritisches Verständnis hinsichtlich wesentlicher Schlüsselprobleme und Konzepte der Frühpädagogik. 4. systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen aus den relevanten Bezugswissenschaften, die ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ermöglichen. 5. Wissen über entwicklungsförderliche pädagogische Beziehungsgestaltung. 6. breites und integriertes Wissen über Einflussfaktoren erfolgreicher Kommunikation.
	Analyse und Bewertung	<ol style="list-style-type: none"> 7. kulturelle, religiöse, lebensweltliche, soziale und institutionelle Normen und Regeln als Einflussgrößen auf das Verhalten und Erleben von Kindern fachtheoretisch zu erfassen und zu bewerten. 8. Kommunikationsprozesse an Hand von theoretischen Modellen zu beurteilen.
	Planung und Konzeption	<ol style="list-style-type: none"> 9. unter Beachtung der wesentlichen Bedingungsfaktoren des kindlichen Verhaltens, Erlebens und Lernens entwicklungs- und bildungsförderliche pädagogische Prozesse selbständig zu planen. 10. Kinder in ihrer Individualität und Persönlichkeit als Subjekte in der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen, einzuschätzen und ihren Willen nach Kompetenzerweiterung zu unterstützen. 11. selbständig Konzeptionen an den Lebenswelten von Kindern auszurichten und zu planen.
	Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 12. entwicklungs- und bindungsförderliche pädagogische Arbeit auf der Grundlage der diagnostizierten Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Lernwege von Kindern zu gestalten. 13. verbale und nonverbale Kommunikationsmittel im Umgang mit Kindern zielbezogen und situationgerecht einzusetzen. 14. mit Konflikten und Störungen im pädagogischen Prozess angemessen umzugehen und Lösungsstrategien zu entwickeln und anbieten zu können. 15. Beziehungen zu Kindern auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Beobachtungsergebnissen unter Einbeziehung des Teams zu reflektieren und zu gestalten.
	Evaluation und Reflexion	<ol style="list-style-type: none"> 16. die eigene Rolle als Erzieher/in in Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für das selbstgesteuerte Handeln zu entwickeln. 17. die eigene verbale und nonverbale Kommunikation in ihrer Wirkung auf Kinder zu reflektieren und nachhaltig weiterzuentwickeln. 18. Beobachtungsergebnisse und Interpretationen im fachlichen Austausch unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien zum jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes auszutauschen, zu überprüfen und zu vertreten. 19. die ausgewählten theoretischen Ansätze und Verfahren hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit kritisch zu überprüfen und im Dialog der Fachkräfte weiterzuentwickeln.
Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern	Wissen und Verstehen	<ol style="list-style-type: none"> 20. breites und integriertes Wissen und dessen wissenschaftliche Grundlagen, das ihnen ein komplexes und kritisches Verständnis von Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen eröffnet. 21. vertieftes fachtheoretisches Wissen über die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Disziplin sowie exemplarisch vertieftes Wissen über Bildungssysteme und pädagogische Modelle im nationalen und internationalen Bereich. 22. fachtheoretisches Wissen über unterschiedliche pädagogische Konzeptionen und die Prozesse der Adaption auf den je konkreten pädagogischen Tätigkeitsbereich. 23. breites und integriertes Wissen über die relevanten wissenschaftlichen pädagogischen Grundlagen und die Bildungsbereiche der Bildungsprogramme/ -pläne (z.B. Sprachförderung, musikalische Förderung, mathematische und naturwissenschaftliche Förderung, Bewegungsförderung). 24. vertieftes didaktisches fachtheoretisches Wissen zur fachkompetenten Förderung des Kindes und zur Arbeit mit den Bildungsplänen. 25. vertieftes fachtheoretisches Wissen über rechtliche Bestimmungen sowie Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland und die Bedeutung und Aufgaben sozialer Leistungen für die lebensweltorientierte Arbeit. 26. breites und integriertes Wissen über Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsstand und Entwicklungsprozessen von Kindern.

	Analyse und Bewertung	<p>27. Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungs- und Lernstandes von Kindern als Ausgangspunkt weiterführender pädagogischer Arbeit zu reflektieren und zu nutzen.</p> <p>28. Bedürfnisse, Interessen und Potenziale von Kindern zu analysieren und diese bezüglich ihrer Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu beurteilen.</p> <p>29. Lebens- und Lernwelten der Kinder unter entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten zu analysieren und Handlungsziele für die sozialpädagogische Arbeit abzuleiten.</p> <p>30. Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines Kindes zu erfassen und einzubinden.</p> <p>31. die Gestaltung von Lernumgebungen sowie fachdidaktische Konzepte, Methoden und Materialien fachlich und pädagogisch zu bewerten und auszuwählen.</p>
	Planung und Konzeption	<p>32. besondere Lebenssituationen von Kindern zu erfassen, zu analysieren und individuelle, präventive, kompensatorische sowie ressourcenorientierte Fördermöglichkeiten abzuleiten.</p> <p>33. die Gestaltung und Weiterentwicklung von Lernorten und Lerngelegenheiten sowie von Erziehungs- und Bildungssituationen selbstständig zu planen, um Bildungsprozesse von Kindern anzuregen und zu verstärken und die Eigenaktivität der Kinder zu fördern und sich verändernden Bedingungen anzupassen.</p> <p>34. verschiedene Beobachtungsinstrumente, Beobachtungsmethoden und Dokumentationsverfahren unter Berücksichtigung von festgelegten Beobachtungsschwerpunkten und Indikatoren in der Entwicklung von Kindern konzeptionell einzuplanen.</p> <p>35. Kommunikationsstrukturen zu konzipieren, in welchen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse individuell und gemeinsam erfolgreich entfalten können.</p> <p>36. Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz, Sicherheit, Gesundheit und Hygiene auf der Grundlage rechtlicher Bestimmungen einzuleiten und deren Einhaltung zu überprüfen.</p> <p>37. zur kind- und gruppenbezogenen Planung von pädagogischen Angeboten auf Grundlage eines Bildungsplanes, einer pädagogischen Konzeption und systematischer Beobachtungen sowie unter Einbeziehung der individuellen Lebenssituation des Kindes und seines sozialen Kontextes.</p> <p>38. Maßnahmen im Kontext von Kinderschutz, Sicherheit, Gesundheit und Hygiene auf der Grundlage rechtlicher Bestimmungen einzuleiten und deren Einhaltung zu überprüfen.</p> <p>39. Bildungsprozesse unter Berücksichtigung neurobiologischer Kenntnisse sowie entwicklungspezifischer Besonderheiten des Lernens zu planen.</p>
	Durchführung	<p>40. pädagogische und didaktische Konzeptionen und Planungen selbstverantwortlich und reflektiert umzusetzen und auf unvorhergesehene Veränderungen bei der Durchführung angemessen und konstruktiv zu reagieren.</p> <p>41. ein entwicklungsförderndes Umfeld unter Beachtung der Lebenswelten sowie der daraus resultierenden individuellen Bedürfnisse und Gruppeninteressen von Kindern zu gestalten.</p> <p>42. den Alltag und die Strukturen im Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung selbstverantwortlich zu gestalten und die notwendigen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.</p> <p>43. in spezifischen Bildungsbereichen kind- und gruppenbezogene Angebote zu gestalten und dabei Ausdrucksweisen, Interessen, Eigenwege von Kindern in den Bildungsbereichen zu nutzen.</p> <p>44. die Bildungsprozesse der Kinder systematisch zu beobachten und zu dokumentieren.</p> <p>45. den Kindern eine individuelle Lernbegleitung zu bieten und damit die individuellen Bildungsprozesse des Kindes aktiv zu unterstützen.</p> <p>46. Analyse-, Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsprozesse der Erziehung und Bildung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zu erfassen sowie zielgruppenbezogen und situationsgerecht umzusetzen.</p> <p>47. Bildungs- und Selbstbildungsprozesse auf der Grundlage der Analyse von Lebenswelten, Lebenssituationen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder zu ermöglichen, zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen.</p> <p>49. Medien als Mittel zur Förderung der Kommunikation und Interaktion sowie zur Beziehungsgestaltung gezielt einzusetzen.</p> <p>50. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren über den Entwicklungsstand eines Kindes anzuwenden.</p> <p>51. Kommunikations- und Handlungsstrukturen herzustellen sowie Räume zu schaffen, in welchen sich Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern individuell und gemeinsam entfalten können.</p>
	Evaluation und Reflexion	<p>52. ein sehr breites Spektrum an Methoden, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder differenziert wahrzunehmen, zu dokumentieren und als Grundlage für weiterführende und neue Konzepte erzieherischen Handelns zu beurteilen und zu nutzen.</p> <p>53. Fertigkeiten, eingesetzte Methoden und Verfahren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit differenziert zu überprüfen, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu beurteilen und neue Lösungen zu erarbeiten.</p> <p>54. Fertigkeiten, die eigene Vorbildrolle als Erzieher/in, das eigene Menschenbild und die eigenen Ziele in Entwicklungs- und Bildungsprozessen wahrzunehmen und zu reflektieren.</p> <p>55. die Fähigkeit, den Bildungsauftrag in Abhängigkeit vom Wertesystem der Gesellschaft und unter Berücksichtigung des Wandels zur Wissensgesellschaft methodengeleitet zu analysieren und zu bewerten.</p>

Handlungsfeld 3: Gruppenpädagogisch handeln	Wissen und Verstehen	<p>56. breites und integriertes Wissen über gruppendynamische Prozesse. Sie sind in der Lage diese Prozesse bei der Gestaltung von Lernsituationen zu berücksichtigen.</p> <p>57. Hierbei erkennen sie die Grenzen theoretischer Erklärungsmuster vor dem Hintergrund persönlicher Besonderheiten.</p> <p>58. breites und integriertes Wissen der Sozialpsychologie, insbesondere über verschiedene theoretische Kenntnisse von Rollentheorien.</p> <p>59. breites und integriertes Wissen über unterschiedliche kulturelle, religiöse und soziale Orientierungsmuster.</p> <p>60. breites und integriertes Wissen über Methoden zur Beziehungsgestaltung in Kleingruppen im sozialpädagogischen Feld.</p> <p>61. breites und integriertes Wissen über entwicklungspsychologische Konzepte zur gruppenbezogenen Geschlechtsidentität.</p> <p>62. grundlegendes und exemplarisch vertieftes Fachwissen alters- und geschlechtsspezifischen Gruppenverhaltens in alters-/geschlechtshomogenen und alters-/geschlechtsheterogenen Gruppen.</p> <p>63. breites und integriertes Wissen inklusiver Pädagogik einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung.</p>
	Analyse und Bewertung	<p>64. soziale Gruppenprozesse und das eigene professionelle Verhalten systematisch und methodisch fundiert zu beobachten, zu analysieren und zu bewerten.</p> <p>65. Beziehungsmuster zu erkennen, zu interpretieren, fachdidaktische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und methodisch umzusetzen.</p> <p>66. geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, zu hinterfragen und pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen und methodisch umzusetzen.</p> <p>67. Wechselwirkungen zwischen benachbarten Bereichen zu erkennen, zu bewerten und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die Planung sozialpädagogischen Handelns zu beurteilen und problem- und lösungsorientiert zu vertreten.</p>
	Planung und Konzeption	<p>68. anregende Bildungs- und Lernumwelten zu entwickeln und hierbei die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen unter den Aspekten Alter der Teilnehmer/innen, Geschlecht, Kultur, Religion, Beeinträchtigung und sozioökonomische Unterschiede zu berücksichtigen.</p> <p>69. auf der Grundlage eines sehr breiten Spektrums an Methoden, gruppenbezogenen pädagogischen Angeboten und Projekten unter Beteiligung von Kindern und unter Berücksichtigung von gruppendynamischen Prozessen zu planen und Handlungsalternativen und Wechselwirkungen auf benachbarte Bereiche zu berücksichtigen.</p> <p>70. Konzepte zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu entwickeln und zu vertreten.</p>
	Durchführung	<p>71. verschiedene Gruppenkonstellationen methodisch für Bildungs- und Lernprozesse zu nutzen.</p> <p>72. gleichwertige und gleichberechtigte Erfahrungen in gemischt- und gleichgeschlechtlichen Gruppensituationen gerecht zu ermöglichen und Aktivitäten bewusst zu gestalten.</p> <p>73. soziales Lernen und entdeckendes Lernen in Sinnzusammenhängen durch gruppenbezogene Aktivitäten und Angebote zu unterstützen.</p> <p>74. mit sehr breitem Methodenspektrum Gruppenprozesse zu initiieren, zu begleiten und angemessen zu steuern.</p> <p>75. Konflikte zwischen Kindern zu erkennen und Kinder darin zu unterstützen, diese selbstständig zu lösen und diese als Chance und Herausforderung zu nutzen.</p> <p>76. barrierefreie Zugänge zu Räumen und Materialien im Sinne inklusiver Grundsätze und Methoden zu schaffen.</p>
	Evaluation und Reflexion	<p>77. die Analyse, die Bewertung sowie die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren.</p> <p>78. eigene und fremde Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit und des gruppenpädagogischen Handelns mit den Ergebnissen zu bewerten und zu vertreten.</p> <p>79. die eigene Rolle in Gruppenprozessen (beabsichtigt und unbeabsichtigt) zu reflektieren und nachhaltig verändern zu können.</p> <p>80. Gruppenprozesse kritisch zu würdigen und daraus weiterführende Ideen und Zielsetzungen zu entwickeln und zu vertreten.</p> <p>81. die gewählten Beobachtungsverfahren und -instrumente auf ihre Wirksamkeit in gruppenpädagogischen Prozessen an Hand von Kriterien zu bewerten und ggf. zu verändern.</p> <p>82. die Durchführung von Bildungsangeboten und Projekten theoriegeleitet zu reflektieren, weiterzuentwickeln und zu vertreten.</p>

Handlungsfeld 4: Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten	Wissen und Verstehen	83. breites und integriertes Wissen über familiäre Lebenssituationen in ihren sozialräumlichen Bezügen und über die Einflüsse kultureller Prägung und ethnischer Zugehörigkeit.
		84. breites und integriertes berufliches Wissen über verschiedene Modelle, Methoden und Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.
		85. integriertes Fachwissen rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen.
		86. breites und integriertes Wissen der Gesprächsführung und der Kommunikationstheorien.
		87. breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung über Modelle zur Beteiligung und Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen in pädagogischen Prozessen (z.B. Empowerment).
Analyse und Bewertung	88. breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklung allgemeiner und regionaler Unterstützungssysteme für Familien und Bezugspersonen.	
	89. breites und integriertes Wissen über nationale und internationale Konzepte und Modelle von Eltern- und Familienbildung.	
	90. individuell unterschiedliche Bedarfslagen und Ressourcen von Familien und Bezugspersonen festzustellen und methodisch zu beurteilen und auf dieser Grundlage strukturelle Rahmenbedingungen der Einrichtung zu überprüfen.	
	91. Kommunikationsprozesse mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu analysieren und Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit zu ziehen und zu vertreten.	
	92. eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele sowie externe Unterstützungssysteme hinsichtlich des Bedarfs methodisch zu überprüfen und zu beurteilen.	
Planung und Konzeption	93. fachübergreifend komplexe Sachverhalte methodisch zu strukturieren, zielgerichtet darzustellen und zu vertreten.	
	94. kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verstehen, zu analysieren und in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen von Familien mit und ohne Migrationshintergrund setzen zu können.	
	95. die Vielfalt und Verschiedenheit kultureller und persönlicher Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse zu berücksichtigen und zu vertreten.	
	96. im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft pädagogische Prozesse im Dialog mit Eltern zu planen und zu vertreten.	
	97. Kommunikationsstrukturen zu konzipieren und zu planen, in welchen sich formelle und informelle Kontakte sowie selbstorganisierte Treffpunkte und Elternengagement entfalten können.	
Durchführung	98. bedarfsgerechte Angebote zur Elternbildung und -beratung unter Berücksichtigung der Lebenssituation und des sozialen Umfeldes zu konzipieren und zu organisieren.	
	99. interprofessionelle Zusammenarbeit bedarfsgerecht im Dialog und unter Berücksichtigung sozialräumlicher Bedingungen methodisch zu konzipieren und zu vertreten.	
	100. vielfältige Formen und Räume der Begegnung und Verständigung mit Eltern und Bezugspersonen zu gestalten.	
	101. Aktivitäten, thematische Angebote und Projekte gemeinsam mit anderen an der Erziehung Beteiligten zu organisieren und durchzuführen.	
	102. Kontakte zu Eltern und Bezugspersonen aus vertrauten und fremden Kulturen herzustellen, diese unter Nutzung der Vielfalt der Ressourcen im Alltag zur Mitwirkung zu aktivieren und aktiv zu unterstützen.	
Evaluation und Reflexion	103. Entwicklungsfortschritte eines Kindes gegenüber den Eltern darzustellen und zu kommunizieren.	
	104. das methodische Handlungsrepertoire der Erwachsenenbildung zu nutzen.	
	105. Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung zu organisieren und zu realisieren.	
	106. mit anderen Experten/innen zur Unterstützung und Beratung von Familien zusammenzuarbeiten und Kontakte zu Institutionen zu vermitteln.	
	107. gesetzte Ziele und initiierte Prozesse der Kooperation und Kommunikation methodisch und nach theoriegeleiteten Kriterien zu reflektieren und zu bewerten.	
Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln	Wissen und Verstehen	108. die eigenen Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen in Bezug auf die Arbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
		109. sich selbst im eigenen kommunikativen Verhalten zu beobachten, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
		110. die eigene personale Kompetenz im Umgang mit Eltern und in der Haltung ihnen gegenüber zu reflektieren und weiterzuentwickeln.
		111. integriertes berufliches Wissen über aktuelle fachliche Entwicklungen des Berufsfeldes und seiner gesellschaftlichen, rechtlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen.
		112. integriertes Fachwissen über die Rechtsgrundlagen und die Finanzierungsstrukturen frühpädagogischer Einrichtungen und ihre aktuelle Weiterentwicklung.
		113. vertieftes fachtheoretisches Wissen zur Konzeptionsentwicklung.
		114. exemplarisch vertieftes fachtheoretisches Wissen von verschiedenen Ansätzen des Qualitätsmanagements und seiner wissenschaftlichen Grundlagen.
		115. breites und integriertes berufliches Wissen von Strukturen und Formen der Teamarbeit sowie weiteren Elementen der Organisationsentwicklung.

	Analyse und Bewertung	<p>116. Veränderungen in den rechtlichen, finanziellen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu analysieren, und als Grundlage konzeptioneller Entscheidungen zu beurteilen.</p> <p>117. Konzeptionelle Entscheidungen vor diesem Hintergrund zu bewerten.</p> <p>118. Stand der eigenen Teamsituation und der Organisationsabläufe auf der Grundlage von Kriterien zu analysieren und Bewertungen vorzunehmen.</p> <p>119. Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen einzuschätzen.</p>
	Planung und Konzeption	<p>120. regelmäßige Bedarfs- und Bestandsanalysen zu erstellen, um den institutionellen Kontext in die konzeptionelle Planung einzubeziehen.</p> <p>121. Qualitätsziele mit Qualitätskriterien für die eigene Organisation mit ihrem Kontext zu entwickeln und sich an der Planung des zeitlichen Ablaufs der Qualitätsentwicklung zu beteiligen.</p> <p>122. wesentliche Kriterien für die Planung von Prozessen im eigenen Team zu entwickeln.</p> <p>123. Arbeitsprozesse nach pädagogischen und organisatorischen Erfordernissen selbständig zu planen.</p> <p>124. Elemente aus Konzepten der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagement sowie der Evaluationsverfahren für die eigene Einrichtung zu adaptieren.</p>
	Durchführung	<p>125. Konzeptionen gemeinsam mit dem Team zu entwickeln und reflektiert umzusetzen.</p> <p>126. Teamprozesse zu initiieren und ggf. (begleitende) Unterstützung anzufordern.</p> <p>127. Qualitätsziele innerhalb der Qualitätsentwicklung in die Einrichtung zu implementieren.</p> <p>128. vereinbarte Qualitätsziele und deren Umsetzung durch das Team mit Hilfe von Dokumentationsverfahren zu überprüfen.</p>
	Evaluation und Reflexion	<p>129. vereinbarte Qualitätsziele und deren Umsetzung durch das Team mit Hilfe von Dokumentationsverfahren zu überprüfen.</p> <p>130. die Ergebnisse der Teamentwicklung festzustellen und weitere Schritte methodisch zu erarbeiten.</p> <p>131. die Umsetzung des Qualitätsmanagements theoriegeleitet und auf der Basis der aktuellen fachlichen Entwicklung zu überprüfen und neu zu justieren.</p> <p>132. die Einrichtung als lernende Institution zu verstehen, die weitere, aufbauende und modifizierende Ziele und Handlungsschritte benötigt.</p> <p>133. die Umsetzung der Qualitätsziele festzustellen und in den erneuten Prozess der Entwicklung bewusst, zielgerichtet und reflektiert einzusteigen.</p> <p>134. die Nachhaltigkeit dieser Prozesse zu reflektieren.</p>
Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten	Wissen und Verstehen	<p>135. grundlegendes berufliches Wissen über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Bedeutung als Bestandteil des Sozialraumes.</p> <p>136. integriertes Fachwissen über die Entwicklung von an Sozialräumen und Netzwerken orientierten sozialpädagogischen Handlungskonzepten.</p> <p>137. breites Spektrum an Methoden sozialräumlicher und lebensweltbezogener Arbeit.</p> <p>138. breites und integriertes berufliches Wissen über Unterstützungssysteme und individuellen Förderungsbedarf.</p> <p>139. vertieftes fachtheoretisches Wissen über die Gestaltung von Übergängen anhand modellhafter Konzeptionen von Kooperation verschiedener sozialräumiger Einrichtungen.</p> <p>140. wissenschaftlich fundiertes Wissen über Bindungsmuster und deren Bedeutung für die Transitionsprozesse.</p> <p>141. berufliches Wissen über Gemeinwesenarbeit als eine Methode der Sozialen Arbeit.</p>
	Analyse und Bewertung	<p>142. Netzwerkstrukturen und Kooperationspartner zu erkennen und deren Relevanz für die eigenen Angebote und Zielgruppe einzuschätzen.</p> <p>143. Bindungs- und Transitionskonzepte in ihrer Reichweite einzuschätzen.</p> <p>144. die Position und den Status der Einrichtung in verschiedenen Netzwerken sowie deren Kooperationsziele zu analysieren und die Relevanz für die Entwicklung und Umsetzung eigener Ziele und Vorhaben einzuschätzen.</p> <p>145. vorhandene Strukturen auf förderliche und hinderliche Bedingungen im Transitionsprozess zu analysieren und ihre Wirkung einzuschätzen.</p>
	Planung und Konzeption	<p>146. die Rahmenbedingungen im örtlichen Gemeinwesen in das eigene Planungshandeln einzubeziehen.</p> <p>147. Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen zu planen und alle Beteiligten in die Planung und deren einzelne Schritte einzubeziehen.</p> <p>148. sozialraumbezogene Projekte als Netzwerkpartner/innen zu konzipieren.</p> <p>149. mit Kooperationspartnern/innen und Einrichtungen im Sozialraum gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln.</p>
	Durchführung	<p>150. sozialräumliche Projekte und Kooperationen im Kontext von Gemeinwesenarbeit mitzugestalten und mit zu verantworten.</p> <p>151. sozialpädagogisch relevante Ressourcen im Sozialraum zu erschließen.</p> <p>152. das eigene Spektrum an Angeboten in Kooperation mit Einrichtungen abzustimmen und zu erweitern.</p> <p>153. Übergänge mit allen Beteiligten reflektiert im Rahmen der entwickelten Konzeption umzusetzen.</p> <p>154. abgestimmte Kooperationsziele aus Netzwerken in das eigene System zu integrieren.</p>

Evaluation und Reflexion	155.	die Wirksamkeit sozialräumlicher Projekte und Kooperationen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe zu beurteilen und Lösungen für das weitere Vorgehen reflektiert zu erarbeiten.
	156.	die Umsetzung der eigenen sozialpädagogischen Handlungskonzepte im Kontext von Sozialraum und Netzwerk zu reflektieren, gegenüber der Fachöffentlichkeit zu vertreten und weiterzuentwickeln.
	157.	Übergänge systematisch aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und konzeptioneller Vorstellungen umzusetzen.
	158.	die Umsetzung und die Qualität der konzeptionellen Arbeit beim Übergang mit Hilfe vorhandener Kriterien eigenständig zu überprüfen, Vorschläge zur nachhaltigen Modifikation zu entwickeln und alle Beteiligten in die einzelnen Schritte einzubeziehen.

Insgesamt indes formuliert das Qualifikationsprofil bei genauerer Betrachtung, wie erwähnt, 240 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welches berufliche Handlungsfeld sie sich beziehen, ergibt:

- 25 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Klienten.
- Der Arbeit mit den Eltern und Familienbildung sind 9 % der Lernziele vorbehalten.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 28 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Vernetzung beziehen sich 15 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 19: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach beruflichen Handlungsfeldern (AG Fachverbände 2009)

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozialräumliche Vernetzung
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“		4	2	17	6
Handlungsfeld 1: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln	Wissen und Verstehen	4			
	Analyse und Bewertung	1		2	
	Planung und Konzeption	3		1	
	Durchführung	4		2	
	Evaluation und Reflexion	4		2	
Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern	Wissen und Verstehen	7			
	Analyse und Bewertung	4		2	
	Planung und Konzeption	3		2	
	Durchführung			7	3
	Evaluation und Reflexion	3		1	
Handlungsfeld 3: Gruppenpädagogisch handeln	Wissen und Verstehen	5	1		
	Analyse und Bewertung	5			
	Planung und Konzeption	4			
	Durchführung	5			
	Evaluation und Reflexion	4		1	1
Handlungsfeld 4: Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten	Wissen und Verstehen		5		1
	Analyse und Bewertung		3	2	
	Planung und Konzeption		4	1	
	Durchführung		4	1	1
	Evaluation und Reflexion		2		
Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln	Wissen und Verstehen			5	
	Analyse und Bewertung			4	
	Planung und Konzeption			5	
	Durchführung			3	
	Evaluation und Reflexion			6	
Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten	Wissen und Verstehen				5
	Analyse und Bewertung			1	4
	Planung und Konzeption				4
	Durchführung				5
	Evaluation und Reflexion			1	4

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozial-räumliche Vernetzung
Summe	60	21	66	35
Gesamt	182			
Anteil am Gesamt	33%	12%	36%	19%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	25%	9%	28%	15%

„Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 20: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial (AG Fachverbände 2009)

		Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“				
Handlungsfeld 1: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln	Wissen und Verstehen		1	
	Analyse und Bewertung	1		
	Planung und Konzeption			
	Durchführung			
	Evaluation und Reflexion		1	
Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern	Wissen und Verstehen		3	
	Analyse und Bewertung		2	
	Planung und Konzeption		1	
	Durchführung	2	1	1
	Evaluation und Reflexion		3	1
Handlungsfeld 3: Gruppenpädagogisch Handeln	Wissen und Verstehen		1	
	Analyse und Bewertung		3	
	Planung und Konzeption		1	
	Durchführung		3	
	Evaluation und Reflexion		1	
Handlungsfeld 4: Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten	Wissen und Verstehen		3	
	Analyse und Bewertung		3	
	Planung und Konzeption		1	
	Durchführung		1	
	Evaluation und Reflexion		1	
Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln	Wissen und Verstehen		1	
	Analyse und Bewertung	1		
	Planung und Konzeption			
	Durchführung		1	
	Evaluation und Reflexion		1	
Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten	Wissen und Verstehen		2	
	Analyse und Bewertung			
	Planung und Konzeption			
	Durchführung			
	Evaluation und Reflexion			
Summe		4	35	2
Gesamt		41		
Anteil am Gesamt		10%	85%	5%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		2%	15%	1%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen bilden die drei Elemente: Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Die Elemente Wissen und Haltung sind in den Lernzielformulierungen sehr ausgewogen vertreten: 20 % der Lernziele be-

ziehen sich auf Wissensaneignung und 16 % auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Haltungen. Die Nennung von Fähigkeiten/Fertigkeiten ist mit 64 % dagegen deutlich höher. (Übersicht 21)

Übersicht 21: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie nach Kompetenzquellen (AG Fachverbände 2009)

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“			17	16
Handlungsfeld 1: Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln	Wissen und Verstehen	8		1
	Analyse und Bewertung	1	2	
	Planung und Konzeption	1	4	1
	Durchführung		7	1
	Evaluation und Reflexion	1	6	2
Handlungsfeld 2: Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen und fördern	Wissen und Verstehen	9		
	Analyse und Bewertung		9	
	Planung und Konzeption		9	1
	Durchführung		7	3
	Evaluation und Reflexion		6	1
Handlungsfeld 3: Gruppenpädagogisch Handeln	Wissen und Verstehen	8		1
	Analyse und Bewertung		5	1
	Planung und Konzeption		6	
	Durchführung		9	
	Evaluation und Reflexion		5	2
Handlungsfeld 4: Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten	Wissen und Verstehen	7		
	Analyse und Bewertung		7	2
	Planung und Konzeption		4	
	Durchführung		7	
	Evaluation und Reflexion		3	2
Handlungsfeld 5: Institution und Team entwickeln	Wissen und Verstehen	6		
	Analyse und Bewertung		6	
	Planung und Konzeption		5	
	Durchführung		4	
	Evaluation und Reflexion		7	1
Handlungsfeld 6: In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten	Wissen und Verstehen	7		
	Analyse und Bewertung		5	
	Planung und Konzeption		4	
	Durchführung		5	1
	Evaluation und Reflexion		5	2
Summe		48	154	38
Gesamt			240	
Anteil am Gesamt		20%	64%	16%

3.3.2. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010)

Christine Speth hat es in ihrer Dissertation unternommen, einen Qualifikationsrahmen “Bildung und Erziehung im Lebenslauf” zu kompilieren (Speth 2010). Sie orientiert sich dabei an der Struktur des QR Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008).¹⁶ Übernommen werden von dort die Gliederung in allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibungen und die acht Kategorien/Prozessschritte. Die Autorin entwickelt keine eigenen Kompetenzbeschreibungen, sondern greift auf vielfältige vorhandene Quellen zurück. Die – bemerkenswerte – Leistung der Ausarbeitung liegt somit in der Selektion und Strukturierung des Quellenmaterials.

¹⁶ Vgl. Punkte 3.4.2. für die Bachelor-Ebene und 3.5.3. für die Master-Ebene des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit.

Speth formuliert 39 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 13 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Kindern.
- Die Arbeit mit den Eltern bleibt unberücksichtigt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 36 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 3 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 22)

Übersicht 22: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Fachschullevel

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernet- zung
Speth – Fachschule				
Wissen und Verstehen/Verständnis	1			
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1		2	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit	1		4	
Recherche und Forschung			1	
Organisation, Durchführung und Evaluation	1		3	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Hal- tungen	1		4	
Persönlichkeiten und Haltung				
Summe	5	0	14	1
Gesamt	20			
Anteil am Gesamt	25%	0%	70%	5%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	13%	0%	36%	3%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 23: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Fachschullevel

	Theorie- Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis	1	1	
Beschreibung, Analyse und Bewertung			
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		1	
Recherche und Forschung		2	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	1	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			
Persönlichkeit und Haltung			
Summen	2	5	1
Gesamt	8		
Anteil am Gesamt	24%	63%	13%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	5%	13%	3%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich bei Speth 15 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 59 %. Die Ausbildung von professionellen Haltungen nimmt einen Anteil von 26 % ein. (Übersicht 24)

Übersicht 24: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Fachschulschullevel

	Wissen	Können	Haltung
Wissen und Verstehen/Verständnis	4		
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1	6	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		4	2
Recherche und Forschung		5	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	3	2
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen		5	3
Persönlichkeit und Haltung			2
Summen	6	23	10
Gesamt		39	
Anteil am Gesamt	15 %	59 %	26 %

Übersicht 25: Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth (2010) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Ausbildungslevel Fachschule für Sozialpädagogik

Ge- samt	Kompetenz- quellen			Themen mit hohem Professionali- sierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wis- sen	Kön- nen	Hal- tung	Theorie- Praxis- Verflech- tung	Methoden- ausbildung	Möglichkei- ten for- schenden Lernens	Arbeit mit Kindern/ Jugend- lichen	Arbeit mit Eltern / Familien- bildung	Organisati- on & Ma- nagement	Sozial- räumliche Vernet- zung
39	15%	59%	26%	5%	13%	3%	13%	0%	36%	3%

Es fällt auf, dass Beschreibungen von Fähigkeiten/Fertigkeiten stark dominieren. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Speth die Kompetenz-/Inhaltsteilung anderer Qualifikationsrahmen nicht übernimmt, allerdings um den Preis, dass die Inhaltsbereiche faktisch entfallen. Die Frage stellt sich, ob mit einem solchen FQR tatsächlich ein Ausbildungsgang konzipiert werden kann – oder aber, ob der inhaltliche Freiraum, den der Qualifikationsrahmen lässt, gerade erst die Freiheit eröffnet, die Ausbildung von Fähigkeiten/Fertigkeiten und letztlich Kompetenzen kreativ in ein Ausbildungsprogramm zu übersetzen.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen von Speth:

- Bestimmung, Beschreibung, Analyse und Bewertung von Aufgabenstellungen (S. 225)
- Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte (S. 227)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 230)
- Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik (S. 232)
- Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen (S. 232)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des Handelns (S. 237).

3.3.3. WiFF-Qualifikationsprofil (2011)

Das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF 2011) stellt eine Weiterentwicklung des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ der AG Fachverbände (2009) dar. Der Aufbau des WiFF-Qualifikationsprofils entspricht vollständig dem des Qualifikationsprofils von 2009.¹⁷ Auch die Inhalte und der Umfang sind weitestgehend identisch, weshalb von einer abermaligen quantitativen Auswertung an dieser Stelle abgesehen werden kann. Durch einige Streichungen und Konkretisierungen, die das WiFF-Qualifikationsprofil gegenüber dem Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie enthält, wurde insgesamt die Verständlichkeit des Dokuments erhöht:

- Beispielsweise wurde in der Sektion „Professionale Haltung“ gegenüber der Version von 2009 der Spiegelstrich „übernehmen Teile von Leitungsaufgaben und wirken bei Projekten planend und koordinierend mit“ (AG Fachverbände 2009: 10) ersatzlos gestrichen. Da in einem anderen Spiegelstrich der Themenbereich der Leitung folgendermaßen beschrieben wird: „übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen und für die Entwicklung der Kinder“ (AG Fachverbände: 11; WiFF: 2001: 17), konnte durch die beschriebene Streichung erheblich zur Verständlichkeit des Fachschul/Fachakademieprofils beigetragen werden.
- Gleiches gilt für den Themenbereich der Selbstreflexion, der in diesem Falle durch eine Hinzufügung konkretisiert und dadurch verständlicher wurde. In der Version des Qualifikationsprofils von 2009 wurde der Bereich u.a. mit der Aussage beschrieben: „reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (AG Fachverbände 2011: 11). Die Version von 2011 enthält zudem die Beschreibung: „reflektieren die biografischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit.“ (WiFF 2011: 16).

Für den Bereich der Weiterbildung entwickelt die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) derzeit Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Angebote. Der Ansatz von WiFF besteht zunächst darin, in Anknüpfung an das Kompetenzmodell des DQR für einzelne frühpädagogische Qualifizierungsbereiche konkrete Handlungsanforderungen zu bestimmen und diesen dann die zu erwerbenden Kompetenzen zuzuordnen. Aus den Handlungsanforderungen und den Kompetenzbeschreibungen entstehen so Kompetenzprofile, die als Qualitätskriterien für die Konzeption einer Weiterbildung in einem bestimmten Qualifizierungsbereich genutzt werden können. Diese qualitätsorientierten Kompetenzprofile befinden sich gegenwärtig für die Qualifizierungsbereiche „Zusammenarbeit mit Eltern“, „Kinder in den ersten drei Jahren“, „Elementardidaktik“ und „Sprachförderung“ in Bearbeitung. Sie werden der Fachöffentlichkeit unter dem Namen „WiFF Wegweiser Weiterbildung“ zur Verfügung gestellt.¹⁸

3.4. Hochschulen: Bachelor Früh-/Elementar-/Kindheitspädagogik

Mit dem Hochschulbachelor betreten wir den tertiären Bildungsbereich. Es ist zu erwarten, dass die entscheidenden Qualitätsimpulse für frühpädagogische Bildungs- und Erziehungstätigkeiten von diesen Studiengängen ausgehen werden: Deren AbsolventInnen sind wissenschaftlich ausgebildet und werden zu einem relevanten Teil ihren beruflichen Einsatz auch in der frühpädagogischen Gruppenarbeit finden. Daher sollen für diesen Bereich die meisten – insgesamt sechs – Ausbildungsdokumente

¹⁷ Vgl. oben Punkt 3.3.1. Qualifikationsprofil Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie (2009)

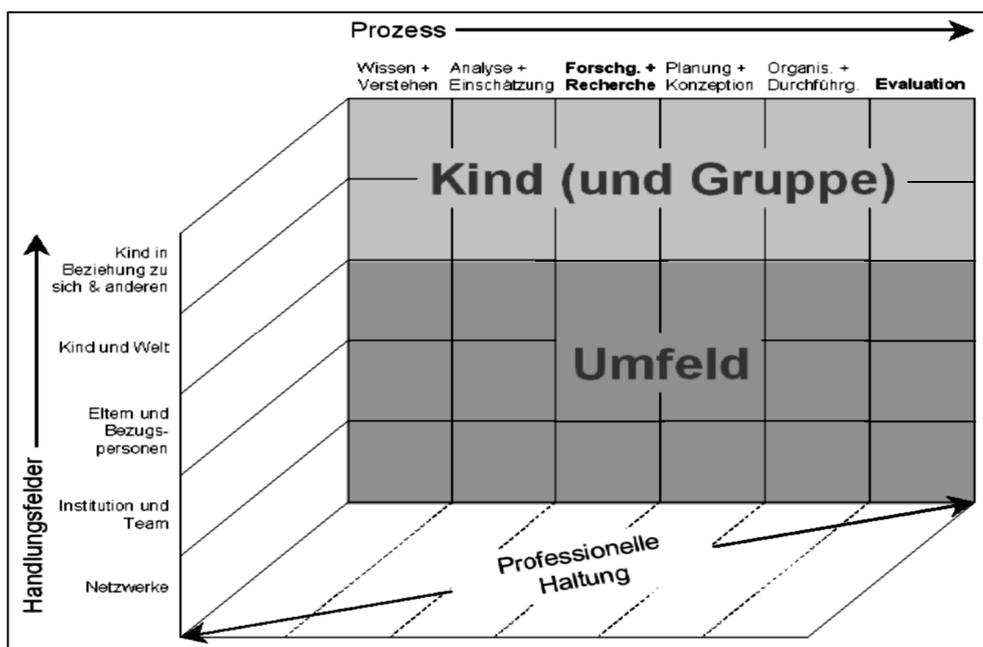
¹⁸ Schr. Mittlg. Anna von Behr, WiFF, 27.1.2011.

ausgewertet werden. Es handelt sich um: den im Rahmen des „Profis in Kitas“-Programms der Robert Bosch Stiftung erarbeiteten Qualifikationsrahmen Frühpädagogik Bachelor (Robert Bosch Stiftung o.J. [2008a]); den Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, der immer wieder als Referenzrahmen für die Frühpädagogik herangezogen wird (FBT SozArb 2008); das Kerncurriculum Frühpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2008); den BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor, vorgelegt von der Bundesarbeitsgemeinschaft Erziehung und Bildung im Kindesalter (BAG-EBK 2009); den Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ von Christine Speth (2010), hier für das Bachelor-Level, und schließlich das Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASH 2008).

3.4.1. PiK-Qualifikationsrahmen Frühpädagogik Bachelor (2008)

Der PiK-Qualifikationsrahmen (PiK-QR; Robert Bosch Stiftung o.J. [2008a]) bezieht sich auf die frühpädagogische Ausbildungsebene, auf der aktuell die intensivsten Etablierungsbemühungen im Gange sind: den FH-Bachelor. Die Matrix-Struktur des Qualifikationsrahmens wird in diesem selbst mit Übersicht 26 visualisiert.

Übersicht 26: Überblick Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA



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

Die Beschreibung der Lernziele ist vergleichsweise ausführlich. Daher wird hier, um Handhabbarkeit herzustellen, eine Vereinfachung in drei Schritten unternommen:

- In einem ersten Vereinfachungsschritt werden sämtliche Bestimmungen des QR, was zum Studienebene erworben bzw. gefestigt sein soll, in drei Kategorien sortiert: (a) Wissen, (b) Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (c) professionelle Haltung.
- Sodann werden, um für die Analyse eine bessere Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit herzustellen, einerseits die Bestimmungen des Qualifikationsrahmens sprachlich auf die jeweiligen Kern-

aussagen reduziert, andererseits Doppelaussagen innerhalb einzelner Lernzielbestimmungen getrennt; letztere ergeben dann also zwei Bestimmungen. Ebenso sind QR-Bestimmungen, die sowohl Wissen als auch Fähigkeiten/Fertigkeiten oder haltungsbezogene Ziele 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
3. 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 aus der Beschreibung der einzelnen Kompetenzbereiche und Handlungsfelder folgende Liste:

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

Die übergreifende Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ beschreibt das zu erreichende Outcome mit 26 Merkmalen:

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.

Es fällt auf, dass 37 Nennungen von zu erwerbendem Wissen 84 Fähigkeits- und Fertigkeitenennungen sowie 37 haltungsbezogenen Outcomebeschreibungen gegenüberstehen – ein Indiz für die starke Outcome- und Kompetenzorientierung, die dem PiK-Qualifikationsrahmen zu Grunde liegt.

- In beiden erzeugten Listen finden sich indes unter insgesamt 158 Nennungen von zu erwerbendem Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten Dopplungen. Diese resultieren daraus, 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.

Übersicht 27: Um Doppelnennungen reduzierte Liste der Lernzielbeschreibungen des PiK-Qualifikationsrahmens (PiK-QR 2008), sortiert nach Wissen – Können – Haltung

Wissen	Können	Haltung
Geschichte, Theorien und Methoden der Frühpädagogik	selbstreflexiver Umgang mit angewandten Methoden und Ergebnissen der eigenen Arbeit	Fähigkeit zur Entwicklung eines pädagogischen Ethos
historische und aktuelle Entwicklungen des Berufsfeldes	sich auf Lernprozesse mit offenem Ausgang einlassen können	Identifikation mit Beruf und sich für Kinder, Familien und Berufsgruppe einsetzen
erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Konzeptionen	Planung und Konzeptionserstellung auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen	ausgeprägte Empathie für kleine Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen
Entwicklungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse	konstruktives Aufgreifen unvorhersehbarer Veränderungen der Planungen und Konzeptionen	Fähigkeit, der Welt, sich selbst und ihren Mitmenschen gegenüber offen, neugierig und aufmerksam zu sein
Beziehungsgestaltung	Identifizierung und Operationalisierung von (Forschungs)Fragestellungen aus der Praxis für weitere Analyse	Respekt für kulturelle Hintergründe

Wissen	Können	Haltung
Gruppenprozessdynamik	Recherche, Interpretation bzw. Integration fachlicher Literatur und Datenbestände	Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität
Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern	Praxisforschung mit qualitativen und quantitativen Methoden betreiben	Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und deren Wahrnehmung als lebenslangen Prozess
Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Praxis- und Forschungsmethoden	methodisch und ethisch kritisches Hinterfragen von Forschung	Fähigkeit, ggf. weitergehende Unterstützung zu empfehlen, heranzuziehen oder einzufordern
Beobachtungs- und diagnostische Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung	Einbeziehung von Eltern und KollegInnen in Praxisforschungen	Fähigkeit, zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen zu unterscheiden
(internationale) fachdidaktische Konzepte	Ressourcen, Kompetenzen und Stärken eines jeden Kindes bzw. Erwachsenen erfassen und sich darauf beziehen	Fähigkeit zur Adaptation pädagogischer Konzeptionen auf (früh)pädagogischen Alltag und Reflexion des Theorie-Praxis-Zusammenhangs
Umgang mit Heterogenität: Gender-, Cultural- und Disability-Mainstreaming	Umsetzung der Partizipation der Kinder am Bildungs- und Erziehungsgeschehen	Forschender Habitus: sich methodenkompetent und systematisch mit entdeckendem Blick auch vertrauten Situationen zuwenden, sie in ihrer Komplexität erfassen, beschreiben und interpretieren
Lebenssituationen von Familien und anderen Bezugspersonen der Kinder	Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag	Wissen um die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern und deren Chancen und Nutzen erkennen
Modelle der Eltern-/Familienbildung	adäquate Einschätzung von Beobachtungs- und diagnostischen Verfahren zur Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilung	kritisches Verständnis der Schlüsselprobleme und Konzeptionen der Frühpädagogik
Modelle und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen	Systematische Erfassung und Einordnung von Entwicklungs- und Bildungsthemen von Kindern	Wissen um die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Aufmerksamkeit für Anzeichen der Gefährdung des Kindeswohls
Lebenswelt- und Sozialraumorientierung	Gestaltung kind- und gruppenbezogener Angebote in spezifischen Bildungsbereichen	Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken des eigenen Handelns für sich und andere
Kooperations- und Interaktionsformen	Bewertung und Auswahl fachdidaktischer Konzepte und Angebote incl. Schlussfolgerungen aus Entwicklungs- und Lernstandsbeurteilungen	Bereitschaft und Einsicht in die Notwendigkeit zur Weiterbildung
Gestaltung von Übergängen: Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, Umwelt	Analyse und Interpretation von (Familien)Systemen und deren Umfedeinbettung	Fähigkeit, die Interessen von Kindern und ihren Familien sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen, abzuwägen und einzubeziehen
Methoden der Planung und Konzeptionserstellung	Beurteilung der Lebenssituationen von Familien und Kindern hinsichtlich der Notwendigkeit von (weitergehender) Beratung, Hilfe oder gezielter Diagnostik	Identifikation mit den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention
Teamarbeit	Berücksichtigung der Vielfalt der Lebenslagen, Bedürfnisse und Interessen von Kindern	
Organisations- und Managementlehre	Planung von Beziehungsprozessen zu einzelnen Kindern	
QM-Konzeptionen	Entwicklung von Strukturen und Räumen, die Kinder in ihrer Beziehungen zu sich und zu anderen stärken	
Evaluationsforschung und Selbstevaluationsmöglichkeiten	Konzipierung von Gruppenprozessen	
Trägerstrukturen und -funktionen	Bewertung und Gestaltung von Übergängen: Familie – KiTa, KiTa – Schule	
Finanzierungsstrukturen und Fundraising	Planung und Entwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen	

Wissen	Können	Haltung
Rechtsgrundlagen	Organisation von Angeboten im Bereich der Eltern-/Familienbildung	
Marketing und Öffentlichkeitsarbeit	kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit den ethischen und philosophischen Grundhaltungen der verschiedenen Einrichtungsträger	
Durchführung Fortbildungsveranstaltungen	Analyse und Bewertung gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt von Kindern, Familien und auf beteiligte Institutionen	
UN-Kinderrechtskonvention	Fähigkeit zur Kommunikation, Interaktion und Vernetzung mit fachlichen und nicht-fachlichen Akteuren	
Bildungssysteme und pädagogische Modelle: national/international	Analyse von Netzwerken und Substrukturen incl. Erfassung der Bedeutung für die Kindertageseinrichtung	
jeweiliges Bildungsprogramm	Planung von Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit	
aktuelle bildungspolitische Entwicklungen	Erschließung von Ressourcen im Sozialraum	
gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Auswirkungen auf Kinder und Familien	Fähigkeit, initiativ, allein und im Team zu arbeiten	
Kommunal- und Sozialpolitik	Planung, Entwicklung, kritische Reflexion frühpädagogischen Handelns im Team	
familien- und kindunterstützende Institutionen, Verbände, Vereine	Identifizierung typischer Handlungsanforderungen in Teamarbeit, Organisation und Management	
Vernetzungstheorien und -konzeptionen	Einbeziehung des institutionellen Kontexts in Planung und Konzeptionsentwicklung	
	Ressourceneinschätzung für Umsetzung von Planung und Konzeption, Entwicklung realisierbarer Finanzierungsstrategien	
	Analyse/Bewertung organisatorischer Abläufe in der Einrichtung anhand Qualitätskriterien	
	Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten	
	Mitgestaltung innerbetrieblicher Fortbildungsangebote	
	Fähigkeit, Verantwortung bei Leitungsaufgaben und Projektdurchführungen zu übernehmen	
	Planung und Umsetzung von QM-Prozessen im Team	
	Mitgestaltung von Marketingkonzepten und Öffentlichkeitsarbeit	
	Auswahl, Planung, Anwendung und Auswertung von (partizipativen) Evaluationsverfahren	
35	43	18

Im Ergebnis dieser Verdichtung verbleiben 35 Nennungen von zu erwerbendem Wissen, 61 Fähigkeits- und Fertigkeitenennungen und 18 Erwähnungen professioneller Haltung.

Schlussendlich ist zu berücksichtigen, dass im PiK-QR Differenzierungen zwischen verschiedenen Wissensgraden vorgenommen werden: „Überblick“, „grundlegendes Wissen“, „grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen“, „vertieftes Verständnis“, „systematisches Wissen“, „systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen“.

Kehren wir noch einmal zu den ursprünglichen im PiK-QR formulierten 158 Lernzielen zurück. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welches berufliche Handlungsfeld sie sich beziehen, ergibt:

- 35 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Kindern.
- Mit einem Anteil von 10 % werden die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung berücksichtigt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 21 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 12 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 28: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen (Robert-Bosch-Stiftung o.J. [2008a]) nach beruflichen Handlungsfeldern

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familien- bildung	Organisation & Manage- ment (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“		16	2	3	1
Wissen und Verstehen	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	11			1
	Arbeit mit dem Umfeld		5	8	6
Analyse und Einschätzung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	9			1
	Arbeit mit dem Umfeld		4	4	3
Forschung und Recherche			1	2	
Planung und Konzeption	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	8		1	1
	Arbeit mit dem Umfeld		4	6	4
Organisation und Durchführung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	7		2	
	Arbeit mit dem Umfeld	4		5	2
Evaluation				2	
Summe		55	16	33	19
Gesamt		123			
Anteil am Gesamt		45%	13%	27%	15%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		35%	10%	21%	12%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 29: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen (Robert-Bosch-Stiftung o.J. [2008a]) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

		Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“		2	1	
Wissen und Verstehen	Arbeit mit Kind (und Gruppe)		2	
	Arbeit mit dem Umfeld		4	
Analyse und Einschätzung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	1	3	1
	Arbeit mit dem Umfeld	2		
Forschung und Recherche			2	
Planung und Konzeption	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	3	3	1
	Arbeit mit dem Umfeld	1		
Organisation und Durchführung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)			
	Arbeit mit dem Umfeld	1	1	
Evaluation			1	
Summe		9	17	2
Gesamt		28		
Anteil am Gesamt		32%	61%	7%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		6%	11%	1%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Hier zeigt sich eine starke Orientierung auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten: 54 % der Lernziele beziehen sich auf diese und 23 % auf Wissensaneignung und professionelle Haltung. (Übersicht 30)

Übersicht 30: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im PiK-Qualifikationsrahmen (Robert-Bosch-Stiftung o.J. [2008a]) nach Kompetenzquellen

		Wissen	Können	Haltung
Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“			9	17
Wissen und Verstehen	Arbeit mit Kind (und Gruppe)	11		
	Arbeit mit dem Umfeld	26		
Analyse und Einschätzung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)		12	1
	Arbeit mit dem Umfeld		10	3
Forschung und Recherche			5	4
Planung und Konzeption	Arbeit mit Kind (und Gruppe)		10	2
	Arbeit mit dem Umfeld		13	3
Organisation und Durchführung	Arbeit mit Kind (und Gruppe)		9	3
	Arbeit mit dem Umfeld		12	2
Evaluation			4	2
Summe		37	84	37
Gesamt		158		
Anteil am Gesamt		23%	54%	23%

3.4.2. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2008)

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (FBT SozArb 2008) wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit vorgelegt. Er wird häufig anregend oder ergänzend als Referenzrahmen für die Frühpädagogik herangezogen. Er folgt einer fortschreitenden Prozesslogik, die sich beispielsweise in den Bezeichnungen der Gliederungskategorien des Qualifikationsrahmens zeigt. So ist die Gliederungskategorie A

mit „Wissen und Verstehen/Verständnis“ bezeichnet und die letzte Kategorie mit „Persönlichkeit und Haltungen“.

Der Qualifikationsrahmen formuliert für das Bachelor-Level 48 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welches berufliche Handlungsfeld sie sich beziehen, ergibt:

- 20 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit Eltern wird in den Lernzielen nicht berücksichtigt. Allerdings zielt der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit nicht unmittelbar auf das Berufsfeld der Frühpädagogik, was eine Auslassung dieses Aspekts bedingen kann.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 31 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 7 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 31: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bachelor-Level, FBT SozArb 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Famili- enbildung	Organisation & Manage- ment (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozialräumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis	3			1
Beschreibung, Analyse und Bewertung	3		2	1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit	1		5	1
Recherche und Forschung				
Organisation, Durchführung und Evaluation			5	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	2		2	
Persönlichkeit und Haltung				
Summe	9	0	14	3
Gesamt	26			
Anteil am Gesamt	35%	0%	54%	12%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	20%	0%	31%	7%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 32: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bachelor-Level, FBT SozArb 2008) nach Kompetenzquellen

	Wissen	Können	Haltung
Wissen und Verstehen/Verständnis	6		1
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1	6	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		6	1
Recherche und Forschung		7	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	2	6	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen		3	3
Persönlichkeit und Haltung			2
Summe	9	28	8
Gesamt	45		
Anteil am Gesamt	20%	62%	18%

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Im QR Soziale Arbeit zeigt sich eine starke

Orientierung auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten: 62 % der Lernziele beziehen sich auf diese und 20 % auf Wissensaneignung. Die Ausbildung von professionellen Haltungen nimmt einen Raum von 18 % ein. (Übersicht 33)

Übersicht 33: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Bachelor-Level) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial (FBT SozArb 2008)

	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis		3	
Beschreibung, Analyse und Bewertung		3	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		3	
Recherche und Forschung		4	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	3	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			
Persönlichkeit und Haltung			
Summe	1	16	2
Gesamt		19	
Anteil am Gesamt	5%	84%	11%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	2%	36%	4%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

3.4.3. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008)

Die DGfE hat für alle relevanten pädagogischen Handlungsfelder jeweils ein Kerncurriculum vorgelegt, so auch für die Frühpädagogik (DGfE 2008).

Für das Bachelor-Level formuliert die DGfE in ihrem Kerncurriculum 30 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 37 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit Eltern wird nicht berücksichtigt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 17 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 10 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 34: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern: Bachelor-Level

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Teamentwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben	2			
	Inhalte	2			
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung im schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte	Aufgaben	1		1	
	Inhalte	1		1	1
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben				
	Inhalte				
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	1			1
	Inhalte	1			1
Studieneinheit 5: Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	2		1	
	Inhalte	1		2	
Summe		11	0	5	3
Gesamt		19			
Anteil am Gesamt		58%	0%	26%	16%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		37%	0%	17%	10%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 35: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Bachelor-Level (DGfE 2008)

		Theorie- Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben			
	Inhalte		2	
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung im schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben		1	
	Inhalte		1	
Studieneinheit 5: Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben		1	
	Inhalte			
Summe		0	5	0
Gesamt		5		
Anteil am Gesamt		0%	100%	0%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		0%	26%	0%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich im

DGfE-Kerncurriculum 80 % der Lernziele, auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 17 % und auf die professionelle Haltungen 3 % (Übersicht 36). Dies ist Ausdruck dessen, dass das Kerncurriculum vor allem auf Wissensinhalte abzielt, die als unabdingbar angesehen werden. Insofern unterscheidet sich der Charakter des Dokuments deutlich von den Qualifikationsrahmen.

Übersicht 36: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach Kompetenzquellen: Bachelor-Level

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben	1	3	
	Inhalte	4		
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung im schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte	Aufgaben	1	1	1
	Inhalte	3		
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben	2	1	
	Inhalte	2		
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	2		
	Inhalte	3		
Studieneinheit 5: Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	3		
	Inhalte	3		
Summe		24	5	1
Gesamt		30		
Anteil am Gesamt		80%	17%	3%

Übersicht 37: Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern und Kompetenzquellen: Bachelor

Gesamt	Kompetenzquellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wissen	Können	Haltung	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management	Sozialräumliche Vernetzung
39	80%	17%	3%	0%	100%	0%	37%	0%	17%	10%

Trotz der Konzentration auf Wissensinhalte lassen sich auch im DGfE-Kerncurriculum Inhalte identifizieren, die als Kernkompetenzen qualifiziert werden können. Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, enthält das Kerncurriculum:

- Begriffliche Eingrenzung pädagogischer Probleme hinsichtlich ihres geschichtlichen Kontexts und Differenzierung theoretischer Ansätze (S. 60)
- Kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen (S. 61)
- Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten (S. 61)
- Weiterentwicklung von frühpädagogischen Handlungskompetenzen (S. 64).

3.4.4. BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (2009)

Der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik wurde von der Bundesarbeitsgemeinschaft Erziehung und Bildung im Kindesalter vorgelegt (BAG-BEK 2009). 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 19)

Die Neuerung des QR besteht darin, nach den allgemeinen Beschreibungen Kerninhalte zu benennen und diese wiederum mit der Kompetenzstruktur zurück zu verknüpfen. Zugleich wird damit eine Trennung von Kompetenzen und Inhaltsbereichen vorgenommen. Geht man hingegen davon aus, dass Kompetenz „praktizierbares und praktiziertes Wissen“ ist, wobei ‚Können‘ und ‚Wollen‘ miteinander verschmelzen (Sander 2010: 4f.), dann kann Kompetenz nur da entstehen, wo die *Verbindung* von Wissen, sowie Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie professioneller Haltung gelingt. Auch ein praktisches Problem könnte u.U. aus der Trennung von Kompetenzen und Inhaltsbereichen entstehen: Da es deutlich einfacher ist, Studiengänge ausgehend von Inhaltsbereichen zu planen, könnten Studiengangsgestalter dazu neigen, den Kompetenzteil in der Planungsphase außer Acht lassen, während später, z.B. in Prüfungsphasen bzw. wenn die Kompetenzen und deren erreichtes Niveau relevanter werden, der ursprünglich herangezogene FQR dann bereits in Vergessenheit geraten ist.

Übersicht 38: Struktur des BAG-BEK-Qualifikationsrahmens (BAG-BEK 2009)

	BAG-BEK-QR
handlungsprozessorientierte Kompetenzdimensionen	Wissen und Verstehen/Verständnis
	Beschreibung, Analyse und Bewertung
	Planung und Konzeption
	Recherche und Forschung
	Organisation, Durchführung und Evaluation
allgemeine Kompetenzdimensionen	Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik
	Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen
Wissens- und Verstehensgrade	systematisches Wissen
	grundlegendes und exemplarisch vertieftes Wissen
	umfassende Kenntnisse
	integriertes Verständnis
Studienbereiche	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 des BAK-BEK-Qualifikationsrahmens seien „nicht mit Modulen gleichzusetzen“, sondern gäben zu berücksichtigende Inhaltsbereiche an (BAG-BEK 2009: 2). Abzüglich (sachlich gebotener) Mehrfachnennungen werden darin 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‘“).

Der Qualifikationsrahmen formuliert insgesamt 109 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder diese sich beziehen, ergibt:

- 21 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Auf die Arbeit mit Eltern beziehen sich 7 % der Lernziele.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 26 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 8 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 39: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA (BAG-BEK 2009) nach beruflichen Handlungsfeldern

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Teamentwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis	6	2		
Beschreibung, Analyse und Bewertung	7		2	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit	3	2	3	1
Recherche und Forschung				
Organisation, Durchführung und Evaluation			8	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1	1	3	1
Persönlichkeit und Haltung			1	1
Kernelement: Grundlage der Kindheitspädagogik	4	1	2	1
Kernelement: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit		1		5
Kernelement: Institutionelle Rahmenbedingungen			6	
Kernelement: Empirische Forschungsmethoden	1		2	
Kernelement: Studienrichtungen und Schwerpunkte*	-	-	-	-
Kernelement: Professionelles Selbstverständnis/professionelle Handlungskompetenzen	1	1	1	
Kernelement: Verbindung von Theorie und Praxis				
Summe	23	8	28	9
Gesamt	68			
Anteil am Gesamt	34%	12%	41%	13%
Anteil an sämtlichen Lernzielen**	21%	7%	26%	8%

* Für dieses Kernelement findet sich keine genauere Bestimmung, sondern lediglich eine Überschrift. Somit kann eine Auszählung dieses Bereichs nicht vorgenommen werden.

** „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 40: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial (BAG-BEK 2009)

	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis		3	
Beschreibung, Analyse und Bewertung		1	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		3	
Recherche und Forschung	2	4	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	2	3	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1		
Persönlichkeit und Haltung			1
Kernelement: Grundlage der Kindheitspädagogik		4	
Kernelement: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit		1	
Kernelement: Institutionelle Rahmenbedingungen			
Kernelement: Empirische Forschungsmethoden	1	2	2
Kernelement: Studienrichtungen und Schwerpunkte*	-	-	-
Kernelement: Professionelles Selbstverständnis/professionelle Handlungskompetenzen	2	2	
Kernelement: Verbindung von Theorie und Praxis	2		
Summe	10	23	5
Gesamt		38	
Anteil am Gesamt	26%	61%	13%
Anteil an sämtlichen Lernzielen**	9%	21%	5%

* Für dieses Kernelement findet sich keine genauere Bestimmung, sondern lediglich eine Überschrift. Somit kann eine Auszählung dieses Bereichs nicht vorgenommen werden.

** „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich im BAK-BEK-Qualifikationsrahmens 50 % der Lernziele, auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 35 % und auf die professionelle Haltungen 16 % (Übersicht 41).

Übersicht 41: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im BAG-EBK-Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik BA (BAG-BEK 2009) nach Kompetenzquellen

	Kompetenzquellen		
	Wissen	Können	Haltung
BAG – BEK			
Wissen und Verstehen/Verständnis	17		
Beschreibung, Analyse und Bewertung		8	1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		10	
Recherche und Forschung		5	4
Organisation, Durchführung und Evaluation		9	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1	4	7
Persönlichkeit und Haltung		2	5
Kernelement: Grundlage der Kindheitspädagogik	10		
Kernelement: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit	6		
Kernelement: Institutionelle Rahmenbedingungen	6		
Kernelement: Empirische Forschungsmethoden	7		
Kernelement: Studienrichtungen und Schwerpunkte*	-	-	-
Kernelement: Professionelles Selbstverständnis/professionelle Handlungskompetenzen	5		
Kernelement: Verbindung von Theorie und Praxis	2		

	Kompetenzquellen		
	Wissen	Können	Haltung
Summe	54	38	17
Gesamt	109		
Anteil am Gesamt	50%	35%	16%

* Für dieses Kernelement findet sich keine genauere Bestimmung, sondern lediglich eine Überschrift. Umfang und Inhalt sind von der betreffenden Universität oder Hochschule frei zu wählen. Somit kann eine Auswählung dieses Bereichs nicht vorgenommen werden.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen, Können und Haltung. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen:

- lebensweltbezogene und ganzheitliche Förderung des Bildungswegs von Kindern (S. 8)
- Erwerb reflektierter Erfahrungen in sowie Abschätzung und Verfolgung von praktischen Handlungsvollzügen (S. 9)
- Bestimmung, Beschreibung, Analyse und Bewertung von Aufgabenstellungen (S. 4)
- Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte (S. 4)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 5)
- Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik. (S. 6)
- Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen. (S. 6)
- Kritische Reflektion der Folgen des Handelns. (S. 6)
- Formulieren und Untermauern von Argumenten, Lösen von Aufgaben (S. 6)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes (S. 7).

Der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen stellt bislang einen Entwurf dar, der weiter diskutiert wird. Für diese Diskussion lassen sich aus unserer Sicht folgende Anregungen formulieren:

- Gliederungspunkt „C Planung und Konzeption“ (S. 4): Die allgemeine Beschreibung ist unwesentlich kürzer als die spezielle. Für allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibung sollte eine neue Aufteilung gesucht werden. Im allgemeinen Teil wird die interdisziplinäre Kompetenz doppelt genannt; das erscheint unnötig.
- Überschrift 3. und Überschrift 4. (S. 10): Hier besteht eine begriffliche Unentschiedenheit, indem „Kerninhalte“ und „Kernelemente“ synonym benutzt werden. Dies und eine fehlende Beschreibung des Zwecks der Gliederungspunkte 3. und 4. im Zusammenhang mit dem restlichen FQR (siehe 1.4. Aufbau des Qualifikationsrahmens) lassen 3. und 4. unverständlich und zusammenhangslos erscheinen. Spätestens nach der Überschrift 3. und vor 3.1. sollte eine Beschreibung des Zwecks der Kapitel eingefügt werden. Erst auf S. 10 wird durch die Tabelle verständlich, dass es sich um Inhalte handelt, die wiederum unerlässlich für die Ausbildung der vorher aufgeführten Kompetenzen sind.
- Gliederungspunkt „D Recherche und Forschung der Kindheitspädagogik“ (S. 5): In der allgemeinen Beschreibung wird die Informationsbeschaffung genauer mit „z.B.“ beschrieben. Illustrative Beispielsbeschreibungen passen eher in den speziellen Teil.
- Unterpunkt D-BA1: Die Kompetenzbeschreibung ist eine Mischung zwischen Allgemeinem und Speziellen. Sollte die grundsätzliche Gliederung des FQRs beibehalten werden, müsste der Absatz bis „z.B.“ ins Allgemeine überführt werden.
- Die Gliederung bezüglich Evaluation erscheint unglücklich: Evaluation wird in D-BA 5 (S. 6.) unter „Recherche und Forschung“ sowie unter „E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Kindheitspädagogik“ im allgemeinen Teil und unter E-BA 1 behandelt. Als ursächlich dafür

erscheint die Übernahme der Gliederungskategorien aus dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit,¹⁹ ohne jedoch zugleich die Prozesslogik, die sich mit den Gliederungskategorien im QR Soziale Arbeit verbindet, zu übernehmen bzw. darzustellen (zur Prozesslogik siehe Schaubild FBT SozArb 2008: 6).

- Gliederungspunkt „E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Kindheitspädagogik“ (S. 6): Allgemeiner und spezieller Teil sind im Umfang fast identisch. Beispielsweise bietet der „spezielle“ Punkt E-BA 2 keine tiefere eingehenden Informationen als die allgemeine Beschreibung dieses Aspekts.
- Die Unterpunkte E-BA 5 und D-BA 5 (S. 6) sind fast identisch. Evaluation könnte unter einem Punkt zusammengefasst werden.
- Gliederungspunkt „G Persönlichkeit und Haltungen“ (S. 7): Der erste Satz der allgemeinen Beschreibung wird im speziellen Teil nicht mehr aufgegriffen und spezifiziert. So erscheint die allgemeine Beschreibung wie eine Voraussetzung für das Studium, die im Studienverlauf nicht weiterentwickelt wird.
- Tabelle mit Verknüpfungen zu Kompetenzbereichen (S. 10): Die Verknüpfungen sind nicht immer einsichtig. Beispiele hierfür: Grundsätzlich könnten alle Studienbereiche mit „A Wissen und Verstehen/Verständnis“ verknüpft sein (fünf von sieben sind es auch). Unverständlich bleibt, warum „6. Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenz in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik“ nicht auch mit D und E verknüpft ist. Laut 3.6. (S. 9, Überschrift) umfasst dieser Komplex auch theoretische Aspekte.
- Die Kernelemente/-inhalte bzw. Unterpunkte auf S. 8f. sind meist zu knapp gefasst. Die Verständlichkeit ist daher eingeschränkt.
- „3.5 Studienrichtungen und Studienschwerpunkte“ (Ausstiegsklausel, S. 9), Beschreibung des Unterpunktes: „Hier werden die Schwerpunkte der jeweiligen Studiengänge entsprechend ihres hochschulindividuellen Profils verortet“. Fraglich ist, ob Studiengangprofile zu den Kernelementen gerechtfertigt werden können. Zudem ist die Wertigkeit dieses Unterpunktes unklar. Gliederungspunkt 3. ist dann in sieben Unterpunkte untergliedert. Bedeutet dies z.B., dass für die Studiengangprofilbildung lediglich ein Siebtel an Zeit bzw. Kapazität eingeplant ist?
- Grundsätzliches Problem: Kapitel 2. orientiert sich an den Vorgaben des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit und ist somit vorwiegend kompetenzorientiert. Kapitel 3. orientiert auf Inhalte und weist auch darüber hinaus die Charakteristika eines Kerncurriculums auf. Zu fragen ist, ob diese beiden Rahmensetzungsformen für die Beschreibung von Studiengängen besser zusammengeführt werden sollten. Der Versuch in Kapitel 4., diese beiden Teile zusammenzuführen, fällt insofern mangelhaft aus, als neue Elemente in diesem Kapitel nicht geliefert werden, sondern lediglich Verknüpfungen benannt werden, die allerdings nicht immer eindeutig und einsichtig sind.

3.4.5. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010)

Christine Speth hat es in ihrer Dissertation unternommen, einen Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ zu kompilieren (Speth 2010). Sie orientiert sich dabei an der Struktur des QR Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008).²⁰ Übernommen werden von dort die Gliederung in allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibungen und die acht Kategorien/Prozessschritte. Die Autorin entwickelt keine eigenen Kompetenzbeschreibungen, sondern greift auf vielfältige vorhandene Quellen zurück. Die – bemerkenswerte – Leistung der Ausarbeitung liegt somit in der Selektion und Strukturierung des Quellenmaterials.

¹⁹ Vgl. Punkte 3.4.2. für die Bachelor-Ebene und 3.5.3. für die Master-Ebene des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit.

²⁰ Vgl. Punkte 3.4.2. für die Bachelor-Ebene und 3.5.3. für die Master-Ebene des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit.

Speth formuliert 43 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 7 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit Eltern und Familienbildung werden nicht erwähnt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 35 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 5 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 42)

Übersicht 42: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Bachelor-Level

	Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Teamentwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis	1			
Beschreibung, Analyse und Bewertung			2	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit			5	1
Recherche und Forschung				
Organisation, Durchführung und Evaluation	2		5	1
Professionelle allgemein Fähigkeiten und Haltungen			3	
Persönlichkeit und Haltung				
Summe	3	0	15	2
Gesamt	20			
Anteil am Gesamt	15%	0%	75%	10%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	7%	0%	35%	5%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 43: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Bachelor-Level

	Theorie- Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis	1	5	
Beschreibung, Analyse und Bewertung		3	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		2	
Recherche und Forschung		3	2
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	2	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			
Persönlichkeit und Haltung			
Summen	2	15	2
Gesamt	19		
Anteil am Gesamt	11%	78%	11%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	5%	35%	5%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich bei Speth 16 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Haltung 14 %. Der Anteil der sich auf die Fähigkeiten/Fertigkeiten beziehenden Lernziele dominiert mit 70 %. (Übersicht 44)

Übersicht 44: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen: Bachelor-Level

	Wissen	Können	Haltung
Wissen und Verstehen/Verständnis	7		1
Beschreibung, Analyse und Bewertung		7	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		7	
Recherche und Forschung		5	1
Organisation, Durchführung und Evaluation		8	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen		3	2
Persönlichkeit und Haltung			2
Summe	7	30	6
Gesamt		43	
Anteil am Gesamt	16%	70%	14%

Übersicht 45: Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth (2010) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern

Ge- samt	Kompetenz- quellen			Themen mit hohem Professionali- sierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wis- sen	Kön- nen	Hal- tung	Theorie- Praxis- Verflech- tung	Methoden- ausbildung	Möglichkei- ten for- schenden Lernens	Arbeit mit Kindern/ Jugend- lichen	Arbeit mit Eltern / Familien- bildung	Organisa- tion & Manage- ment	Sozial- räumliche Vernet- zung
43	16%	70%	14%	5%	35%	5%	7%	0%	35%	5%

Es fällt auf, dass Beschreibungen von Könnens-Elementen stark dominieren. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Speth die Kompetenz-/Inhaltsteilung anderer Qualifikationsrahmen nicht übernimmt, allerdings um den Preis, dass die Inhaltsbereiche faktisch entfallen. Die Frage stellt sich, ob mit einem solchen FQR tatsächlich ein Ausbildungsgang konzipiert werden kann – oder aber, ob der inhaltliche Freiraum, den der Qualifikationsrahmen lässt, gerade erst die Freiheit eröffnet, die Ausbildung von Können und letztlich Kompetenzen kreativ in ein Ausbildungsprogramm zu übersetzen.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen von Speth:

- Bestimmung, Beschreibung, Analyse und Bewertung von Aufgabenstellungen (S. 225)
- Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte (S. 227)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 230)
- Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik (S. 232)
- Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen (S. 232)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des Handelns (S. 237).

3.4.6. Studienprogramm Fachhochschule: EBK ASH Berlin (2008)

Wir greifen exemplarisch auf den Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin zurück. Dessen zentrales Studienprogrammdokument ist das Modulhandbuch (ASH 2008). Dieses beschreibt 24 Module (mit sechs Teilmodulen) incl. Praktika, Wahlveranstaltungen und Bachelor-Arbeit. Sie sind im Modulhandbuch jeweils auf durchschnittlich drei Seiten ausgeführt. Die Beschreibungen fallen dabei recht detailliert aus: Pro Modul werden durchschnittlich 35 Lernziele und Inhalte benannt. Das ergibt insgesamt 833 Lernziele, die während des Studiengangs erreicht werden sollen (Übersicht 49).

Übersicht 46: Struktur des Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASH Berlin (ASH 2008)

Studienbereich	(Teil-)Modul	
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
	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	
II: Professionsorientierte Praxis- und Forschungsmethoden	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	
III: Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung	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/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung V/2: Bewegungsförderung	
IV: Bildung und Didaktik im Kindesalter	V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung	V/1/1: Gesundheit und Krankheit V/1/2: Integrationspädagogik
	VI: Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufsidentität VI/2: Leitung, Organisation und Management	
V: Körper, Bewegung und Gesundheit	VII/1: 1. Praktikum VII/2: 2. Praktikum	
	VIII: Bachelor-Arbeit VIII/1: Bachelorarbeit und Colloquium	

Eine Besonderheit weist der Studiengang in Gestalt von Wahlveranstaltungen auf. Sie stellen einen dritten Veranstaltungstyp neben obligatorischen und wahlobligatorischen Veranstaltungen dar. Der Charakter der Veranstaltungen ist zwischen obligatorisch und fakultativ angesiedelt: Einerseits müssen die Studierenden im Laufe des Studiums vier solcher Wahlangebote (jeweils 2 SWS) belegen, andererseits dort jedoch keine benotete Prüfungsleistung erbringen: „Die Wahlveranstaltungen ermöglichen den Studierenden eine individuelle Spezialisierung in Ergänzung zu den vorangegangenen Pflicht und Wahlpflichtangeboten. Dabei kann es sich um ein fachliches Angebot der Hochschule handeln,

aus denen die Studierenden nach ihren Interessen auswählen können“ (ASH 2008: 145). Weiter heißt es dazu:

„Darüber hinaus kann es sich auch um ein Modul aus einem anderen Studiengang an der ASFH oder von anderen Hochschulen im In- und Ausland oder um einen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzerwerb auf Bachelor-Niveau handeln. Möglich ist auch, sich kulturelles oder ehrenamtliches Engagement oder Kontakt mit politischen Institutionen, Organisationen oder Trägern, die International Summer School an der ASFH oder die Mitarbeit in Hochschulgremien anrechnen zu lassen.“ (Ebd.: 146)

Da die Wahlveranstaltungen nicht im direkten Zusammenhang mit einem Modul und dessen vollständigem Absolvieren stehen, können Studierende aus allen Semestern die Wahlveranstaltungen belegen. In den ersten Jahrgängen des Bachelor-Studiengangs an der ASH sei hierbei zu beobachten gewesen, dass viele Studierende diesen Veranstaltungstyp über das ‚Pflichtprogramm‘ hinaus in Anspruch genommen hatte, sodass sie oftmals am Ende des Studiums nicht nur die im Modulhandbuch veranschlagten acht Credit Points erworben hatten. Der rege Zuspruch für die Wahlveranstaltungen könne laut ASH-Auskunft auf die attraktiven Angebote zurückgeführt werden: Die die Studierenden überlegten sich zusammen mit dem Lehrkörper für diese ‚besondere‘ Veranstaltungsform aktuelle, brennende und wichtige Themen. Sie können dabei persönliche Schwerpunktsetzungen vornehmen und diese in kleinen Seminaren von 15 bis 20 TeilnehmerInnen verfolgen.

Die Attraktivität des Angebots habe bislang auch zur Folge gehabt, dass die Möglichkeit, sich zwei 2 Credit Points – also den Gegenwert einer Wahlveranstaltung – für eine studiengangsexterne Aktivität („kulturelles oder ehrenamtliches Engagement oder Kontakt mit politischen Institutionen, Organisationen oder Trägern, die International Summer School an der ASFH oder die Mitarbeit in Hochschulgremien“) anrechnen zu lassen, bislang noch von keiner/keinem Studierenden in Anspruch genommen wurde.²¹

Das Modulhandbuch formuliert, wie erwähnt, insgesamt 833 Lernziele. Dabei gibt es zahlreiche Doppelungen bzw. Mehrfachnennungen (die sachlich begründet sind). Daher könnte schätzungsweise auf 200 Lernziele verdichtet werden. Die meisten Dopplungen ergeben sich innerhalb der Module zwischen den jeweiligen Kategorien Lernziele einerseits und Inhalte andererseits.

Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 47 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit Eltern 7
- Organisation und Management sind Gegenstand von 8 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 5 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 47)

Übersicht 47: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin (ASH 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern	Lernziele	11			2
	Inhalte	7			
Modul II/1: Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens	Lernziele	4		2	
	Inhalte				
Modul II/2: Pädagogische	Lernziele	16	3	4	

²¹ Schr. Mittlg. Iris Nentwig-Gesemann, 16.10.2010.

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Alltagsgestaltung	Inhalte	7		1	
Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik	Lernziele	15	2		
	Inhalte	14			
Modul II/4: Praxismethoden	Lernziele	15	1	3	
	Inhalte	6		2	
Modul II/5: Konfliktmediation und Gewaltprävention	Lernziele	14	3	3	
	Inhalte	8	1		
Modul II/6: Forschungsmethoden	Lernziele	-	-	-	-
	Inhalte	-	-	-	-
Modul III/1: Recht	Lernziele		3	1	1
	Inhalte		6		1
Modul III/2: Diversity	Lernziele	2	3	2	
	Inhalte		3	1	5
Modul III/3: Bildungssysteme im Vergleich und Studienfahrt	Lernziele	2	2		
	Inhalte				
Modul IV/1: Ästhetische Bildung I	Lernziele	16	1	2	
	Inhalte	9	2	2	
Modul IV/2: Ästhetische Bildung II	Lernziele	17	2		
	Inhalte	12			
Modul IV/3: Naturwissenschaften	Lernziele	11			
	Inhalte	4			
Modul IV/4: Welt und Umwelt	Lernziele	23	2		
	Inhalte	4	1		
Modul IV/5: Mathematik	Lernziele	16			
	Inhalte	7			
Modul IV/6: Kommunikation und Sprache	Lernziele	21		2	
	Inhalte	5		1	
Modul IV/7: Medienpädagogik	Lernziele	14			
	Inhalte	6		1	
Modul V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung	Lernziele	21	3		5
	Inhalte	30	2		4
Modul V/2: Bewegungsförderung	Lernziele	8	4	3	
	Inhalte	3			
Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufsidentität	Lernziele	9	7	1	3
	Inhalte	5	4		4
Modul VI/2: Organisation und Management	Lernziele			22	2
	Inhalte			13	
Modul VII/1: 1. Praktikum	Lernziele	8	2		13
	Inhalte	-	-	-	-
Modul VII/2: 2. Praktikum	Lernziele	7			
	Inhalte	-	-	-	-
Modul VIII/1: Bachelorarbeit und Colloquium	Lernziele	2	1	1	
	Inhalte	-	-	-	-
Wahlveranstaltungen	Lernziele	11			
	Inhalte	-	-	-	-
Summe		390	58	67	40
Gesamt		555			
Anteil am Gesamt		70%	10%	12%	8%
Anteil an sämtlichen Lernzielen***		47%	7%	8%	5%

* Sowohl die „Lernziele“, als auch die „Inhalte“ in diesem Bereich knüpfen nicht an das traditionell-praktische Arbeitsfeld der Frühpädagogik an. Damit dieser Zusammenhang ersichtlich wird, wurden in die Tabelle Bindestriche und keine Leerzeichen eingetragen.

** Die Einfügung von Bindestrichen an dieser oder einer späteren Stelle bedeutet immer, dass eine sinnvoll Auswertung bzw. Aufzählung nicht vorgenommen werden kann. Der Grund hierfür liegt in der Allgemeinheit der Modulbeschreibungen, die zumeist den Wahlmöglichkeiten der Studierenden Rechnung trägt.

*** „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 48: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin (ASH 2008) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

		Theorie-Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern	Lernziele	3	1	
	Inhalte		1	
Modul II/1: Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens	Lernziele	2	4	1
	Inhalte	4	5	1
Modul II/2: Pädagogische Alltagsgestaltung	Lernziele	2	2	
	Inhalte	3		1
Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik	Lernziele			
	Inhalte		1	
Modul II/4: Praxismethoden	Lernziele	6	3	3
	Inhalte	3	3	1
Modul II/5: Konfliktmediation und Gewaltprävention	Lernziele		3	1
	Inhalte	1	1	
Modul II/6: Forschungsmethoden	Lernziele	3	7	2
	Inhalte	2	6	2
Modul III/1: Recht	Lernziele	1	1	
	Inhalte			
Modul III/2: Diversity	Lernziele			
	Inhalte			
Modul III/3: Bildungssysteme im Vergleich und Studienfahrt	Lernziele	4		2
	Inhalte	2		
Modul IV/1: Ästhetische Bildung I	Lernziele		5	
	Inhalte	2	2	
Modul IV/2: Ästhetische Bildung II	Lernziele	2	1	
	Inhalte	5	1	
Modul IV/3: Naturwissenschaften	Lernziele		3	
	Inhalte		1	
Modul IV/4: Welt und Umwelt	Lernziele	1	3	1
	Inhalte			1
Modul IV/5: Mathematik	Lernziele	1	3	1
	Inhalte		1	
Modul IV/6: Kommunikation und Sprache	Lernziele		4	1
	Inhalte	4	3	
Modul IV/7: Medienpädagogik	Lernziele	1	5	
	Inhalte	1	2	1
Modul V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung	Lernziele		1	1
	Inhalte		2	
Modul V/2: Bewegungsförderung	Lernziele		1	
	Inhalte	2	1	
Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufsidentität	Lernziele	1	3	
	Inhalte	1	4	1
Modul VI/2: Organisation und Management	Lernziele	1	6	
	Inhalte	1	5	
Modul VII/1: 1. Praktikum	Lernziele	9	2	4
	Inhalte	5	3	1
Modul VII/2: 2. Praktikum	Lernziele	11	2	6
	Inhalte	4	2	2
Modul VIII/1: Bachelorarbeit und Colloquium	Lernziele	1		2
	Inhalte	1	1	
Wahlveranstaltungen	Lernziele		2	
	Inhalte			
Summen		90	107	36
Gesamt			233	
Anteil am Gesamt		39%	46%	15%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		11%	13%	4%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Die Auswertung des EBK-Modulhandbuchs der Alice-Salomon-Hochschule brachte folgende Ergebnisse für die Kompetenzquellen:

- 41 % auf die Dimension „Wissen“,
- 46 % auf die Dimension „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ und
- 13 % auf die Dimension „Haltung“. (Übersicht 49)

Übersicht 49: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Bachelor EBK an der ASH Berlin (ASH 2008) nach Kompetenzquellen

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
ASH – Berlin				
Kategorisierung				
Modul I/1: Erziehung, Bildung und Entwicklung von Kindern	Lernziele	3	13	4
	Inhalte	8		2
Modul II/1: Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens	Lernziele	2	15	3
	Inhalte	4	5	1
Modul II/2: Pädagogische Alltagsgestaltung	Lernziele	5	17	6
	Inhalte	8	3	
Modul II/3: Spieltheorien und Spielpädagogik	Lernziele	2	16	2
	Inhalte	19	2	2
Modul II/4: Praxismethoden	Lernziele	1	17	3
	Inhalte	7	1	1
Modul II/5: Konfliktmediation und Gewaltprävention	Lernziele	3	20	1
	Inhalte	11		
Modul II/6: Forschungsmethoden	Lernziele	4	13	4
	Inhalte	7	5	
Modul III/1: Recht	Lernziele	6	6	1
	Inhalte	14	1	
Modul III/2: Diversity	Lernziele	5	17	
	Inhalte	24	1	2
Modul III/3: Bildungssysteme im Vergleich und Studienfahrt	Lernziele	3	11	2
	Inhalte	7	2	2
Modul IV/1: Ästhetische Bildung I	Lernziele	8	17	2
	Inhalte	13	1	3
Modul IV/2: Ästhetische Bildung II	Lernziele	8	16	3
	Inhalte	13	4	3
Modul IV/3: Naturwissenschaften	Lernziele	8	9	3
	Inhalte	9		
Modul IV/4: Welt und Umwelt	Lernziele	15	11	5
	Inhalte	7		
Modul IV/5: Mathematik	Lernziele	7	9	2
	Inhalte	7		
Modul IV/6: Kommunikation und Sprache	Lernziele	6	16	2
	Inhalte	8	2	
Modul IV/7: Medienpädagogik	Lernziele	5	15	5
	Inhalte	4	5	3
Modul V/1: Gesundheit, Krankheit und Behinderung	Lernziele	9	20	4
	Inhalte	32	4	
Modul V/2: Bewegungsförderung	Lernziele	6	9	1
	Inhalte	5	1	
Modul VI/1: Arbeitsfelder und Berufsidentität	Lernziele	3	16	3
	Inhalte	7	3	4
Modul VI/2: Organisation und Management	Lernziele	7	12	5
	Inhalte	8	3	2
Modul VII/1: 1. Praktikum	Lernziele	2	17	7
	Inhalte	-	-	-
Modul VII/2: 2. Praktikum	Lernziele		24	2
	Inhalte	-	-	3

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
Modul VIII/1: Bachelorarbeit und Colloquium	Lernziele		4	1
	Inhalte			
Wahlveranstaltungen	Lernziele	5	4	2
	Inhalte	-	-	-
Summen		345	387	101
Gesamt		833		
Anteil am Gesamt		41%	46%	13%

* Das Praktikum wird nur allgemein beschrieben, weshalb spezielle Inhalte nicht gezählt werden können. In die Tabelle können somit auch keine Werte eingetragen werden.

** In diesem Abschnitt wird lediglich eine Liste für Beispiele für Wahlveranstaltungen aufgezählt, die aber ausdrücklich keine Vollständigkeit bieten soll. Werte für die quantitative Auswertung waren folglich nicht zu bestimmen.

Übersicht 50: Relationen von Inhalten/Lernzielen im Modulhandbuch Bachelor EBK nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master

Ge- samt	Kompetenz- quellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wis- sen	Kön- nen	Hal- tung	Theorie- Praxis- Verflech- tung	Methoden- ausbildung	Möglichkei- ten for- schenden Lernens	Arbeit mit Kindern/ Jugend- lichen	Arbeit mit Eltern / Familien- bildung	Organisa- tion & Manage- ment	Sozial- räumliche Vernet- zung
833	41%	46%	13%	11%	13%	4%	47%	7%	8%	5%

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen der ASH-Berlin:

- Wissen über die biologischen, anthropologischen und soziokulturellen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung und können diese in die Praxis übertragen (S. 22)
- Wissen über Theorien, Konzepten und Erkenntnissen aus Psychologie und Neurobiologie und können die Praxis diesbezüglich reflektieren. (S. 22)
- Frühe Einsozialisation in einen forschenden Habitus aufgrund von Techniken der Recherche, der Analyse und des Verfassens von wissenschaftlichen Texten und Präsentationstechniken. (S. 22)
- Zentralen Komponenten des pädagogischen Handelns in Institutionen theoretisch und praktisch erlernt und reflektiert (S. 22f)
- Überblick über Spieltheorie, Spielformen und Methoden der Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Spielen und Reflexion von Spiel. (S. 23)
- Stärkung des forschenden Habitus durch ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren zur Erfassung von individuellen Interessen und Fähigkeiten, um weiterführende Bildungsangebote zu benennen. (S. 23)
- Erkennen von Konflikten bei Kindern und Erwachsenen und Nutzung von Konfliktregelungsfähigkeit auf der Grundlage von beispielhaft erlernten Mediationsverfahren. (S. 23)
- grundlegende praxisrelevante klassische und aktuelle empirischen Studien der Sozial- und Kindheitsforschung und angewandte Methoden der empirischen Datenerhebung und -auswertung und verschiedene Auswertungs- und Interpretationsverfahren. (S. 23)
- Kennen von Funktion rechtlicher Regulierungen und der rechtswissenschaftlichen Methode im Verhältnis zur Pädagogik und sind befähigt, Erzieher/innen und Eltern bei der formalen Wahrnehmung von Anträgen und Rechtsbehelfen zu unterstützen. (S. 23f.)

- Reflexion von Bildungszielen der Pädagogik im Hinblick auf die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und Anwendung von didaktischen Ansätzen für heterogene Lerngruppen und auf Eltern. (S. 24)
- Englische Sprachkenntnisse. (S. 24)
- Erwerb von Wissen über ein Land mit seinem jeweiligen Gesellschafts- und Bildungssystem, der Kultur, den Erziehungstraditionen und –konzepten zum Vergleich mit Deutschland. (S. 24)
- Grundlegendes Wissen über die Entstehung, Entwicklung, Förderung elementarer kreativer Fähigkeiten und Beispiele von Konzepten/Methoden ästhetischer Bildungsarbeit und Umsetzung von zwei Beispielen in der Praxis. (S. 24)
- Grundlegendes Wissen über naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit naturwissenschaftlichen Methoden und deren Vermittlung. (S. 25)
- Die Studierenden kennen und verstehen Organisationsformen menschlichen Zusammenlebens und wissen um bedeutsame historische, kulturelle und technisch/ökologische Entwicklungen und können diese vermitteln. (S. 25)
- Die Studierenden verfügen über grundlegendes Wissen von Mathematik und entwicklungs-, lern- und motivationspsychologische Befunde und neurobiologische Erkenntnisse für mathematische Frühförderung. (S. 25)
- Wissen über die wissenschaftlich-theoretische und methodisch-praktische Themenfelder Sprachentwicklung, Sprachstörungen und Sprachförderung und praktische Einübung der Verfahren. (S. 25)
- Praktische und theoretische Grundkenntnisse der Medienpädagogik und medienpädagogischer Methoden und Reflexion der Mediennutzung. (S. 25)
- Wissen über Gesundheit und Krankheit bei Kindern, die Chancen zur Gesundheitsförderung durch Verhalten, Ernährung u. a. und Beratung der Bezugspersonen diesbezüglich. (S. 26)
- Reflexiven und kommunikativen Fähigkeiten, um auf behinderte Kinder und deren Eltern auf der Grundlage von Erziehungspartnerschaften einzugehen. (S. 26)
- Analyse und Gestaltung von Bewegungsorten von Kindern. (S. 26)
- Kenntnis des Arbeitsfeldes seiner pädagogischen (S. 26) bzw. bildungstheoretischen Konzepte und dabei Analyse soziokultureller und politischen Einflüsse. (S. 26)
- Vorbereitung und Gestaltung von Übergängen zwischen den einzelnen Lebensphasen der Kinder. (S. 26)
- Reflektion der beruflichen Identität und Kenntnis der Diskussion um die Professionalisierung des Berufs der Frühpädagogin/des Frühpädagogen. (S. 26)
- Umfassendes Leitungsverständnis, das pädagogische Visionen und pädagogisches Fachwissen mit Managementkompetenz und persönlicher Rollen und Zielklarheit verbindet. (S. 26f.)

3.5. Hochschulen: Master Früh-/Elementar-/Kindheitspädagogik

3.5.1. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – konsekutiver Master (2008)

Die DGfE hat für alle relevanten pädagogischen Handlungsfelder jeweils ein Kerncurriculum vorgelegt, so auch für die Frühpädagogik (DGfE 2008). Das Master-Level wird dabei für konsekutive und nicht-konsekutive Studienprogramme gesondert behandelt.

Die DGfE formuliert in ihrem Kerncurriculum für den konsekutiven Master 19 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 37 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung finden keine Erwähnung in den Lernzielen.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 16 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 16 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 51)

Übersicht 51: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben				
	Inhalte	2			1
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben				1
	Inhalte	1			1
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben	1			
	Inhalte	1		3	
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	2			
Summe		7	0	3	3
Gesamt		13			
Anteil am Gesamt		54%	0%	23%	23%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		37%	0%	16%	16%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 52: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: konsekutiver Master

		Theorie- Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben	1	1	
	Inhalte		2	
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben		1	
	Inhalte			
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	2		
Summe		3	4	0
Gesamt		7		
Anteil am Gesamt		43%	57%	0%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		16%	21%	0%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich im DGfE-Kerncurriculum 89 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 11 % (Übersicht 53). Die Aus- und Weiterbildung von professionellen Haltungen findet keinen Raum im Kerncurriculum für den konsekutiven Master. Dies ist Ausdruck dessen, dass das Kerncurriculum vor allem auf Wissensinhalte abzielt, die als unabdingbar angesehen werden. Insofern unterscheidet sich der Charakter des Dokuments deutlich von den Qualifikationsrahmen.

Übersicht 53: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008) nach Kompetenzquellen: konsekutiver Master

		Wissen	Können	Haltung
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben	1	1	
	Inhalte	3		
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	3		
	Inhalte	4		
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben	1		
	Inhalte	4		
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	1	1	
Summe		17	2	0
Gesamt		19		
Anteil am Gesamt		89%	11%	0%

Übersicht 54: Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008a) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: konsekutiver Master

Gesamt	Kompetenzquellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wissen	Können	Haltung	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management	Sozialräumliche Vernetzung
19	89%	11%	0%	16%	21%	0%	37%	0%	16%	16%

Trotz der Konzentration auf Wissensinhalte lassen sich auch im DGfE-Kerncurriculum Inhalte identifizieren, die als Kernkompetenzen qualifiziert werden können. Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, enthält das Kerncurriculum:

- Begriffliche Eingrenzung pädagogischer Probleme hinsichtlich ihres geschichtlichen Kontexts und Differenzierung theoretischer Ansätze (S. 60)
- Kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen (S. 61)
- Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten (S. 61)
- Weiterentwicklung von frühpädagogischen Handlungskompetenzen (S. 64).

3.5.2. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – nichtkonsekutiver Master (2008)

Die DGfE hat für alle relevanten pädagogischen Handlungsfelder jeweils ein Kerncurriculum vorgelegt, so auch für die Frühpädagogik (DGfE 2008). Das Master-Level wird dabei für konsekutive und nicht-konsekutive Studienprogramme gesondert behandelt.

Die DGfE formuliert in ihrem Kerncurriculum für den nicht-konsekutiven Master 49 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 37 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- Die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung werden nicht explizit erwähnt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 16 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 12 % der formulierten Lernziele. (Übersicht 55)

Übersicht 55: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach beruflichen Handlungsfeldern: nicht-konsekutive Master-Programme (DGfE 2008a)

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Team- entwicklung)	Sozial- räumliche Vernetzung
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben	2			
	Inhalte	2			
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung im schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte	Aufgaben	1		1	
	Inhalte	1		1	1
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben				
	Inhalte				
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	1			1
	Inhalte	1			1
Studieneinheit 5: Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	2		1	
	Inhalte	1		2	
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben				
	Inhalte	2			1
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben				1
	Inhalte	1			1
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben	1			
	Inhalte	1		3	
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	2			
Summe		18	0	8	6
Gesamt		32			
Anteil am Gesamt		56%	0%	25%	19%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		37%	0%	16%	12%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 56: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: nicht-konsequente Master-Programme (DGfE 2008a)

		Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben			
	Inhalte		2	
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationale Aspekte	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben		1	
	Inhalte		1	
Studieneinheit 5: professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder der Pädagogik der frühen Kindheit – Grundlagen	Aufgaben		1	
	Inhalte			
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben	1	1	
	Inhalte		2	
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben		1	
	Inhalte			
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben			
	Inhalte			
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	2		
Summe		3	9	0
Gesamt		12		
Anteil am Gesamt		25%	75%	0%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		6%	18%	0%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielen.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich im DGfE-Kerncurriculum 84 % der Lernziele, auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 14 % und 2 % auf die Entwicklung von professionellen Haltungen (Übersicht 57). Dies ist Ausdruck dessen, dass das Kerncurriculum vor allem auf Wissensinhalte abzielt, die als unabdingbar angesehen werden. Insofern unterscheidet sich der Charakter des Dokuments deutlich von den Qualifikationsrahmen.

Übersicht 57: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im DGfE-Kerncurriculum nach Kompetenzquellen: nicht-konsequente Master-Programme (DGfE 2008a)

		Wissen	Können	Haltung
Studieneinheit 1: Grundlagen der Erziehungswissenschaft	Aufgaben	1	3	
	Inhalte	4		
Studieneinheit 2: gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einchluss internationale Aspekte	Aufgaben	1	1	1
	Inhalte	3		
Studieneinheit 3: Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen	Aufgaben	2	1	
	Inhalte	2		
Studieneinheit 4: theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	2		
	Inhalte	3		
Studieneinheit 5: professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder der Pädagogik der frühen Kindheit – Grundlagen	Aufgaben	3		
	Inhalte	3		
Studieneinheit 6: Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen	Aufgaben	1	1	
	Inhalte	3		
Studieneinheit 7: Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Pädagogik der frühen Kindheit	Aufgaben	3		
	Inhalte	4		
Studieneinheit 8: professionelle Handlungskompetenzen in der Pädagogik der frühen Kindheit – Vertiefung	Aufgaben	1		
	Inhalte	4		
Studieneinheit 9: Lehrforschungsprojekt	Aufgaben	1	1	
Summe		41	7	1
Gesamt		49		
Anteil am Gesamt		84%	14%	2%

Übersicht 58: Relationen von Inhalten/Lernzielen im DGfE-Kerncurriculum (DGfE 2008; dies. 2008a) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: nicht-konsequenter Master

Gesamt	Kompetenzquellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wissen	Können	Haltung	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management	Sozialräumliche Vernetzung
49	84%	14%	2%	6%	18%	0%	37%	0%	16%	12%

Zu Kernkompetenzen, die dem DGfE-Kerncurriculum entnommen werden können, kann auf die entsprechenden Ausführungen zum konsekutiven Master verwiesen werden.²²

3.5.3. Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (2008)

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (FBT SozArb 2008) wurde vom Fachbereichstag Soziale Arbeit vorgelegt. Er wird häufig anregend oder ergänzend als Referenzrahmen für die Frühpädagogik herangezogen. Er folgt einer fortschreitenden Prozesslogik, die sich beispielsweise in den Bezeichnungen der Gliederungskategorien des Qualifikationsrahmens zeigt. So ist die Gliederungskategorie A mit „Wissen und Verstehen/Verständnis“ bezeichnet und die letzte Kategorie mit „Persönlichkeit und Haltungen“.

Für das Master-Level formuliert der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit 42 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welches berufliche Handlungsfeld sie sich beziehen, ergibt:

²² Vgl. oben Punkt 3.5.1. Kerncurriculum Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – konsekutiver Master.

- 5 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Klienten.
- Die unmittelbare Arbeit mit den Eltern und Familienbildung finden keine ausdrückliche Erwähnung.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 14 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 7 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 59: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Master-Level, FBT SozArb 2008) nach beruflichen Handlungsfeldern

	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozialräumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis				
Beschreibung, Analyse und Bewertung				1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit	1		1	
Recherche und Forschung				1
Organisation, Durchführung und Evaluation			3	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1		2	
Persönlichkeit und Haltung				
Summe	2	0	6	3
Gesamt	11			
Anteil am Gesamt	18%	0%	55%	27%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	5%	0%	14%	7%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 60: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Master-Level, FBT SozArb 2008) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis		2	
Beschreibung, Analyse und Bewertung			1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		2	
Recherche und Forschung	1	5	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	3	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1		1
Persönlichkeit und Haltung			
Summe	3	12	3
Gesamt	18		
Anteil am Gesamt	17%	66%	17%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	7%	29%	7%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

Die kompetenzorientierte Betrachtung nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen zeigt eine sehr starke Orientierung auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten: 79 % der Lernziele beziehen sich auf diese und 7 % auf Wissensaneignung. Die Ausbildung einer professionellen Haltung wird im Qualifikationsrahmen mit 14 % berücksichtigt. (Übersicht 61)

Übersicht 61: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Master-Level, FBT SozArb 2008) nach Kompetenzquellen

	Wissen	Können	Haltung
Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit - Master			
Wissen und Verstehen/Verständnis		4	
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1	5	1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		7	
Recherche und Forschung		7	1
Organisation, Durchführung und Evaluation	2	5	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen		5	1
Persönlichkeit und Haltung			2
Summe	3	33	6
Gesamt		42	
Anteil am Gesamt	7%	79%	14%

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen:

- Bestimmung von Aufgabenstellungen und Definition von Aufgaben-/Problemfeldern (S. 9)
- Planung spezifischer Prozesse, Hilfesysteme, Dienstleistungen und Entwicklung professioneller Konzeptionen für deren interdisziplinäre Durchführung (S. 10)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 12)
- Formulieren und Untermauern von Argumenten, Lösen von Aufgaben (S. 14)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes (S. 16)

3.5.4. Speth-Qualifikationsrahmen „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (2010)

Christine Speth hat es in ihrer Dissertation unternommen, einen Qualifikationsrahmen “Bildung und Erziehung im Lebenslauf” zu kompilieren (Speth 2010). Sie orientiert sich dabei an der Struktur des QR Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008).²³ Übernommen werden von dort die Gliederung in allgemeine und spezielle Kompetenzbeschreibungen und die acht Kategorien/Prozessschritte. Die Autorin entwickelt keine eigenen Kompetenzbeschreibungen, sondern greift auf vielfältige vorhandene Quellen zurück. Die – bemerkenswerte – Leistung der Ausarbeitung liegt somit in der Selektion und Strukturierung des Quellenmaterials.

Speth formuliert 40 Lernziele (Übersicht 62). Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt:

- 11 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit den Kindern.
- Die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung werden nicht explizit erwähnt.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 89 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich keine der formulierten Lernziele.

²³ Vgl. Punkte 3.4.2. für die Bachelor-Ebene und 3.5.3. für die Master-Ebene des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit.

Übersicht 62: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach beruflichen Handlungsfeldern: Master-Level

	Arbeit mit Kindern/Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozial-räumliche Vernetzung
Wissen und Verstehen/Verständnis				
Beschreibung, Analyse und Bewertung			1	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit			5	
Recherche und Forschung			4	
Organisation, Durchführung und Evaluation	2		3	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen			3	
Persönlichkeit und Haltung				
Summe	2	0	16	0
Gesamt	18			
Anteil am Gesamt	11%	0%	89%	0%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	5%	0%	40%	0%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 63: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial: Master-Level

	Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Wissen und Verstehen/Verständnis		2	
Beschreibung, Analyse und Bewertung		1	
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		3	
Recherche und Forschung	1	4	2
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	2	
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	1		
Persönlichkeit und Haltung			
Summen	3	12	2
Gesamt	17		
Anteil am Gesamt	18%	71%	11%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*	8%	30%	5%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Auf Wissensaneignung beziehen sich bei Speth 15 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 65 %. Die Ausbildung von einer professionellen Haltung nimmt einen Raum von 20 % im Qualifikationsrahmen ein. (Übersicht 64)

Übersicht 64: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Speth-Qualifikationsrahmen nach Kompetenzquellen Master-Level

	Wissen	Können	Haltung
Wissen und Verstehen/Verständnis	4		
Beschreibung, Analyse und Bewertung	1	5	1
Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit		6	1
Recherche und Forschung		5	3
Organisation, Durchführung und Evaluation	1	6	1
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen		4	
Persönlichkeit und Haltung			2
Summe	6	26	8
Gesamt	40		
Anteil am Gesamt	15%	65%	20%

Übersicht 65: Relationen von Inhalten/Lernzielen im Qualifikationsrahmen von Speth (2010) nach Kompetenzquellen, Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial und beruflichen Handlungsfeldern: Ausbildungslevel Master

Ge- samt	Kompetenz- quellen			Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial			Präsenz der beruflichen Handlungsfelder			
	Wis- sen	Kön- nen	Hal- tung	Theorie- Praxis- Verflech- tung	Methoden- ausbildung	Möglichkei- ten for- schenden Lernens	Arbeit mit Kindern/ Jugend- lichen	Arbeit mit Eltern / Familien- bildung	Organisa- tion & Manage- ment	Sozial- räumliche Vernetzung
40	15%	65%	20%	8%	30%	5%	5%	0%	40%	0%

Es fällt auf, dass Beschreibungen von Könnens-Elementen stark dominieren. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Speth die Kompetenz-/Inhaltsteilung anderer Qualifikationsrahmen nicht übernimmt, allerdings um den Preis, dass die Inhaltsbereiche faktisch entfallen. Inhaltsbereiche finden sich bei Speth nur im ersten Gliederungspunkt und der Prozesslogik des Qualifikationsrahmens folgend münden die anfänglich vermittelten Wissensbestände letztendlich in Haltungen. Die Frage stellt sich, ob mit einem solchen FQR tatsächlich ein Ausbildungsgang konzipiert werden kann – oder aber, ob der inhaltliche Freiraum, den der Qualifikationsrahmen lässt, gerade erst die Freiheit eröffnet, die Ausbildung von Fähigkeiten/Fertigkeiten und letztlich Kompetenzen kreativ in ein Ausbildungsprogramm zu übersetzen.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert der Qualifikationsrahmen von Speth:

- Bestimmung, Beschreibung, Analyse und Bewertung von Aufgabenstellungen (S. 225)
- Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte (S. 227)
- Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung (S. 230)
- Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik (S. 232)
- Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen (S. 232)
- selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des Handelns (S. 237).

3.5.5. Studienprogramm Universität: TU Dresden (2009)

Quelle der Darstellung ist das Modulhandbuch des Masterprogramms „Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden“ (TU Dresden 2009). Dort gibt es für jedes Modul die Gliederungspunkte „Inhalte und Qualifikationsziele“ sowie „Voraussetzungen für die Teilnahme“. Nicht in jedem Modul wird zwischen den beiden Gliederungspunkten eine klare Trennung vorgenommen, insofern sich „Inhalte und Qualifikationsziele“ offenbar auf den Studienprozess *während* des Masterprogramms beziehen, hingegen die „Voraussetzungen“ echte Voraussetzungen *vor Beginn* des Master-Studiums benennen sollen. Zudem fällt auf, dass die Beschreibungen des Gliederungspunkts „Voraussetzungen für die Teilnahme“ fast immer sehr knapp gehalten sind (Beispiel: „Grundkenntnisse zu Beratungsdiskursen“, ebd.: 9) und diesen Beschreibungen ein Verweis auf eine Literaturliste im Internet folgt. Hier schiene die exaktere Benennung der Voraussetzungen hilfreich.

Das Modulhandbuch formuliert insgesamt 58 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt, dass nur weniger als die Hälfte der Lernziele auf eine Tätigkeit in der Fröhpädagogik gerichtet sind. Der Grund hierfür liegt in der Forschungsorientierung des Studiengangs, die vorwiegend für spätere Tätigkeiten in Forschungseinrichtungen qualifiziert und dementsprechend auch die seine Lernziele diesbezüglich ausrichtet. Die auf das herkömmliche Berufsprofil von Fröhpädagogen vorbereitenden Lernziele verteilen sich folgendermaßen:

- 17 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- 7 % beziehen sich auf die Arbeit mit Eltern und Familienbildung.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 16 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 3 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 66: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education (TU Dresden 2009) nach beruflichen Handlungsfeldern

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/Teamentwicklung)	Sozial-räumliche Vernetzung
Ziel des Studiums					
Inhalte des Studiums/ Themengebiete	Grundlagen der Kindheitsforschung				
	Empirische Kindheitsforschung	1	1		
	Implementierungsprozesse in der Praxis			3	
	Interdisziplinärer Studienbereich	1	1		
Modul: Historisch-systematische Grundlagen der Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele	2			
Modul: Kindheit und Lebenswelten Kontext von Diversität und Gender	Inhalte und Qualifikationsziele	2	1		
Modul: Vergleichende Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele	2			1
Modul: Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Forschung im Bereich der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele			3	1
Modul: Qualität in Forschung und Lehre durch professionelle Beziehungsgestaltung	Inhalte und Qualifikationsziele	2		2	
Modul: Methoden der empirischen Sozialforschung in den Forschungsfeldern der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele				
Modul: Praxisforschungs- und Entwicklungsmodul	Inhalte und Qualifikationsziele				
Modul: Beratungsdiskurse in den Arbeitsfelder der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele		1	1	
Modul: Interdisziplinärer Studienbereich	Inhalte und Qualifikationsziele				
Modul: Wissenschaftliches Kolloquium	Inhalt und Qualifikationsziele				
Summe		10	4	9	2
Gesamt		25			
Anteil am Gesamt		40%	16%	36%	8%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		17%	7%	16%	3%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach beruflichen Handlungsfeldern keine Rolle spielten.

Übersicht 67: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education (TU Dresden 2009) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

		Theorie-Praxis-Verflechtung	Methodenausbildung	Möglichkeiten forschenden Lernens
Ziel des Studiums		2	2	2
Inhalte des Studiums/Themengebiete	Grundlagen der Kindheitsforschung			
	Empirische Kindheitsforschung		1	
	Implementierungsprozesse in der Praxis	1		
	Interdisziplinärer Studienbereich		1	
Modul: Historisch-systematische Grundlagen der Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele		2	
Modul: Kindheit und Lebenswelten Kontext von Diversität und Gender	Inhalte und Qualifikationsziele	1	1	
Modul: Vergleichende Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele			1
Modul: Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Forschung im Bereich der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele			
Modul: Qualität in Forschung und Lehre durch professionelle Beziehungsgestaltung	Inhalte und Qualifikationsziele		2	
Modul: Methoden der empirischen Sozialforschung in den Forschungsfeldern der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele		2	
Modul: Praxisforschungs- und Entwicklungsmodul	Inhalte und Qualifikationsziele	2	1	1
Modul: Beratungsdiskurse in den Arbeitsfelder der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele		1	
Modul: Interdisziplinärer Studienbereich	Inhalte und Qualifikationsziele		1	1
Modul: Wissenschaftliches Kolloquium	Inhalt und Qualifikationsziele			
Summe		6	14	5
Gesamt		25		
Anteil am Gesamt		24%	56%	20%
Anteil an sämtlichen Lernzielen*		10%	24%	9%

* „Sämtliche Lernziele“ umfasst auch diejenigen Lernziele des Curriculums, welche für die hier vorgenommene Auswertung nach „Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial“ keine Rolle spielten.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen. Auf Wissensaneignung beziehen sich im TUD-Masterprogramm 38 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 50 %. Professionelle Haltungen nehmen im Modulhandbuch einen Raum von 3 % ein. (Übersichten 68)

Übersicht 68: Differenzierung der Inhalte/Lernziele im Modulhandbuch Masterprogramm Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung und Bildung der Technischen Universität Dresden (TU Dresden 2009) nach Kompetenzquellen

		Wissen	Können	Haltung
Ziel des Studiums			6	4
Inhalte des Studiums/ Themengebiete	Grundlagen der Kindheitsforschung	2	3	
	Empirische Kindheitsforschung	1		
	Implementierungsprozesse in der Praxis	4	3	
	Interdisziplinärer Studienbereich	1		
Modul: Historisch-systematische Grundlagen der Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele	1	2	
Modul: Kindheit und Lebenswelten Kontext von Diversität und Gender	Inhalte und Qualifikationsziele	2	1	
Modul: Vergleichende Kindheitsforschung	Inhalte und Qualifikationsziele	1	2	
Modul: Organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen für die Forschung im Bereich der Frühpädagogik	Inhalt und Qualifikationsziele	2	2	
Modul: Qualität in Forschung und Lehre durch professionelle Beziehungsgestaltung	Inhalt und Qualifikationsziele	2	2	1
Modul: Methoden der empirischen Sozialforschung in den Forschungsfeldern der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele	2	1	
Modul: Praxisforschungs- und Entwicklungsmodul	Inhalte und Qualifikationsziele	1	2	1
Modul: Beratungsdiskurse in den Arbeitsfelder der Frühpädagogik	Inhalte und Qualifikationsziele	1	1	
Modul: Interdisziplinärer Studienbereich	Inhalte und Qualifikationsziele	1	1	
Modul: Wissenschaftliches Kolloquium	Inhalt und Qualifikationsziele	1	3	1
Summe		22	29	7
Gesamt		58		
Anteil am Gesamt		38%	50%	12%

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert das Studienprogramm:

- Systematisierung von Ansätzen, Theorien und Methoden und ihrer historischen Einordnung und Bewertung (S. 2)
- Erfassen und Reflektieren von Heterogenität und Vielfalt von Kindheit (S. 3)
- Erweiterte Forschungskompetenzen: Konzeption und Verfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Kindheitsforschung incl. Theorieentwicklung (S. 4)
- Analyse von Arbeitsabläufen, Qualitätssicherung und Einbringen eigenständiger Forschungsergebnisse (S. 5)
- Methodengeleitete Strukturierung von Kommunikationsprozessen (S. 6)
- sozialwissenschaftliche Datenerhebung und -analyse (S. 7)
- Formulieren von Forschungsfragen und -zielen, Entwerfen von Forschungsdesigns (S. 8)
- Gestaltung von Beratungsangeboten und -prozessen (S. 9)
- Übertragen von interdisziplinärem Wissen auf die Frühpädagogik (S. 10)
- Kritische Reflexion der Kenntnisse und Forschungskompetenzen (S. 11).

3.5.6. Studienprogramm Universität: Justus-Liebig-Universität Gießen (2009)

Quelle der Darstellung ist die Info-Broschüre zum Master-Studiengang Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009). Dort gibt es für jedes der 18 Module die Gliederungspunkte „Kompetenzziele“ sowie „Modulinhalte“. Die Inhalte dieser Gliederungspunkte sind jeweils in Form von Spiegelstrichen ausgeführt. In der Regel sind die Ausführungen zum Punkt „Kompetenzziele“, bei dem um die fünf Elemente in den Spiegelstrichen aufgeführt werden, etwas kürzer als für den Gliederungspunkt „Modulinhalte“, bei dem bis zu 15 Elemente gezählt werden können. Die Formulierungen für die Spiegelstriche beider Gliederungspunkte sind in der Regel sehr kurz gehalten.

Formuliert werden insgesamt 139 Lernziele. Eine Gruppierung dieser Lernziele danach, auf welche beruflichen Handlungsfelder sie sich beziehen, ergibt, dass nur knapp über die Hälfte der Lernziele auf eine Tätigkeit in der Frühpädagogik gerichtet sind. Der Grund hierfür liegt im Aufbau des Studiengangs, der zwischen einem Grundlagen- und einem Schwerpunktbereich unterscheidet. Im Grundlagenbereich wird in dem Studiengang nicht explizit für eine Tätigkeit in der Frühpädagogik qualifiziert. Vielmehr besteht für die Studierenden auch die Möglichkeit, andere Schwerpunkte zu wählen (inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen, inklusive Pädagogik bei geistiger Behinderung, inklusive Sprachheilpädagogik).

Obwohl eine klare Abgrenzung zwischen Ausbildungselementen des Grundlagenbereichs und des Schwerpunktbereichs im realen Ausbildungsprozess nicht vorgenommen werden kann und meistens nicht angestrebt wird, verpflichtet eine sich an der Logik des Programms orientierende Lesart zu der Feststellung, dass sich nur 24 von 139 Lernzielen unmittelbar auf die frühe Kindheit beziehen. Dies sind die Lernziele des Schwerpunktbereichs „Frühe Kindheit“. Sie wiederum teilen sich wie folgt auf:

- 59 % der Lernziele betreffen die unmittelbare Arbeit mit Kindern.
- 8 % beziehen sich auf die Arbeit mit Eltern und Familienbildung.
- Organisation und Management sind Gegenstand von 25 % der Lernziele.
- Auf sozialräumliche Aktivitäten beziehen sich 8 % der formulierten Lernziele.

Übersicht 69: Differenzierung der Inhalte/Lernziele Master Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach beruflichen Handlungsfeldern

		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Management (Institutions-/ Teamentwicklung)	Sozial-räumliche Vernetzung
Inklusive Pädagogik	Kompetenzziele	1		1	
	Modulinhalte	4		1	
Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen	Kompetenzziele	6			
	Modulinhalte	6			1
Beratung	Kompetenzziele		3	1	
	Modulinhalte		3	1	
Empirische Forschungsmethoden	Kompetenzziele				
	Modulinhalte	1			
Praktikumsmodul	Kompetenzziele	1	1		
	Modulinhalte	2		1	
Schwerpunkt:* Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 1	Kompetenzziele		2		
	Modulinhalte	2	4	1	
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 2	Kompetenzziele		2		
	Modulinhalte	2	4	1	
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 3	Kompetenzziele	2			
	Modulinhalte	3			
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 1	Kompetenzziele	3			
	Modulinhalte	15			
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 2	Kompetenzziele	3			
	Modulinhalte	15			
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 3	Kompetenzziele	2	1	1	
	Modulinhalte	2			
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 1	Kompetenzziele				2
	Modulinhalte	2	1	1	
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 2	Kompetenzziele				2
	Modulinhalte	2	1	1	
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 3	Kompetenzziele	1			
	Modulinhalte	3			
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 1	Kompetenzziele	2			
	Modulinhalte	3	1	3	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele	2			
	Modulinhalte	3	1	3	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele	1			1
	Inhalte	3			1
Masterthesis	Kompetenzziele				
	Modulinhalte				
Summe		92	24	16	7
Gesamt		139			
Anteil am Gesamt		66%	17%	12%	5%
Anteil an sämtlichen Lernzielen		42%	11%	7%	3%

*Die Studierenden müssen zwei Module eines Schwerpunktes und ein Modul aus einem anderen Schwerpunktbereich belegen.

Übersicht 70: Differenzierung Master Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

		Theorie-Praxis- Verflechtung	Methoden- ausbildung	Möglichkeiten for- schenden Lernens
Inklusive Pädagogik	Kompetenzziele		1	
	Modulinhalte			
Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen	Kompetenzziele	1		
	Modulinhalte	2		
Beratung	Kompetenzziele	1		1
	Modulinhalte	1	1	1
Empirische Forschungsmethoden	Kompetenzziele		3	2
	Modulinhalte		5	6
Praktikumsmodul	Kompetenzziele	2		1
	Modulinhalte	1		1
Schwerpunkt:* Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 1	Kompetenzziele		1	
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 2	Kompetenzziele		1	
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 3	Kompetenzziele		1	1
	Modulinhalte			1
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 1	Kompetenzziele			1
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 2	Kompetenzziele			1
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 3	Kompetenzziele		4	
	Modulinhalte		3	
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 1	Kompetenzziele	1	2	
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 2	Kompetenzziele	1	2	
	Modulinhalte			
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 3	Kompetenzziele			1
	Modulinhalte		1	1
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 1	Kompetenzziele			
	Modulinhalte		1	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele			
	Modulinhalte		1	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele			1
	Inhalte			2
Masterthesis	Kompetenzziele		1	2
	Modulinhalte		1	2
Summen		10	29	25**
Gesamt		64		
Anteil am Gesamt		16%	45%	39%
Anteil an sämtliche Lernzielen		5%	13%	11%

*Die Studierenden müssen zwei Module eines Schwerpunktes und ein Modul aus einem anderen Schwerpunktbereich belegen.

** Die Summe beschreibt nicht das gesamte Angebot für Forschendes Lernen im Masterstudiengang. Jeder Studierende hat ein Modul namens „Forschendes Studieren“ zu absolvieren, für das 12 CP vergeben werden. Dabei werden die Studierenden in Forschungsprojekte gemäß des gewählten Schwerpunktes integriert. Eine Darstellung des Moduls „Forschendes Studieren“ findet sich in der Infobroschüre nicht. Vermutlich ist diese Auslassung der Verschiedenheit der Forschungsprojekte und der sich hieraus ergebenden Anforderungen an die Studierenden geschuldet, die eine Darstellung schwierig machen.

In einer kompetenzorientierten Betrachtung kann nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen gefragt werden und danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen. Auf Wissensaneignung beziehen sich im Master der Justus-Liebig-Universität Gießen 60 % der Lernziele und auf die Ausbildung bzw. Weiter-

entwicklung von Fähigkeiten/Fertigkeiten 38 %. Professionelle Haltungen nehmen im Modulhandbuch einen Raum von 2 % ein. (Übersicht 71)

Übersicht 71: Differenzierung Master Elementar- und Integrationspädagogik (JLU Gießen 2009) nach Kompetenzquellen

		Kompetenzquellen		
		Wissen	Können	Haltung
Inklusive Pädagogik	Kompetenzziele	1	1	
	Modulinhalte	5		
Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen	Kompetenzziele	3	2	1
	Modulinhalte	7		
Beratung	Kompetenzziele	3	2	
	Modulinhalte	1	3	
Empirische Forschungsmethoden	Kompetenzziele	2	3	
	Modulinhalte		7	
Praktikumsmodul	Kompetenzziele	1	2	3
	Modulinhalte		5	
Schwerpunkt:* Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 1	Kompetenzziele	2	3	
	Modulinhalte	7		
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 2	Kompetenzziele	2	3	
	Modulinhalte	7		
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Verhaltensstörungen 3	Kompetenzziele	2	7	
	Modulinhalte	5	1	
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 1	Kompetenzziele	3	2	
	Modulinhalte	15		
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 2	Kompetenzziele	3	2	
	Modulinhalte	15		
Schwerpunkt: Inklusive Sprachheilpädagogik 3	Kompetenzziele	2	5	
	Modulinhalte	9		
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 1	Kompetenzziele	1	3	
	Modulinhalte	6		
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 2	Kompetenzziele	1	3	
	Modulinhalte	6		
Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung 3	Kompetenzziele	1	3	
	Modulinhalte	5		
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 1	Kompetenzziele	2	2	
	Modulinhalte	3	4	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele	2	2	
	Modulinhalte	3	4	
Schwerpunkt: Frühe Kindheit 2	Kompetenzziele	4	3	
	Inhalte	3	3	
Masterthesis	Kompetenzziele		4	
	Modulinhalte		3	
Summen		132	82	4
Gesamt		218		
Anteil am Gesamt		60%	38%	2%

*Die Studierenden müssen zwei Module eines Schwerpunktes und ein Modul aus einem anderen Schwerpunktbereich belegen.

Zentrales Kriterium, um im Sinne des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs Kompetenzen zu identifizieren, ist die individuelle Zusammenführung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung. Als Kernkompetenzen, die diesem Kriterium entsprechen, formuliert die Info-Broschüre:

- Analyse und Konzeption inklusionspädagogischer Handlungsmodelle sowie Kompetenzen zu deren Implementation und Evaluierung,
- Zusammenhang von Theorieannahmen, Fragestellungen, Methoden und Forschungsdesigns erkennen,

- eigenständige, empirische Forschungsarbeit ausarbeiten,
- Entwicklung und Evaluation von Diagnose- und Therapieverfahren,
- Entwicklung der Beratungskompetenz,
- non-kategoriales Fallverständnis fördern, um die ausschließliche Fokussierung auf das ‚schwierige Kind‘ zu ergänzen bzw. abzulösen.

4. Vergleichende Auswertung

Die hier herangezogenen Dokumente unterscheiden sich hinsichtlich ihrer jeweiligen Funktion:

- Ausbildungs- und Studienprogramme, z.B. in Gestalt von Landesausbildungsordnungen oder Modulhandbüchern, sollen eine konkrete Ausbildungs- oder Studiengangsgestaltung anleiten.
- Qualifikationsrahmen formulieren Inhalte bzw. Lernziele, die von ihren jeweiligen AutorInnen für essentiell gehalten werden, müssen aber dann noch in konkrete Ausbildungs- oder Studienprogramme übersetzt werden.

Aus diesen unterschiedlichen Funktionen ergeben sich voneinander abweichende Strukturen (nachfolgend Punkt 4.1.) und Inhalte (4.2.) der jeweiligen Dokumente.

4.1. Strukturen der Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme

Ausbildungs- bzw. Studienprogramme einerseits und Qualifikationsrahmen weisen jeweils unterschiedliche Strukturen auf, da erstere den konkreten Ablauf eines Ausbildungsganges regeln, während letztere Anforderungen an solche Programme formulieren. Aber auch die Qualifikationsrahmen sind jeweils unterschiedlich strukturiert:

- Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Deutsche Qualifikationsrahmen 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).
- Die Frühpädagogik-Qualifikationsrahmen sind (meist) jeweils für eine Ausbildungsebene entworfen und benötigen daher keine Unterscheidung von Kompetenzniveau-Stufen.

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. Der EQR gliedert sich in zwei Ebenen (Kenntnisse z.B. werden in Theoriewissen und Faktenwissen ausdifferenziert). Der DQR-Entwurf von 2009 dagegen weist eine Drei-Ebenen-Systematik auf (Fachkompetenz z.B. wird in Wissen und Fertigkeiten gegliedert, letztere wiederum werden nach instrumentellen und systemischen Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit unterschieden); zusätzlich wird eine „Allgemeine Kompetenzbeschreibung“ vorangestellt.
- Die Matrixstruktur der frühpädagogischen Qualifikationsrahmen verknüpft die oben 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 72 und 73 präsentieren die Systematiken ausgewählter Qualifikationsrahmen.

Übersicht 72: Systematiken der fachunspezifischen Qualifikationsrahmen (Europäische Kommission 2008; AK DQR 2009)

QR	Dimensionen	Unterpunkte	
Europäischer Qualifikationsrahmen (2008)	Kenntnisse	Theoriewissen	
		Faktenwissen	
	Fertigkeiten	kognitive	
		praktische	
	Kompetenz	Übernahme von Verantwortung	
		Selbstständigkeit	
Deutscher Qualifikationsrahmen (Entwurf, 2009)	Allgemeine Kompetenzbeschreibung		
	Fachkompetenz	Wissen	Tiefe
			Breite
		Fertigkeiten	instrumentelle
	systemische		
	Beurteilungsfähigkeit		
	Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	Team-/Führungsfähigkeit
			Mitgestaltung
			Kommunikation
		Selbstkompetenz	Selbstständigkeit / Verantwortung
Reflexivität			
		Lernkompetenz	

Übersicht 73: Systematiken frühpädagogischer Fachqualifikationsrahmen (AG Fachverbände 2009; PiK-QR 2008; BAG-BEK 2009)

Qualifikationsprofil Frühpädagogik - Fachschule	<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 (PiK)	<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)	<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 Studiengangsprofile									
Professionelle/s Selbstverständnis und Handlungskompetenzen										
Verbindung von Theorie und Praxis										
Übergreifende Kompetenzdimensionen „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik“ und „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“										

Unter den von uns analysierten Qualifikationsrahmen weisen der QR Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2008), der Qualifikationsrahmen Kindheitspädagogik Bachelor (BAG-BEK 2009) und der Entwurf von Christine Speth (2010) eine nahezu identische Struktur auf. Die Ähnlichkeiten kommen nicht zufällig zustande, vielmehr orientieren sich der QR Kindheitspädagogik und Speth an dem QR Soziale Arbeit. Auch im PIK-QR findet sich diese übergeordnete Struktur. Aber im Unterschied zu den anderen ausgewerteten Qualifikationsrahmen der Bachelor-Ebene differenziert der PIK-QR

diese Struktur nochmals durch zwei weitere speziellere Kategorisierungen. Insgesamt könnte dies darauf verweisen, dass hinsichtlich der QR-Struktur eine gewisse Richtungsentscheidung in der Fachcommunity bereits getroffen ist, zumal weitere Fachqualifikationsrahmen zumindest Ähnlichkeiten aufweisen. So wird typischerweise eine Matrixstruktur verwendet. In dieser werden die Kompetenzbereiche entsprechend einem Handlungskreismodell mit (unterschiedlich) definierten frühpädagogischen Handlungsfeldern bzw. Studienbereichen verknüpft. Häufig ist auch die ergänzende bzw. überwölbende Beschreibung einer übergreifenden Kompetenzdimension, z.B. unter dem Titel „Professionelle Haltung“.

4.2. Inhaltliche Vergleiche einzelner Dokumente

4.2.1. NRW-Fachschullehrplan und PiK-QR

Die Landesarbeitsgemeinschaft Erzieherinnenausbildung NRW (o.J.) hat einen exemplarischen Vergleich zwischen dem PiK-Qualifikationsrahmen und dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für Fachschulen unternommen.²⁴ 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 74).

²⁴ im Rahmen und Auftrag einer länderoffenen Arbeitsgruppe des Unterausschusses Berufliche Bildung der KMK

Übersicht 74: LAG Erzieherinnenausbildung NRW: Vergleich PiK-QR und NRW-Fachschullehrplan (Robert-Bosch-Stiftung (2008a; LAG NRW o.J.)

<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</p> <p>Fundstelle/Bezug oder Anmerkungen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • die Fähigkeit, die lebensweltlichen und gesellschaftlichen <u>Bedarflagen</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</u> im Bereich der Eltern-/Familienbildung 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</p> <p>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, Konzeptionen und Planungen im Bereich des <u>Qualitätsmanagements</u> im Team theoretisch fundiert und reflektiert umzusetzen. • die Fähigkeit, innerbetriebliche Fortbildungsangebote zu gestalten. • die Fähigkeit, bei der Organisation und Durchführung den Einsatz personeller und sachlicher Mittel mit zu steuern. 	<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</p> <p>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 Übergängen einzuschätzen und zu bewerten. • die Fähigkeit, in typischen Handlungssituationen <u>Nutzen und Hindernisse</u> verschiedener Formen von <u>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 entzogen 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“.

4.2.2. PiK-QR und BAG-BEK-QR

Der BAG-BEK-Qualifikationsrahmen (BAG-BEK 2009) ist insgesamt kürzer angelegt als der PiK-QR. Hinsichtlich der Nennung von konkreten Wissensinhalten und Einzelkompetenzen ist der QR der BAG-BEK etwas übersichtlicher als der PiK-Qualifikationsrahmen.

Übersicht 75: Gegenüberstellung der Strukturen von PiK- und BAG-BEK-Qualifikationsrahmen (Robert-Bosch-Stiftung 2008a; BAG-BEK 2009)

	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		
	vertieftes Verständnis		umfassende Kenntnisse
	systematisches Wissen		integriertes Verständnis
	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

4.2.3. DQR und ASH-EBK-Bachelorprogramm

Den (fachunspezifischen) DQR ins Verhältnis zur Ausbildungsebene FH-Bachelor zu setzen, liegt insofern nahe, als der FH-Bachelor derzeit die Akademisierung der Frühpädagogik dominiert. Als Beispiel wird der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule (ASH) herangezogen: Mit ihm begann im Jahre 2004 die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik in Deutschland, d.h. dort liegt die längste Erfahrung vor.²⁵

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

²⁵ Ein weiterer frühpädagogischer Studiengang hatte gleichfalls 2004 an der EFH Hannover begonnen. Er wurde jedoch nach dem Durchlauf der ersten Kohorte wieder eingestellt.

das Bachelorstudium.²⁶ Daher werden hier für den Vergleich des DQR mit dem Bachelor-EBK-Studiengang die Deskriptoren der Niveaustufe 6 herangezogen.

Eine Synopse zwischen DQR und ASH-EBK-Bachelorprogramm müsste nun abgleichen, inwiefern die oben in Übersicht 4 genannten DQR-Lernergebnisbeschreibungen im Studienprogramm untersetzt sind. Dazu wäre als zentrales Studienprogrammdokument das Modulhandbuch heranzuziehen (ASH 2008). Dieses beschreibt 24 Module incl. Praktika, Wahlveranstaltungen und Bachelor-Arbeit. Sie sind 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 EBK-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, würde 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 76.

Übersicht 76: Gegenüberstellung DQR-„Allgemeine Beschreibung“ mit ASH-EBK-Modulbeschreibung „Bachelorarbeit“ (AK DQR 2009; ASH 2008)

DQR: Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	ASH-EBK-Modulhandbuch Modul „Bachelorarbeit“
<p>Allgemeine Beschreibung</p> <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 Einzelzitate 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 77.

²⁶ „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.“ (Europäische Kommission 2008: 14)

Übersicht 77: Gegenüberstellung DQR-Niveaustufe 6 und ASH-EBK-Modulbeschreibungen (AK DQR 2009; ASH 2008)

DQR: Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse		FH Bachelor
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.	„Das Studium wird mit der Bachelor-Arbeit abgeschlossen. In ihrer Abschlussarbeit zeigen die 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)
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.	<i>Beispiele für Wissenserwerb in der Breite:</i> - „[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) <i>Beispiele für Wissenserwerb in der Tiefe:</i> - „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) <i>Beispiele für Schnittstellenwissen:</i> - „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 bereicherspezifische Methoden und Modelle“ (S. 62) - „Die Studierenden verfügen über fundierte Kenntnisse möglicher Arbeitsfelder für Erzieherinnen [...] und deren Entstehung und Strukturen“ (S. 122)
	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.	<i>Beispiele für breite methodische Kompetenz:</i> - „[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) <i>Beispiele für Lösungs- und Urteilskompetenz:</i> - „Sie beschreiben und analysieren kindliches Verhalten hinsichtlich individueller Entwicklungsvielfalt und multipler Heterogenitätsdimensionen .“ (S. 62)

DQR: Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse			FH Bachelor
			- „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)
Personale Kompetenz	Sozialkompetenz	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen 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.	<i>Beispiel für (eigen-)verantwortliche Arbeit und Anleitung:</i> - „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) <i>Beispiel für Anleitungskompetenz / Teamfähigkeit:</i> - „Sie sind in der Lage, Teamgespräche und Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu planen, zu strukturieren, zu moderieren und auszuwerten. “ (S. 129) <i>Beispiel für argumentative Kompetenz / Vermittlungskompetenz:</i> - Die Studierenden können ihr spielpädagogisches Konzept gegenüber Eltern/Familien und Fachleuten erläutern und fachlich begründen. (S. 42)
	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)

4.2.4. Verhältnis von Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

Der Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen einerseits und die frühpädagogischen Qualifikationsrahmen andererseits unterscheiden sich inhaltlich vor allem dadurch, dass der DQR sehr viel allgemeiner ist als die Fachqualifikationsrahmen. Dies ist wesentlich dem Umstand geschuldet, dass der DQR fach- und ausbildungsebenenübergreifend angelegt ist. Er soll es ermöglichen, auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichte Kompetenzniveaus zu identifizieren. Dabei bilde der DQR nicht „individuelle Lern- und Berufsbiografien“, sondern „Qualifikationen“ ab. Deshalb könne „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)

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 je eigene Modulstruktur bestehen soll.

Ausbildungsprogramme formulieren Absichten (für bzw. seitens der Lehrenden) und Anforderungen (für die Studierenden). Das heißt: Sie formulieren keine tatsächlich erreichten Ergebnisse. Daher

kann methodisch ein Abgleich zwischen Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen nur nach Indizien fahnden, die es nahe legen, dass die Ausprägung bestimmter Kompetenzen eher gefördert oder behindert werden.

Anhaltspunkte hierfür sind die Beschreibungen der Inhalte und Kompetenzen, die in den Ausbildungs- und Studiengangsdokumenten als Ziele formuliert sind. Gewissheit kann dies gleichwohl nicht spenden: Die Ergebnisse werden von zahlreichen (institutionellen und außerinstitutionellen) Umweltbedingungen beeinflusst. Die Fach- oder Hochschule kann deren Ausprägung beeinflussen, allerdings nicht allein durch das Curriculum, sondern ebenso durch die Gestaltung einer förderlichen und eine hohe Qualität der Lehre und Betreuung. Dies wird in den Ausbildungsprogrammen nicht oder nur bedingt abgebildet.

Ein synoptischer Abgleich des Deutschen Qualifikationsrahmens mit einem Ausbildungs-/ 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 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 833) des ASH-EBK-Studienprogramms synoptisch in Beziehung zu setzen,
- dabei die inkompatiblen Strukturen des PiK-QR und des ASH-EBK-Studienprogramms in eine integrierende 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).

4.3. Kompetenzorientierung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

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 „Personaler Kompetenz“.²⁷ Zugleich liegt dem EQR ein sehr verkürzter Kompetenzbegriff zu Grunde, wenn er Kompetenz lediglich „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschreibt (Europäische Kommission 2008: 13).
- 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: So definiert der Fachschul-Qualifikationsrahmen fünf (Wissen und Verstehen – Analyse und Bewertung – Planung und Konzeption – Durchführung – Evaluation und Reflexion), der PiK-Bachelor-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).
- Dort, wo Trennungen zwischen der Beschreibung von Ausbildungs-/Studieninhalten und Kompetenzen vorgenommen werden, bleibt unberücksichtigt, dass im Kompetenzbegriff das ‚Können‘ und ‚Wollen‘ verschmilzt, Kompetenzen „praktizierbares und praktiziertes Wissen“ sind (Sander 2010: 5), sie also dann und dort entstehen, wo die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professioneller Haltung gelingt.

Unsere Analyse zielt wesentlich darauf zu prüfen, inwieweit die Umsetzung bestimmter Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme höhere oder geringere Wahrscheinlichkeiten aufweist, der Ausprägung frühpädagogischer Kompetenzen dienlich zu sein. Nötig sind insbesondere solche Kompetenzen, die einerseits auf die Komplexität der beruflichen Anforderungen abgestimmt sind, andererseits individuelle Souveränität, mit den sich solche Komplexität bewältigen lässt, ermöglichen. Da es sich bei Kompetenzen um (angestrebte) personale Qualitäten handelt, besteht grundsätzlich ein Erfassungsproblem. Dessen pragmatische Lösung besteht darin, Qualitätssymptome zu identifizieren, mit denen die Wahrscheinlichkeit, die angestrebten Kompetenzausprägungen zu erreichen, vergleichsweise aussagekräftig plausibilisiert werden kann. Solche Symptome spenden zwar keine endgültige Sicherheit, dass sie auf tatsächlich vorhandene Qualitäten verweisen. Doch werden, auf der Grundlage konsolidierter Erfahrungen, damit Aussagen möglich, dass bei Vorliegen bestimmter Qualitätssymptome mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Qualitäten – hier individuelle Kompetenzen – gegeben sind bzw. erreicht werden können.

Die beruflichen Handlungssituationen frühpädagogischer Fachkräfte sind gekennzeichnet durch Komplexität, Ungewissheit, offene bzw. widersprüchliche Deutungen, Normenkonflikte, hohen Zeitdruck und Entscheidungszwang. Unter solchen Bedingungen muss sicher gehandelt werden, d.h. es sind folgelastige Entscheidungen zu treffen und umzusetzen, und dies auch dann, wenn für eine kon-

²⁷ „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 Selbstständigkeit beschrieben.“ (Ebd.: 14)

krete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt. Als Qualitätssymptome dafür, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit Kompetenzen zur souveränen Bewältigung derart komplexer beruflicher Handlungssituationen ausgebildet werden, nutzen wir vier Qualitätssymptom-Bündel:

- *curriculare Präsenz der zentralen beruflichen Handlungsfelder*: Es wird unterschieden zwischen (a) der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), also dem Kernbereich der frühpädagogischen Tätigkeit, (b) Arbeit mit den Eltern und Familienbildung, (c) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie (d) sozialräumliche Vernetzung.
- *curriculare Präsenz dreier Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial*: Es werden drei zentrale Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial eines Ausbildungsprogramms verwendet: Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und Möglichkeiten studentischer Forschungserfahrung bzw. forschenden Lernens. Sie ermöglichen besonders intensive Erfahrungen bzw. tragen zur Fertigkeitensausbildung, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten.
- *Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen*, denn in einer kompetenzorientierten Betrachtung ist nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen zu fragen sowie danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen.
- *Präsenz von Kernkompetenzen* in den untersuchten Qualifikationsrahmen bzw. Ausbildungs-/ Studienprogrammen.

Die Kombination dieser vier Qualitätssymptom-Bündel gestattet es, gleichsam eine Kompetenzsymptomatik zu erheben, die in Rechnung stellt, dass das professionelle Handeln eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit den jeweiligen Klienten bildet (Oevermann 2005: 26).

4.3.1. *Präsenz der beruflichen Handlungsfelder*

Wie oben beschrieben, müssen die Kompetenzorientierungen anhand einer Symptomatik erhoben werden. Als unter anderem aussagekräftig dafür, wie sich die künftigen Fachkräfte auf die situative Komplexität ihrer Einsatzorte und -bereiche vorbereiten können, wird die Präsenz der beruflichen Handlungsfelder im Ausbildungsprogramm angenommen. Dazu wird zwischen (a) der unmittelbaren Arbeit mit den Klienten, also dem Kernbereich der frühpädagogischen Tätigkeit, (b) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie (c) sozialräumlichen Aktivitäten (Netzwerkbildung usw.) unterschieden. Es wurden das Maß der Präsenz dieser drei Bereiche ausgezählt und die jeweiligen prozentualen Anteile am Gesamtcurriculum berechnet. (Übersicht 78)

Übersicht 78: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

QR / Ausbildungsprogramm	Anzahl der Inhalte/Lernziele					
	Gesamt	Berufliche Handlungsfelder				
		Arbeit mit Kindern/ Jugendlichen	Arbeit mit Eltern / Familienbildung	Organisation & Manage- ment	Sozial- räumliche Vernetzung	
Berufliche Erstausbildung						
Kinderpflege Sach-Anh.	absolut	345	230	18	50	11
	%		67	5	15	3
Speth-QR	absolut	39	6	1	12	3
	%		15	3	31	8
Fachschule für Sozialpädagogik						
QR FS-FA	absolut	240	60	21	66	35
	%		25	9	28	15
Speth-QR	absolut	39	5	-	14	1
	%		13	-	36	3
Bachelor						
PIK-QR	absolut	158	55	16	33	19
	%		35	10	21	12
QR SArb	absolut	45	9	-	14	3
	%		20	-	31	7
BAG-BEK-QR	absolut	109	23	8	28	9
	%		21	7	26	8
EBK-ASH Berlin	absolut	833	390	58	67	40
	%		47	7	8	5
Speth-QR	absolut	43	3	-	15	2
	%		7	-	35	5
KernCurr. DGfE	absolut	30	11	-	5	3
	%		37	-	17	10
Master						
QR Soziale Arbeit	absolut	42	2	-	6	3
	%		5	-	14	7
Speth-QR	absolut	40	2	-	16	0
	%		5	-	40	-
TU Dresden	absolut	58	10	4	9	2
	%		17	7	16	3
JLU Gießen	absolut	139	92	24	16	7
	%		42	11	7	3
KernCurr. DGfE Master	absolut	19	7	-	3	3
	%		37	-	16	16
KernCurr. DGfE Master nicht- konsekutiv	absolut	49	18	-	8	6
	%		37	-	16	12

Sowohl die absolute Anzahl der Programminhalte bzw. Lernziele, die sich auf die unterschiedlichen Handlungsfelder beziehen, als auch ihre jeweiligen prozentualen Anteile an der Gesamtzahl der Programminhalte bzw. Lernziele streuen erheblich. Da die Debatte um die frühpädagogische Ausbildung vor allem einerseits auf die postsekundäre Fachschulausbildung (als dem quantitativ bedeutendsten Sektor für die Ausbildung von Fachpersonal) und andererseits den FH-Bachelor (als dem aktuell dynamischsten Bereich im frühpädagogischen Ausbildungsfeld) fokussiert ist, wird nachfolgend eine

Auswertung für diese beiden Ausbildungsformen vorgenommen: Wie sind die unterschiedlichen beruflichen Handlungsfelder in den Dokumenten, die sich auf Fachschulausbildung und FH-Bachelor beziehen, quantitativ abgebildet? (Übersicht 79).

Übersicht 79: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung der beruflichen Handlungsfelder in den FQR und Ausbildungs-/Studienprogrammen

	Anzahl der Inhalte/Lernziele		% -Verhältnisse der Handlungsfelder	
	Fachschule	FH-Bachelor	Fachschule	FH-Bachelor
	Streuung von – bis		Streuung von – bis	
Arbeit mit Kindern / Jugendlichen	5 – 60	3 - 390	13 – 25 %	7 – 47 %
Arbeit mit Eltern / Familienbildung	0 - 21	0 – 58	0 – 9 %	0 – 10 %
Organisation & Management	14 – 66	5 – 67	28 - 36 %	8 – 35 %
Sozialräumliche Vernetzung	1 – 35	2 – 40	3 – 15 %	5 – 12 %

Die Streuungen sind derart beträchtlich, dass aus der Gesamtbetrachtung der inhaltlichen Gewichtungen, welche die einzelnen Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen vornehmen, keine orientierenden Schlüsse gezogen werden können. Prioritätensetzungen und Gewichtungen innerhalb neuer Curricula sind also einstweilen von Studiengangsentwicklern nach eigenen Erfahrungen und Maßgabe vorzunehmen. Für die Forschung erweist es sich als untersuchungsbedürftige Frage, welche Mischung aus Curriculumsinhalten, die sich auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern, auf Elternarbeit/Familienbildung beziehen, Organisation und Management sowie sozialräumlichen Aktivitäten optimal auf eine angemessene Berufsausübung vorbereitet.

4.3.2. Präsenz von Themen mit hohem Professionalisierungspotenzial

Kompetenzen als personale Qualitäten lassen sich nicht nur über indizierende Symptome erfassen. Entsprechend problematisch ist es auch, die Kompetenzorientierung eines Ausbildungsprogramms zu bestimmen. In Kompetenzen fließen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammen, dort verschmilzt das individuelle ‚Können‘ und ‚Wollen‘ (Sander 2010: 5). Daher werden Themen und Bereiche mit hohem Professionalisierungspotenzial benötigt, um zu vermeiden, dass Indikatoren, die allein Wissenserarbeitung oder allein Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung abbilden, für Symptome potenziell erfolgreicher Kompetenzausbildung gehalten werden. Wir werden folgende nutzen: Theorie-Praxis-Verflechtung, Methodenausbildung und die Möglichkeiten forschenden Lernens. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass diese drei Bereiche besonders intensive Erfahrungen ermöglichen bzw. Fertigkeiten ausbilden, um sich auf die typische Unsicherheitsbewältigung pädagogischer Handlungssituationen vorzubereiten.²⁸ Um die Professionalisierungspotenziale zu identifizieren, wie sie sich aus den Ausbildungs-/Studienprogrammen darstellen, soll die curriculare Präsenz dieser drei Themen einer näheren Betrachtung unterzogen werden.:

- *Theorie-Praxis-Verflechtung*: Im Bereich der frühpädagogischen Ausbildung 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 können, derentwegen die aktuellen Ausbildungsreformen stattfinden.

²⁸ Vgl. genauer oben Punkt 2.2. Untersuchungsmodell

- *Methodenausbildung*: Professionelles, d.h. klienten-, fall- und situationsspezifisches Handeln ist Agieren in Nichtroutinesituationen. Solche Situationen erfolgreich zu bewältigen, setzt indes voraus, dass die/der Handelnde souverän über routinisierbare Grundlagen der Bewältigung des Nichtroutinisierbaren verfügt. Eine solche Grundlage ist insbesondere Methodenkenntnis und -erfahrung. Methodisch geleitetes Analysieren, Planen, Organisieren, Implementieren und Evaluieren sind zentrale Voraussetzungen, um professionell handeln zu können. 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.
- *Möglichkeiten studentischer Forschungserfahrung bzw. forschenden Lernens*: Professionalisierung, avanciert verstanden, muss mit Verwissenschaftlichung einhergehen. Ohne dass die Studiengänge primär Forscher/innen ausbilden sollen, bedarf es dazu der aktiven Erfahrung forschenden Lernens. Ein solches Lernen ermöglicht es, ergebnisoffene Situationen als normal, bewältigbar und persönlichkeitsentwickelnd zu erfahren.

Um die Professionalisierungspotenziale zu identifizieren, wie sie sich aus den Qualifikationsrahmen bzw. Ausbildungs-/Studienprogrammen darstellen, soll die curriculare Präsenz dieser drei Themen einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Theorie-Praxis-Verflechtung

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? An den Fachschulen wird seit einigen Jahren 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.

Eine Auswertung ausgewählter FQRs und Ausbildungs-/Studienprogramme auf Passagen, welche die Theorie-Praxis-Verflechtung thematisieren, liefert Übersicht 80.

Übersicht 80: Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung in fünf ausgewählten Dokumenten

QR / Programm	Level	Maßnahmen und Lernziele zur Theorie-Praxis-Verflechtung
QR Soziale Arbeit	Allgemein	Konzepte und Planung in der Praxis erproben Praxisforschung
	Bachelor	Praxisforschung
	Master	Gestaltung Forschungsvorhaben und Implementation in Wissenschaft und/oder Praxis
PIK-QR		Fähigkeit, den Theorie-Praxis-Zusammenhang zu reflektieren
		Praxis- und Forschungsmethoden adäquat auszuwählen und anzuwenden
		typische Praxissituationen angemessen erfassen
		können aus der Praxis (Forschungs-)Fragestellungen identifizieren
		Praxisforschung
		Praxisvorhaben mit Eltern organisieren Praxismethoden
KernCurriculum DGfE	Bachelor	Lehrforschungsprojekt: die Studierenden verfolgen unter Anleitung eine Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Master	Lehrforschungsprojekt: Verfolgung einer Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Nicht-konsekutiver Master	Praxisforschung
BAG-BEK		Identifikation von (Forschungs-)Fragen aus der Praxis
		angeleitete Praxisforschung
		Erprobung von Konzepten und Planung in der Praxis
		theoriegeleitete, reflektierte Erfahrung einschlägiger, praktischer Tätigkeiten in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik in Verbindung von Theorie und Praxis
		Praxisforschung
		Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenzen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik in Verbindung von Theorie und Praxis
		Praktika
		Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung durch Praxiserfahrungen
Speth	Allgemein	Konzepte und Planung in der Praxis erproben
	Bachelor	reflektierte Erfahrung einschlägiger praktischer Tätigkeit im Bereich Bildung und Erziehung
TU Dresden	Master	Praxisforschungsprojekt

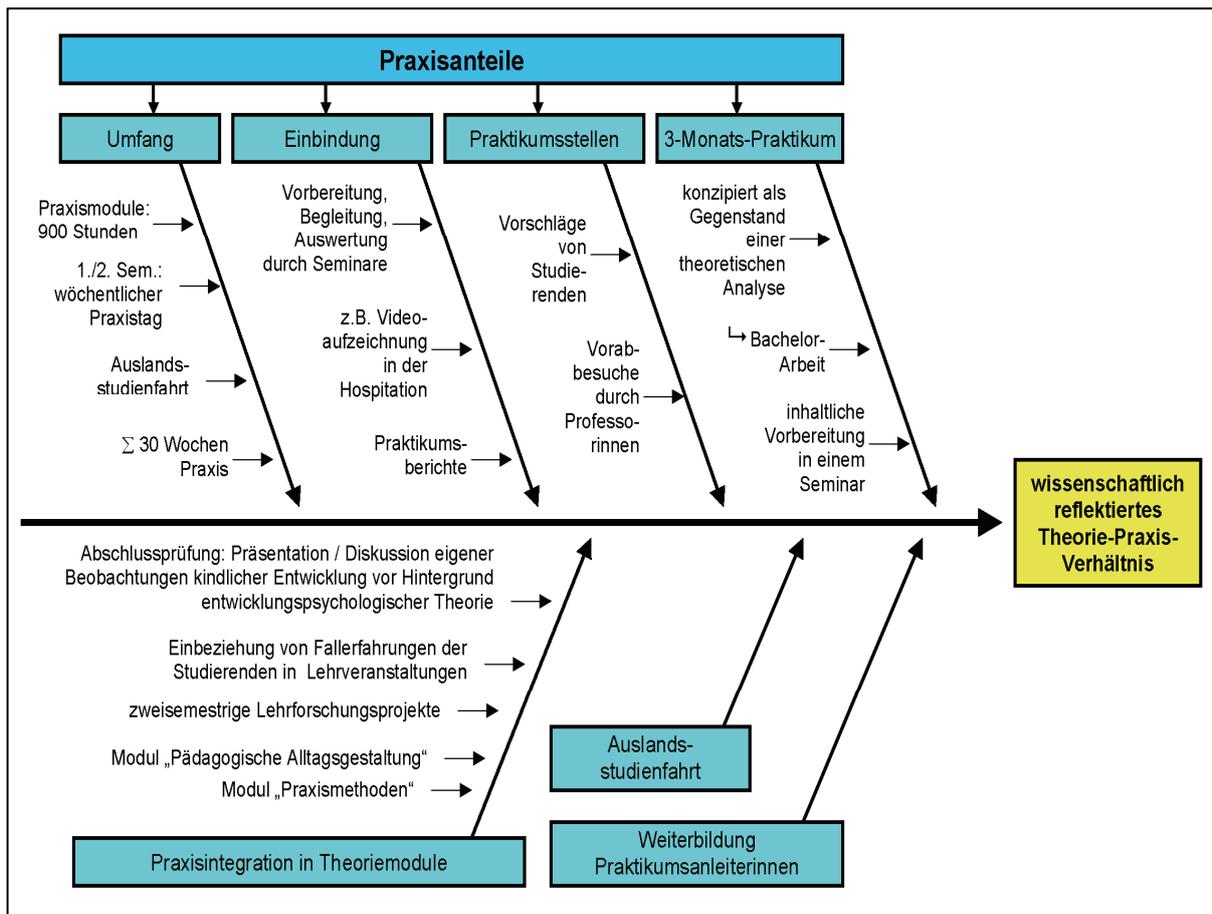
Praktika werden in den ausgewerteten Dokumenten nur ausnahmsweise erwähnt – aber nicht, weil sie nur ausnahmsweise vorkommen, sondern weil sie selbstverständlich sind. Wie das konkret aussehen und auch unterschiedlich gestaltet werden kann, sich aber in den Textsorten FQR und Ausbildungs-/ Studienprogramm nicht niederschlägt, illustriert Übersicht 81.

Übersicht 81: Praktika in frühpädagogischen Ausbildungen: Vergleich Fachschule-Fachhochschule

	Berliner Fachschul-Ausbildungsordnung Erzieher/in	ASH Berlin-Curriculum
Vorpraktikum		3 Monate
1. Semester		15 Praxistage [= 3 Wochen]
2. Semester	1. Fachschulpraktikum: 12 Wochen	15 Praxistage [= 3 Wochen]
3. Semester	2. Fachschulpraktikum: 12 Wochen	12 Wochen
4. Semester		
5. Semester	Praktikum: 20 Wochen	
6./7. Semester		12 Wochen
Summe	44 Wochen	30 Wochen + Vorpraktikum
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.
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“.
Quelle	§ 17 der Ausbildungsordnung (2003)	ASH (2008)

Ebenso wird die Vielfalt der möglichen Maßnahmen zur Theorie-Praxis-Verflechtung in den von uns analysierten Texten nicht annähernd deutlich. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dies dem Charakter der Textsorten geschuldet ist oder aber deutlichere Darstellungen denkbar und wünschenswert wären. Eine exemplarisch illustrierende Darstellung der Aktivitäten zur Theorie-Praxis-Verflechtung in einem konkreten Studiengang enthält Übersicht 82.

Übersicht 82: Praxiselemente im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter



Methodenausbildung

Hier wurde eine Recherche dazu unternommen, wie die Methodenausbildung in den einzelnen FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen vorkommt: Welches Spektrum umfasst die Methodenausbildung, um die Ausbildung von Handlungskompetenzen zu unterstützen? (Übersicht 83)

Übersicht 83: Methodenausbildung laut ausgewählten FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen

QR / Programm	Praxismethoden	Forschungsmethoden
Berufliche Erstausbildung		
Kinderpflege S-A	Methodisch-didaktische Grundlagen	
	Wahlpflichtangebot: Kommunikations- und Methodentraining	
Speth-QR	Beobachtungsverfahren und Dokumentationsformen	
Fachschule		
QR FS-FA	Bewertungsmethoden für Lernumgebungen	
	Selektionsmethoden für Lernumgebungen	
	Beobachtungsmethoden- und Dokumentationsverfahren	
	Methoden zur Wahrnehmung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen	
	Methoden zur Beziehungsgestaltung in Kleingruppen sehr breites Spektrum an Planungsmethoden	

QR / Programm	Praxismethoden	Forschungsmethoden
	sehr breites Methodenspektrum für Initiierung, Begleitung und Steuerung von Gruppenprozessen	
	Methoden der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	
	Gemeinwesenarbeit als Methode der Sozialen Arbeit	
Speth-QR	Planungsmethoden	quantitative und/oder qualitative Methoden
	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung	
	Methoden im Bereich Bildung und Erziehung	
	Methodik der Evaluation	
	wichtige Methoden der Frühpädagogik	
	Methoden der beruflichen Ethik	
Bachelor		
QR SozArb	Methoden der beruflichen Ethik	qualitative und quantitative Methoden
	Methoden der Sozialen Arbeit	
	analytische Methoden	
	Methoden der Planung und Konzepterstellung	
	Evaluationsmethoden	
PIK-QR	Methodenkompetenz	Forschungsmethoden
	Methoden der Frühpädagogik	Erhebungs- und Auswertungsmethoden
	Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern	qualitativen und quantitativen Methoden
	Methoden der Organisations- und Managementlehre sowie des Marketings	Methoden der systematisch-forschenden Erkenntnisgewinnung
	Methoden der Vernetzung	
	internationale fachdidaktische Methoden	
	systematisch-evaluatorische Methoden	
	Methoden der Planung und Konzeptionserstellung	
BAG-BEK	Methoden der Planung und Konzepterstellung	Methoden der Literaturbeschaffung und -auswertung
	Evaluationsmethoden	quantitative und/oder qualitative Methoden
	Pädagogische Methoden der Beobachtung, Dokumentation und Bildungsplanung	Empirische Forschungsmethoden (z.B. Beobachtung, Evaluation und Qualitätsentwicklung)
		Praxisforschung
DGfE-KernCurr		Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
		Relevante Forschungsmethoden in Anwendungsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
Speth-QR	Methoden der Bildung und Erziehung	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung
	Planungsmethoden	qualitative und quantitative Methoden
	analytische Methoden	
	Methoden der Planung und Konzepterstellung	
	Evaluationsmethoden	
Master		
QR SozArb	Methoden in der Sozialen Arbeit	ausgewählte Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung
	Methodik für Qualitätsmanagement	
DGfE-KernCurr		Qualitative und quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
		Forschungsmethoden in Anwendungsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit
TU Dresden		qualitative und quantitative Methoden der empirischen Kindheitsforschung
		historische und systematische Forschungsmethoden
		sozialwissenschaftliche Datenerhebung und -analyse
		Methoden der Evaluationsforschung
JLU Gießen		Empirische Forschungsmethoden
		Qualitative und quantitative Forschungsmethoden
Speth-QR	Planungsmethoden	Methoden fachlicher Informationsbeschaffung
	Methoden in der Frühpädagogik	ausgewählte Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung

Im weiteren ist es wünschenswert, zwei Frage zu beantworten: Sind die Methoden 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 potenzielle Vielfalt dessen, was innerhalb eines einzigen Studiengangs realisierbar ist, lässt sich hier erneut mit dem EBK-Bachelor-Programm an der ASH Berlin illustrieren (Übersicht 84).

Übersicht 84: Methodenspektrum im ASH Berlin-Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter

Methode	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	ASH 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	ASH 2008: 34
Literatur- und Quellenarbeit	ASH 2008: 94
Forschungsmethoden: Offene Verfahren Gesprächsführung altersspezifische Interviews Sekundäranalysen Befragung	Balluseck 2004: 41/42, 45/46
Expertenbefragungen	ASH 2008: 88
Experimente	ASH 2008: 88
Exkursionen	ASH 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)	ASH 2008: 45-48
Erhebungs- und Auswertungsmethoden der quantitativen und qualitativen empirischen Sozialforschung	ASH 2008: 55
Methoden philosophischer Reflektion und Kommunikation	ASH 2008: 29
Didaktische/pädagogische Methoden	
Zentrale naturwissenschaftliche Methoden /Sammeln, Ordnen, Beobachten, Dokumentieren u. a. als naturwissenschaftliche Forschungsmethoden	ASH 2008: 85
Methoden zur Ermöglichung mathematischer Erfahrungen und Lerngelegenheiten	ASH 2008: 96
Methoden der Literacy-Erziehung Methoden des Schriftspracherwerb Methoden der Sprachstandserfassung und Sprachförderung	ASH 2008: 100 f.
Methoden der Medienforschung Methoden der Film-, Fernseh- und Computerspielanalyse	ASH 2008: 106
Methoden zur Aktivierung von Gesundheitspotenzialen und Steigerung der Gesundheitskompetenzen von Kindern	ASH 2008: 114
Methoden der Kooperation mit Bezugspersonen aus unterschiedlichen Lebenswelten/Kulturen	ASH 2008: 115
Teamentwicklungsmethoden	
Moderationskompetenzen	Balluseck 2004: 34/35
Argumentationstechniken	Balluseck 2004: 34/35

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

Quelle: König/Pasternack (2008: 88f.)

Studentische Forschungserfahrung / Forschendes Lernen

Für studentische Forschungserfahrungen sind die Voraussetzungen in den verschiedenen Typen der Ausbildungseinrichtungen durchaus unterschiedlich. Es 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 zwangsläufig 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 aufwenden kann, 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. Drittmittelwerbungen 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.²⁹ Entsprechend gibt es

²⁹ Die kalkulatorischen Forschungsanteile an den Zeitbudgets der ProfessorInnen an Fachhochschulen und Universitäten leiten wir aus der Systematik ab, mit Hilfe 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

an Universitäten auch gute Chancen der Drittmiteleinwerbung, daneben wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Promotionsmöglichkeiten.

Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich, wie es innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungstypen gelingt, den Studierenden – trotz ggf. begrenzender Rahmenbedingungen – Forschungserfahrungen zu ermöglichen. (Übersicht 85)

Übersicht 85: Studentische Forschungserfahrung als Thema in ausgewählten FQRs und Studienprogrammen

FQR / Programm	Level	Forschungserfahrung
QR SozArb	Bachelor	angeleitete Praxisforschung
		Nachweis Fertigkeiten und Methoden, die in der Forschung angewandt werden
PiK-QR		Forschungsmethoden adäquat auszuwählen und anzuwenden
		(Forschungs-)Fragestellungen identifizieren und diese gezielt sowie systematisch so präzisieren und operationalisieren
		Praxisforschung betreiben
		Evaluationsforschung
KernCurr	Bachelor	Lehrforschungsprojekt verfolgen die Studierenden unter Anleitung eine Forschungsfrage aus der Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Master	Lehrforschungsprojekt: Verfolgung einer Forschungsfrage im Kontext von Beobachtungen und Übungen in einem Handlungsfeld. In Verbindung mit den Studieneinheiten 6 bis 8 werden in der Studieneinheit 9 fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Perspektiven miteinander verknüpft.
	Nicht-konsekutiver Master	Praxisforschung
BAG-BEK	Bachelor	Identifikation von (Forschungs-)Fragen aus der Praxis
TUD	Master	Eigenständige Bearbeitung Arbeits- und Forschungsaufträge mit individueller Unterstützung der Dozenten
		Praxisforschungsprojekt

4.3.3. Präsenz von wissens-, könnens- und haltungsbezogenen Lernzielen

In einer kompetenzorientierten Betrachtung ist nach den Quellen der zu erwerbenden Kompetenzen zu fragen sowie danach, in welchem quantitativen Verhältnis diese stehen. Quellen der Kompetenzen sind Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen. Übersicht 86 liefert eine Gesamtauswertung der einbezogenen Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme.

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. Zeitbudgetanteile, die für akademischen Selbstverwaltungs- und administrative Tätigkeiten aufgewandt werden, verteilen sich in dieser Perspektive proportional auf die Anteile für Forschung und Lehre.

Übersicht 86: Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen

QR / Ausbildungsprogramm		Anzahl der Inhalte/ Lernziele			
		Gesamt	Kompetenzquellen		
			Wissen	Fähigkeiten/Fertigkeiten	Haltung
Berufliche Erstausbildung					
Kinderpflege Sach-Anhalt	absolut	345	148	172	25
	%		43	50	7
Speth	absolut	39	5	25	9
	%		13	64	23
Fachschule für Sozialpädagogik					
EQR Niveau 5	absolut	5	2	3	-
	%		40	60	-
DQR Niveau 5	absolut	10	3	7	-
	%		30	70	-
QR FS-FA	absolut	240	48	154	38
	%		20	64	16
Speth	absolut	39	6	23	10
	%		15	59	26
Bachelor					
EQR Niveau 6	absolut	5	2	3	-
	%		40	60	-
DQR Niveau 6	absolut	10	2	8	-
	%		20	80	-
QR SozArb	absolut	45	9	28	8
	%		20	62	18
PIK-QR	absolut	158	37	84	37
	%		23	54	23
Kerncurriculum	absolut	30	24	5	1
	%		80	17	3
BAG-BEK-QR	absolut	109	54	38	17
	%		50	35	15
Speth	absolut	43	7	30	6
	%		16	70	14
EBK ASH Berlin	absolut	833	345	387	101
	%		41	46	13
Master					
EQR Niveau 7	absolut	5	2	3	-
	%		40	60	-
DQR Niveau 7	absolut	10	2	8	-
	%		20	80	-
QR SozArb	absolut	42	3	33	6
	%		7	79	14
Speth	absolut	40	6	26	8
	%		15	65	20
KernCurr. DGfE Master	absolut	19	17	2	-
	%		89	11	-
KernCurr. DGfE Master nicht-konsekutiv	absolut	49	41	7	1
	%		84	14	2
TUD-Master	absolut	58	22	39	7
	%		38	50	12
JLU Gießen	absolut	218	132	82	4
	%		60	38	2

Sowohl die absolute Anzahl der jeweils formulierten Programminhalte bzw. Lernziele als auch ihre jeweiligen prozentualen Anteile an der Gesamtzahl der Programminhalte bzw. Lernziele streuen erheblich. Da die Debatte um die frühpädagogische Ausbildung vor allem einerseits auf die postse-

kundare Fachschulausbildung (als der quantitativ bedeutendste Sektor für die Ausbildung von Fachpersonal) und andererseits den FH-Bachelor (als der aktuell dynamischste Bereich im frühpädagogischen Ausbildungsfeld) fokussiert ist, wird nachfolgend eine Auswertung für diese beiden Ausbildungsformen vorgenommen: Wie werden Wissenserwerb, Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung und Ausbildung von Haltungen in den Dokumenten, die sich auf die Fachschulausbildung und den FH-Bachelor beziehen, quantitativ abgebildet? (Übersicht 87)

Übersicht 87: Vergleich Fachschule/FH-Bachelor: Gewichtung von Wissenserwerb und Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung in den Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogrammen³⁰

	Anzahl der Inhalte/Lernziele		% -Verhältnis Wissenserwerb zu Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung	
	Fachschule	FH-Bachelor	Fachschule	FH-Bachelor
	Streuung von – bis		Streuung von – bis	
Fachunspezifische Qualifikationsrahmen				
Wissenserwerb	2 – 3	2	30 – 40 %	20 – 40 %
Fähigkeits- /Fertigkeitsentwicklung	3 – 7	3 - 8	60 – 70 %	60 – 80 %
Haltungsentwicklung	-	-	-	-
Fachspezifische Qualifikationsrahmen / Ausbildungs-/Studienprogramme				
Wissenserwerb	6 – 48	7 - 345	15 – 20 %	16 – 80 %
Fähigkeits- /Fertigkeitsentwicklung	23 – 154	5 - 387	59 – 64 %	17 – 62 %
Haltungsentwicklung	10 – 38	0 - 8	16 – 26 %	0 – 20 %

4.3.4. Auswertung von Diploma Supplements

Hinweise auf den Charakter eines Ausbildungs- oder Studiengangs, die Art der dort erwerbenden Kompetenzen und die Kompetenzniveaus können auch die so genannten Diploma Supplements geben. Sie sind im Zuge der Bologna-Reform europaweit eingeführt worden.

Ein Diploma Supplement beschreibt Eigenschaften, Stufe, Zusammenhang, Inhalte sowie Art des Abschlusses eines Studiums, das von der in der Originalurkunde bezeichneten Person erfolgreich abgeschlossen wurde. Das Diploma Supplement soll hinreichende Daten zur Verfügung stellen, um einerseits die internationale Transparenz im Bildungsbereich zu verbessern. Andererseits soll es erleichtern, Qualifikationen aus anderen Ländern anzuerkennen, die durch Urkunden, Zeugnisse, Abschlüsse bzw. Zertifikate belegt sind. Die Originalurkunde muss dem Diploma Supplement immer beigelegt werden. Eine Vorlage für das Diploma Supplement wurde von der Europäischen Kommission, dem Europarat und UNESCO/ CEPES entwickelt. Danach soll das Diploma Supplement frei sein von jeglichen Werturteilen, Äquivalenzaussagen oder Empfehlungen zur Anerkennung. Es muss Angaben zu den folgenden acht Abschnitten enthalten:

1. Inhaber der Qualifikation
2. Qualifikation
3. Ebene der Qualifikation
4. Inhalte und erzielte Ergebnisse
5. Status der Qualifikation
6. Weitere Angaben
7. Zertifizierung
8. Angaben zum nationalen Hochschulsystem

³⁰ Das DGfE-Kerncurriculum ist in diese Auswertung nicht einbezogen, da es sich nahezu ausschließlich auf Wissensinhalte konzentriert, also nicht den Anspruch erhebt, Fähigkeitsentwicklung und Fertigkeitensausbildung abzubilden.

Informationen über inhaltliche Aspekte des jeweiligen Studiengangs finden sich in der Standardvorlage im Punkt Nummer vier, der wiederum in fünf Unterpunkte unterteilt ist. Während der Punkt 4.2 („Anforderungen des Studiengangs/Qualifikationsprofil des Absolventen/der Absolventin“) Lernzielbeschreibungen und Schwerpunkte des Studiengangs enthält, findet sich im Unterpunkt 4.3 („Einzelheiten zum Studiengang“) in der Regel eine Auflistung der Veranstaltungen/Module, die im jeweiligen Studiengang belegt werden konnten.

Werden nun konkrete Diploma Supplements in Augenschein genommen, dann zeigt sich, dass die Anwendung des Musters mit gewissen Varianten erfolgt. Mitunter wird die Trennung zwischen Lernziel- und Modul-Beschreibung nicht strikt durchgehalten. Vereinzelt wird der Unterpunkt 4.3 personalisiert, indem auf das Bachelor-Zeugnis der Absolventin/des Absolventen verwiesen wird. Weder Unterpunkt 4.2 noch 4.3 sollen aber im Diploma Supplement selbst personalisiert werden.

Wir haben zehn Diploma Supplements frühpädagogischer Hochschulstudiengänge ausgewertet. Diese unterscheiden sich zunächst erheblich in ihrer Ausführlichkeit.³¹ Inhaltlich wird deutlich, dass zur näheren Beschreibung der Kompetenzen entweder mögliche berufliche Handlungsfelder oder Kompetenzen direkt beschrieben werden oder aber beides geschieht. In letzterem Falle überschneiden sich die Beschreibungen teilweise. Eine Handlungsfeldarstellung wählt z.B. der Bachelor-Studiengang Childhood Education and Upbringing an der FH München in seinem Diploma Supplement:

- “Organisation: Elements of organisation theory, network analysis, cooperation in the social environment, interface and quality management
- Science: Scientific foundations, childhood and inequality research; educational research, fundamentals of educational sciences and neurobiology, developmental psychology
- Values and norms: Ethical and legal principles of child-rearing and education; social law, selected legal issues
- Professional action: On-the-job action in terms of education and upbringing; methods of diagnostics and counselling; work placement and supervision in practical settings” (DS FH München: unpag.)

Ebenfalls auf berufliche Handlungsfelder bezogen formuliert das Diploma Supplement des berufs begleitenden Online-Bachelor-Studiengangs Frühkindliche inklusive Bildung an der Hochschule Fulda:

„Die Studierenden erwerben Fach- und Schlüsselqualifikationen in den Bereichen: Bildung und Entwicklung, Bildungseinrichtungen und Sozialisationsinstanzen, Diagnostik und Beratung, Pädagogik der Vielfalt, Bildungsbereiche, Organisation und Recht sowie internationale Perspektiven frühkindlicher Bildung für eine selbständige und verantwortliche Tätigkeit in der frühkindlichen Bildung.“ (DS FS Fulda: 3)

Insgesamt zeigt sich, dass die Handlungsfelder-Darstellungen in den Diploma Supplements relativ identisch sind. Obwohl oben bereits die ausführlichsten Beschreibungen zitiert wurden, gehen die Angaben aber de facto nicht über die einfache Nennung eines Handlungsfeldes hinaus. In keinem der ausgewerteten Diploma Supplements sind die Handlungsfelder konkreter oder weiter gehend als im Orientierungsrahmen der Jugend- und Familienministerkonferenz und Kulturministerkonferenz ausgeführt; ebenso werden auch keine ergänzenden Handlungsfelder aufgeführt.

Als Beispiel für dezidierte Kompetenzdarstellungen lässt sich das Diploma Supplement des Bachelor-Studiengangs Bildung und Erziehung im Kindesalter der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen zitieren:

³¹ Der Unterpunkt 4.3 („Einzelheiten zum Studiengang“) wurde nur in Auswertung mit einbezogen, wenn die Ausführungen über eine einfache Aufzählung der Module hinausgingen.

- „Besitzen umfassende wissenschaftlich fundierte berufsorientierte Kenntnisse für verantwortliche Tätigkeiten in Bereichen der Bildung und Erziehung im Kindesalter und sind in der Lage, dieses Wissen kontinuierlich zu ergänzen und zu modifizieren, sich eigenständig neue Themenfelder zu erschließen und problemorientierte Lösungen zu erarbeiten;
- sind in der Lage, auf den zuvor genannten Grundlagen Bildung und Erziehung von Kindern als ganzheitliche Prozesse des Lernens und der Forschung von Identität wahrzunehmen und eigenständig zu gestalten;
- sind in der Lage, auf den zuvor genannten Grundlagen Lebenswelten von Kindern in pädagogisches Handeln einzubeziehen und Kooperationen und Vernetzungen in und zwischen verschiedenen Institutionen der Bildung und Erziehung herzustellen;
- sind in der Lage, sich mit dem eigenen Menschenbild, pädagogischen Orientierungen, Konzepten und dem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen und eigene Haltungen und Positionen zu entwickeln;
- besitzen umfassende Kenntnisse über wissenschaftliches Arbeiten und Vorgehen und sind in der Lage, eigenständige wissenschaftliche Beiträge im Arbeitsfeld Bildung und Erziehung im Kindesalter anfertigen zu können.“ (DS KatHO NRW: unpaginiert)

Der Bachelor-Studiengang Bildung und Erziehung von Kindern der Fachhochschule Erfurt formuliert etwas kürzer:

- „Kompetenzen in der Gestaltung von Bildungsprozessen
- Partnerschaftskompetenz und Lebensraum- bzw. Sozialraumbezug
- Selbstreflexivität, Berufsidentität, Beziehungskompetenz
- Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und sozialer Vielfalt
- Kompetenz zur selbstständigen sozialwissenschaftlichen Arbeit und Forschung
- Leitungs- und Managementkompetenz“ (DS FH Erfurt: 2)

Als letztes Beispiel sei das berufsbegleitende Bachelor-Studium Elementarpädagogik an der Evangelischen Hochschule Dresden genannt. Dort heißt es:

„Das Studium führt zu folgenden Kompetenzen:

Die AbsolventInnen des Studiengangs sind befähigt, ihre eigene Person als Medium pädagogischen Handelns zu reflektieren und dieses Handeln an ethischen Gesichtspunkten und rechtlichen Vorgaben auszurichten. Auf Grundlage entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Fachwissens sind sie befähigt, Entwicklungsstände und Lernbedürfnisse von Kindern einzuschätzen und diese entsprechend zu fördern. Sie können komplexe Lernsituationen und Praxisprojekte gestalten und die hierdurch angeregten Lernprozesse dokumentieren und evaluieren. Auf Grundlage von Kenntnissen über Personal- und Qualitätsmanagement sind sie darüber hinaus befähigt, Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Konzeptentwicklung, Personalführung, Finanz- und Qualitätssicherung zu leiten“ (DS EV HO Dre: 2)

Auch diese drei Beispiele sind wiederum die ausführlichsten Formulierungen. Es handelt sich aber auch bei diesen erkennbar um prägnante und auf Kürze hin formulierte Texte. Sie mögen Beschäftigten hinreichende Orientierung geben; für Studieninteressierte und Curriculumentwickler sind jedoch die Modulhandbücher die verlässlichere Quelle, um sich ins Bild zu setzen.

4.3.5. Kernkompetenzen

Fast alle Qualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme enthalten jeweils eine allgemeine Kategorie, wie z.B. „Übergreifende Kompetenzdimension ‚Professionelle Haltung‘“.³² In diesen werden die zentralen Ziele der jeweiligen Ausbildung beschrieben, die sich dann in den Detailbeschreibungen untersetzt finden. Diese allgemeinen Kategorien können herangezogen werden, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der wichtigsten Ausbildungsziele zu identifizieren. Im folgenden werden sie daraufhin ausgewertet, welche *Kompetenzziele* sie enthalten.³³ Dabei wird erneut unser oben entwickeltes Verständnis von Kompetenzen in Anschlag gebracht.³⁴ Kompetenzen führen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professionelle Haltung zusammen. Sie werden dann erreicht, wenn deren Verbindung gelingt.

Zur Darstellung nutzen wir die Systematik des QR Frühpädagogik (BAG-BEK 2009), allerdings mit zwei Abweichungen: Die Dimensionen „Wissen und Verstehen“ und „Beschreibung, Analyse und Bewertung“³⁵ sowie die Dimensionen „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Kindheitspädagogik“ und „Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen“ werden jeweils zusammengefasst, da die Trennschärfe zwischen den Dimensionen für unseren Auswertungszweck nicht präzise genug ist. (Übersicht 88)

Übersicht 88: Beschreibungen von Kernkompetenzen in FQRs und Ausbildungs-/Studienprogrammen

Kernkompetenzbeschreibung	Quelle(n)
Beschreibung, Analyse und Bewertung	
Beobachten des Verhaltens, Erkennen von Bedürfnissen, Beaufsichtigen einzelner Kinder und kleiner Gruppen, Erfassen von Situationen, Unterstützen sozialer Lernprozesse	Kinderpflege S-A
Erkennen und Abwägen von Interessen von Kindern und Familien sowie der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Bestimmung von Aufgabenstellungen und Definition von Aufgaben-/Problemfeldern	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR
Formulieren und Untermauern von Argumenten, Lösen von Aufgaben	QR BAG-BEK
Erwerb reflektierter Erfahrungen in sowie Abschätzung und Verfolgung von praktischen Handlungsvollzügen	QR BAG-BEK

³² Der Orientierungsrahmen der JFMK und KMK (JFMK-KMK 2019) nimmt bezüglich der Kernkompetenzen eine Zwischenstellung ein. Wahrscheinlich aufgrund der Kürze des Dokuments finden sich keine vorangestellten Kernkompetenzen, denn der gesamte Kompetenzkatalog des Orientierungsrahmens geht in seinem Umfang nur unwesentlich über den Teil der Kernkompetenzen anderer Ausbildungsdokumente hinaus. In die Übersicht xxx der Kernkompetenzen werden die Kompetenz nicht aufgenommen, da keine detaillierte Beschreibung der Kompetenzen im Orientierungsrahmen stattfindet und sie somit nicht die zusammenfassende Funktion von Kernkompetenzen erfüllen.

³³ Im Modulhandbuch des Masterstudiengangs der TU Dresden ist keine Kategorie wie „Übergreifende Kompetenzdimension“ enthalten. Deshalb wird in diesem Fall für den hiesigen Auswertungszweck die Kategorie „Inhalte und Qualifikationsziele“ der einzelnen Module herangezogen.

³⁴ Punkt 2.1. Fragestellung: Kompetenzorientierung und Ausbildungsprogrammatiken

³⁵ Die Dimension „Wissen und Verstehen/Verständnis“ wird so erläutert: „die Absolventinnen und Absolventen (verfügen) ... über grundlegende Kompetenzen in der theoretischen und angewandten Kindheitspädagogik ... und (können) ihr Wissen und Verstehen über die Breite des Fachgebietes nachweisen“. Die Dimension „Beschreibung, Analyse und Bewertung“ wird folgenderweise erläutert: „Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, Aufgabenstellungen in den Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen zu bestimmen und zu beschreiben sowie den Sachverhalt zu analysieren und zu bewerten.“ (BAG-BEK 2009: 3f.)

Kernkompetenzbeschreibung	Quelle(n)
Kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischen Aufgabenstellungen im Hinblick auf ihre historischen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen	Kerncurriculum DGfE
haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns	PiK-QR
Erkennen von Konflikten bei Kindern und Erwachsenen und Nutzung von Konfliktregelungsfähigkeit auf der Grundlage von beispielhaft erlernten Mediationsverfahren	ASH-Berlin
Analyse und Gestaltung von Bewegungsorten von Kindern	ASH-Berlin
Reflexion von Bildungszielen der Pädagogik im Hinblick auf die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und Anwendung von didaktischen Ansätze für heterogene Lerngruppen und auf Eltern	ASH-Berlin
Überblick über Spieltheorie, Spielformen und Methoden der Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Spielen und Reflexion von Spiel	ASH-Berlin
Praktische und theoretische Grundkenntnisse der Medienpädagogik und medienpädagogischer Methoden und Reflexion der Mediennutzung	ASH-Berlin
Erfassen und Reflektieren von Heterogenität und Vielfalt von Kindheit	TUD-Master
Analyse von Arbeitsabläufen, Qualitätssicherung und Einbringen eigenständiger Forschungsergebnisse	TUD-Master
Übertragen von interdisziplinärem Wissen auf die Frühpädagogik	TUD-Master
Reflexion biografischer Anteile des eigenen Handelns	WiFF 2011
Analyse und Konzeption inklusionspädagogischer Handlungsmodelle sowie Kompetenzen zu deren Implementation und Evaluierung	JLG-Master
Zusammenhang von Theorieannahmen, Fragestellungen, Methoden und Forschungsdesigns erkennen	JLG-Master
Planung und Konzeption	
Planung spezifischer Prozesse, Hilfesysteme, Dienstleistungen und Entwicklung professioneller Konzeptionen für deren interdisziplinäre Durchführung	QR Soziale Arbeit
Beurteilung und Entwicklung von Handlungskonzepten	Kerncurriculum DGfE
Abwägen von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte	QR BAG-BEK
Stärkung des forschenden Habitus durch ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren zur Erfassung von individuellen Interessen und Fähigkeiten, um weiterführende Bildungsangebote zu benennen	ASH-Berlin
Vorbereitung und Gestaltung von Übergängen zwischen den einzelnen Lebensphasen der Kinder	ASH-Berlin
Abwägung von Lösungen bei der Planung von Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungprozessen, Erstellung und interdisziplinäre Umsetzung integrierter Konzepte	Speth-QR
berücksichtigen die Bedeutung emotionaler Bindungen und sozialer Beziehungen bei der pädagogischen Arbeit	PiK-QR
vertreten berufliche Handlungen fachwissenschaftlich und konzeptionsbezogen in internen Arbeitsprozessen und gegenüber Kooperationspartnern/innen der Einrichtung übernehmen Teile von Leitungsaufgaben und wirken bei Projekten planend und koordinierend mit	PiK-QR
planen und leiten Projekte mit komplexen Bedingungsstrukturen	PiK-QR
Entwicklung von Lösungsstrategien auf Grundlage professioneller und ethischer Standards	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Recherche und Forschung	
Methodengeleitete Bearbeitung von Forschungsfragen incl. fachlicher Informationsbeschaffung	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR

Kernkompetenzbeschreibung	Quelle(n)
Begriffliche Eingrenzung pädagogischer Probleme hinsichtlich ihres geschichtlichen Kontextes und Differenzierung theoretischer Ansätze	Kerncurriculum DGfE
Frühe Einsozialisation in einen forschenden Habitus aufgrund von Techniken der Recherche, der Analyse und des Verfassens von wissenschaftlichen Texten und Präsentationstechniken	ASH-Berlin
grundlegende praxisrelevante klassische und aktuelle empirischen Studien der Sozial- und Kindheitsforschung und angewandte Methoden der empirischen Datenerhebung und -auswertung und verschiedene Auswertungs- und Interpretationsverfahren	ASH-Berlin
Systematisierung von Ansätzen, Theorien und Methoden und ihrer historischer Einordnung und Bewertung	TUD-Master
Erweiterte Forschungskompetenzen: Konzeption und Verfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Kindheitsforschung incl. Theorieentwicklung	TUD-Master
Sozialwissenschaftliche Datenerhebung und -analyse	TUD-Master
eigenständige, empirische Forschungsarbeit ausarbeiten	JLU Gießen
Formulieren von Forschungsfragen und -zielen, Entwerfen von Forschungsdesigns	TUD-Master
Organisation, Durchführung und Evaluation	
Bildungsaufgaben und Bildungsprozesse initiieren und begleiten, Schaffen von Sprechkanälen, Weiterentwicklung von Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit, Anregen zum Experimentieren, Unterstützen und Anleiten beim Erwerb von Alltagstechniken	Kinderpflege S-A
Unterstützung bei der Wertentwicklung, Erkunden der Umwelt, Kennenlernen unterschiedlicher Kulturen, Sitten und Gebräuche	Kinderpflege S-A
Durchführen von musikalisch-kreativen Gestaltungsaktivitäten	Kinderpflege S-A
Säuglingspflege: Hilfe und Unterstützung zum Selbstständigwerden, beim Sauberwerden und bei der Körperpflege, Fördern gesunder Körperentwicklung, Anwenden von Hygienemaßnahmen, Pflege des kranken Kindes bei leichten Erkrankungen, Gesunderhaltung, Unfallverhütung und Erste Hilfe	Kinderpflege S-A
Versorgungsaufgaben beim Einkaufen und Lagerhaltung der Lebensmittel, Zubereiten von Mahlzeiten mit Einbeziehung der Kinder, Unterstützen beim Essen, Auswahl und Pflege geeigneter Kleidung	Kinderpflege S-A
Organisation, Durchführung und Evaluation von Konzepten und Planungen durch Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik	QR BAG-BEK, Speth-QR
Einschätzung und Verwendung rechtlicher und personeller Ressourcen	Speth-QR
Zentrale Komponenten des pädagogischen Handelns in Institutionen theoretisch und praktisch erlernt und reflektiert	ASH-Berlin
Umfassendes Leitungsverständnis, das pädagogische Visionen und pädagogisches Fachwissen mit Managementkompetenz und persönlicher Rollen und Zielklarheit verbindet	ASH-Berlin
pflegen einen dialogischen Kommunikationsstil	PiK-QR
verfügen über die Fähigkeit, vorausschauend initiativ zu sein und selbständig im Team zu arbeiten	PiK-QR
haben die Fähigkeit zur Kooperation mit allen Akteuren/innen des Arbeitsfeldes	PiK-QR
haben die Fähigkeit, Fachkollegen/innen und Adressaten/innen (z.B. Eltern, Berufspraktikanten/innen etc.) fachliche Inhalte zu vermitteln	PiK-QR
übernehmen die Verantwortung für die Leitung von pädagogischen Gruppen und für die Entwicklung der Kinder	PiK-QR
sind in der Lage, ihren Weiterbildungsbedarf zu erkennen, zu organisieren und nachhaltig zu gestalten sind in der Lage,	PiK-QR
pädagogische Beziehungen aufzubauen und professionell zu gestalten	PiK-QR

Kernkompetenzbeschreibung	Quelle(n)
Methodengeleitete Strukturierung von Kommunikationsprozessen	TUD-Master
Gestaltung von Beratungsangeboten und -prozessen	TUD-Master
Entwicklung und Evaluation von Diagnose- und Therapieverfahren	JLU Gießen
Entwicklung der Beratungskompetenz	JLU Gießen
Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen	
Weiterentwicklung von frühpädagogischen Handlungskompetenzen	Kerncurriculum DGfE
Zusammenarbeit und Kommunikation mit Kindern, Erziehungsberechtigten und Fachkräften bei Themenbesprechungen, Geburtstagen, Erstellung von Tages- und Wochenablaufplänen, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Festen	Kinderpflege S-A
selbstkritische reflektierte Haltung, Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes	QR Soziale Arbeit, QR BAG-BEK, Speth-QR, Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
selbstständige Definition von Grenzen und Möglichkeiten des Handelns	Speth-QR, QuProfil Frühpäd. – FS/FA
lebensweltbezogene und ganzheitliche Förderung des Bildungswegs von Kindern	QR BAG-BEK
Kritische Reflektion der Folgen des Handelns	QR BAG-BEK
Arbeit im Team oder allein	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Umgang mit Lernprozessen mit offenem Ausgang	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung für Heterogenität	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Erfassen und sich beziehen auf Ressourcen, Kompetenzen und Stärken der Kinder bzw. Erwachsenen	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Kommunikation und Interaktion mit fachlichen und nichtfachlichen Akteuren des Arbeits- und gesellschaftlichen Umfeldes	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Differenzierungsfähigkeit zwischen alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und professionellen Denkweisen sowie Reflexion des Theorie-Praxis-Zusammenhangs	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Übernahme von Leitungsaufgaben in Projekten	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken des Handelns	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Reflexion ethischer und philosophischer Grundhaltungen von Trägern	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und Motivation zum LLL	QuProfil Frühpäd. – FS/FA
Forschender Habitus: Erfassen, Beschreiben, Interpretieren und Reflektieren von Unvertrautem	Qualifikationsprofil Frühpädagogik – FS/FA
Reflexion der beruflichen Identität und Kenntnis der Diskussion um die Professionalisierung des Berufs der Frühpädagogin/des Frühpädagogen	ASH-Berlin
Reflexiven und kommunikativen Fähigkeiten, um auf behinderte Kinder und deren Eltern auf der Grundlage von Erziehungspartnerschaften einzugehen	ASH-Berlin
sind der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant	PiK-QR
verfügen über demokratische Verhaltensweisen	PiK-QR
respektieren und beachten die kulturellen Hintergründe und die Vielfalt von Zielen und Werten in der Bildung von Kindern	PiK-QR
sind in der Lage, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten	PiK-QR
haben Empathie für Kinder, ihre Familien und deren unterschiedliche Lebenslagen	PiK-QR
haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags	PiK-QR

Kernkompetenzbeschreibung	Quelle(n)
reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung	PiK-QR
verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen	PiK-QR
lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln umgehen	PiK-QR
Kritische Reflexion der Kenntnisse und Forschungskompetenzen	TUD-Master
non-kategoriales Fallverständnis fördern, um die ausschließliche Fokussierung auf das ‚schwierige Kind‘ zu ergänzen bzw. abzulösen	JLU Gießen

Die Kernkompetenzen künftiger frühpädagogischer Fachkräfte sollten aus den Anforderungen des Berufsfeldes abgeleitet sein. Hierzu gibt es zahlreiche normative Bestimmungen. Eine besonders prägnante liefert Karin Beher (2006: 88), indem sie auf die Rollenkomplexität des Berufsbildes einer frühpädagogischen Fachkraft abhebt und 18 Rollenelemente nennt (Übersicht 89):

Übersicht 89: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen

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

Quelle: Beher (2006: 88)

5. Zusammenfassung und Ausblick

Sowohl für Studiengangsentwickler/innen, Berufsinteressierte und deren Eltern, Beschäftigter und Ausbildungslehrkräfte ist es wichtig, ein angemessenes Bild von den Entwicklungen im Bereich der frühpädagogischen Berufsqualifizierungen zu gewinnen. Diese sind einerseits von Akademisierungsbestrebungen gekennzeichnet. Andererseits wird auf absehbare Zeit ein Nebeneinander von fachschulischen Ausbildungen und hochschulischen Studiengängen bestehen. Letztere wiederum unterscheiden sich voneinander in mancherlei Hinsichten.

Werden die bereits laufenden und die geplanten frühpädagogischen Studienangebote an deutschen Hochschulen zusammengezählt, dann sind insgesamt 79 solcher Angebote zu recherchieren (Stand Januar 2010). Diese verteilen sich auf 55 Hochschulen. Bis 2003 gab es kein einziges derartiges Angebot. Frühpädagogik kam damals an Hochschulen überhaupt nur deshalb vor, weil Lehrkräfte für die Erzieherinnen-Ausbildung an den Fachschulen ausgebildet werden mussten. Das frühpädagogische Fachpersonal selbst wurde ausschließlich an den Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik qualifiziert. Dies ändert sich nun seit 2004.

Sucht jemand nach dem konkreten Studienangebot, dass den eigenen individuellen Präferenzen am meisten gerecht wird, dann müssen fünf Punkte entschieden werden:

Übersicht 90: Entscheidungsfragen für Ausbildungsinteressentinnen/-interessenten

Entscheidungsbereich	Entscheidungsfrage	Anmerkungen
(1) Studiencharakter I	Komplettes Studium oder vergleichsweise kurzer Zertifikatskurs?	Ein Zertifikatskurs ist nur sinnvoll, wenn man bereits im Beruf ist oder wieder einsteigen möchte. Die dabei erworbenen Studiennachweise können auf ein späteres Bachelor-Studium angerechnet werden.
(2) Falls komplettes Studium	Beschränkung auf den Bachelor oder Weiterstudieren bis zum Master?	Diese Entscheidung kann auch aufgeschoben werden bis zum Bachelor-Abschluss.
(3) Studiencharakter II	Direktstudium oder berufsbegleitendes Studium?	Das Direktstudium ist auch nach einer vorangegangenen Fachschulausbildung BAFöG-förderfähig.
(4) Inhaltlich	Frühpädagogik im engeren Sinne oder frühpädagogisch affines spezialisiertes Studium oder Kita-Management?	In Frühpädagogik-Studiengängen werden <i>auch</i> Organisations- und Management-Kompetenzen, in Kita-Management-Studiengängen <i>auch</i> frühpädagogische Kompetenzen erworben.
(5) Hochschulart	Berufsakademie, FH, PH oder Universität?	In der genannten Reihenfolge werden die Studiengänge theorieorientierter. An PHs und Universitäten kann auch promoviert werden.

Den größten Anteil unter den neuen Angeboten – 37 von insgesamt 79 – bilden grundständige Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen, die inhaltlich auf Frühpädagogik im engeren Sinne orientiert sind und meist sieben Semester dauern. Sie zielen ebenso auf den beruflichen Einsatz als gruppenleitende Erzieherin, wie sie auch für weitergehende Aufgaben, etwa als Einrichtungsleiter/in, qualifizieren.

Daneben ist es selbstredend auch weiterhin möglich, eine Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik aufzunehmen, um Erzieher/in zu werden. Mit dieser Ausbildung erwerben diejenigen, die kein Abitur haben, im Regelfall nicht nur die fachgebundene Hochschulreife. Vielmehr wird in den meisten FH-Bachelor-Studiengängen eine absolvierte Fachschulausbildung auch angerechnet: Je nach Hochschule werden meist 30 Prozent der Studienleistungen als durch die Fachschulausbildung bereits erbracht anerkannt. Für die Mehrzahl der Interessierten wird der Weg in die Frühpädagogik auch künftig über die Fachschulen führen: 16.600 Absolventinnen und Absolventen verlassen jährlich die bundesweit 423 Fachschulen für Sozialpädagogik. Dagegen werden, sobald sämtliche der heute schon laufenden und der geplanten Hochschulstudiengänge Absolventinnen und Absolventen entlassen, daraus ca. 2.500 Fachkräfte jährlich hervorgehen. Insoweit ist auf mittlere, ggf. auch längere Sicht von einer Teilakademisierung des frühpädagogischen Berufsfeldes auszugehen.

Eine Hochschulausbildung dagegen geht in einer anderen Weise von den Anforderungen aus, denen ihre Absolventinnen und Absolventen 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 wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Zu erlangen ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Befähigung, 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. Es zielt damit darauf, auch dann entscheiden und handeln zu können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt.

Dagegen ist der Ausbildungsansatz der Fachschulen für Sozialpädagogik ausdrücklich ein handlungsorientierter. Um die Handlungsorientierung herum gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. Wissens- und Methodenerwerb sind von der Handlungsorientierung abgeleitet – während an den Hochschulen die Wissenschaftsorientierung im Zentrum steht, von der aus Handlungsorientierungen entwickelt werden. Genau dies wird seitens der Fachschulen jedoch auch als ihre Stärke beschrieben.

Insgesamt ist das zentrale inhaltliche Charakteristikum der aktuellen Entwicklungen, dass sich eine produktive Wettbewerblichkeit 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. Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept ist dabei der strukturierende Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden. Dabei wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. 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 Hochschulen. Die Hochschulstudiengänge allerdings bemühen sich im Gegenzug, 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.

Für die differenzierten Ausbildungsvarianten wird angesichts des künftigen Fachkräftebedarfs und des Tätigkeitsspektrums, das die Frühpädagogik bietet, auch weiterhin viel Platz sein. Das Spek-

trum reicht 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. Der künftige frühpädagogische Fachkräftebedarf wird nur von Fach- und Hochschulen gemeinsam zu bedienen sein: Allein, wenn man den Personalbedarf für den politisch angestrebten U3-Ausbau prognostiziert, klafft nach Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik Dortmund eine Lücke von 24.000 Fachkräften. Insofern ist auch künftig keine Verdrängungskonkurrenz zwischen Fach- und Hochschulen zu erwarten.

Nur am Rande eingegangen wurde auf die aktuelle Diskussion, in der Abgrenzungen und Übergänge zwischen Ausbildungs-Levels intensiv thematisiert werden. Der Hauptgrund für diese Auslassung ergibt sich aus dem anhaltend dynamischen Reformprozess, der sogar vorläufige Aussagen über Charakteristika der jeweiligen Ausbildungsstufe nicht zulässt. Da die neuen akademischen Ausbildungsangebote noch nicht in eine Konsolidierungsphase eingetreten und Profilbildungen der Einrichtungstypen im tertiären Bereich nicht abgeschlossen sind, kann beispielsweise das Angebot an Bachelor-Studiengängen von Fachhochschulen nicht in einer allgemeinen Form gegenüber dem von Universitäten abgegrenzt werden. Nur Informationsmaterial und intensive persönliche Beratung direkt durch die Bildungseinrichtungen können momentan bei diesen Problemen als Entscheidungshilfe dienen.

Künftig wird voraussichtlich auch eine staatlich anerkannte Berufsbezeichnung zur Verfügung stehen. Bei ihrer Wahl besteht die Herausforderung darin, die mittlerweile etablierte Begriffs-Trias zur Beschreibung des frühpädagogischen Berufsfelds, bestehend aus Bildung – Erziehung – Betreuung, treffend abzubilden, ohne die neuen Handlungsfelder des Berufsfeldes in der Forschung und der Weiterbildung außer Acht zu lassen. Die aktuellen Diskussionen lassen erwarten, dass sich die politischen Akteure mit Vertretern des Fachs auf den Begriff *Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge* als Berufsbezeichnung einigen werden. Welcher Begriff auch immer festgelegt wird, die aktuelle Diskussion über die Festlegung einer Berufsbezeichnung zeigt einmal mehr, dass sich die Frühpädagogik in einem anhaltend dynamischen Neuerungsprozess befindet, in dem Transparenz und Qualität sichergestellt werden müssen.

Literatur

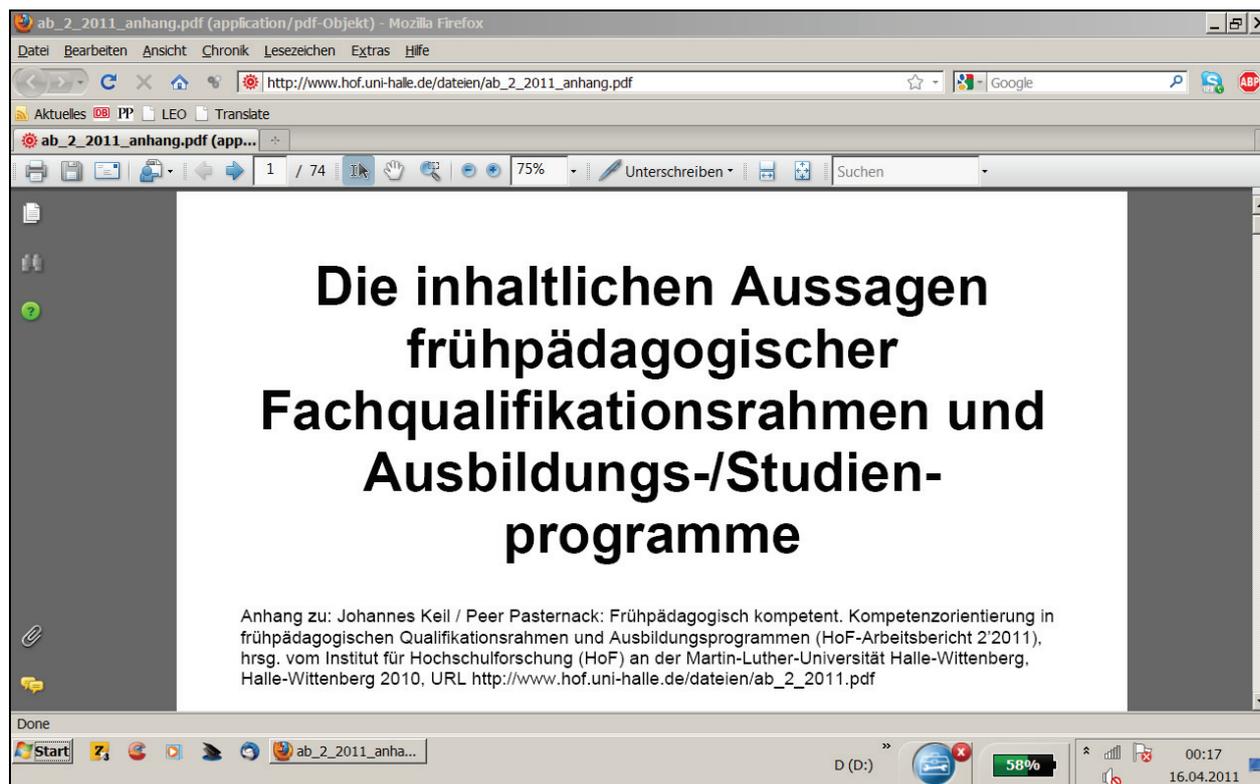
- AG Fachverbände, Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“, URL http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 21.6.2010).
- AK DQR, 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 21.12.2009).
- ASH (2008), 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).
- 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_erz_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 (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 79-93.
- Bildungsrat, Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen 38. Sitzung, Bonn.
- Brohm Michaela (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Intervention. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- 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).
- Dehnbostel, Peter, Harry Ness, Bernd Overwien (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen: (DQR) ; Positionen, Reflexionen und Optionen ; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: GEW, Hauptvorstand; URL <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> (Zugriff am 15.12.2010).
- DeSeCo (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, URL <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Zugriff am 19.01.2011).
- 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), Opladen/ Farmington Hills, S. 57-64.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008a): Kerncurriculum für nicht-konsekutive Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit, in: dies. (Hg.), Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen/Farmington Hills, S. 89-96.
- DS EV HO Dre, Diploma Supplement der Evangelischen Hochschule Dresden, berufsbegleitendes Bachelor-Studium: Elementarpädagogik.
- DS FH Erfurt, Diploma Supplement der Fachhochschule Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften, Bachelor-Studiengang: Bildung und Erziehung von Kindern.
- DS FS Fulda, Diploma Supplement der Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen, berufsbegleitender Online-Bachelor-Studiengang: Frühkindliche inklusive Bildung.
- DS KatHO NRW, Diploma Supplement der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Fachbereich Sozialwesen, Bachelor-Studiengang: Bildung und Erziehung im Kindesalter.
- DS FH München, Diploma Supplement FH München, Bachelor-Studiengang: Childhood Education and Upbringing.
- 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 14.06.2010).
- FBT SozArb, Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), Lüneburg, URL http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf (Zugriff 14.06.2010).
- Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250-252.

- Hoffmann, Michael H. W. (2010): Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bonn/Berlin, S. 58-66.
- Hopbach, Achim (2010): Nutzen und Grenzen von Fach Qualifikation Rahmen im Bologna-Prozess und in Deutschland, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bonn/Berlin, S. 48-58.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.2.2010, URL http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf (Zugriff 18.5.2010).
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), München.
- JFMK-KMK, Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“.
- JLU Gießen, Justus-von-Liebig-Universität Gießen (2009): Info-Broschüre zum M.A. Elementar- und Integrationspädagogik URL: http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/elementar/MA%20IPE/alleinformationen-zum-m-a-elementar-und-integrationspaedagog-inklusive-modulbeschreibungen/file/MA_EIP_Info_Brosch%C3%BCre_9_10_09.pdf (Zugriff am 01.03.2011).
- 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.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? in: Pädagogik, Nr. 6, S. 10-13.
- Kobbeloer, Michael (2010): Erzieherinnenausbildung 3.0, in: www.erzieherin.de, URL <http://www.erzieherin.de/erzieherinnenausbildung-3-0.php> (Zugriff 15.6.2010).
- 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> (Zugriff am 05.01.2011).
- KMK, Kultusministerkonferenz (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991), URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf (Zugriff am 03.01.2011).
- 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, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Kommission für Statistik (2008): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2), URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2_m_Anlagen_01.pdf (Zugriff 22.4.2010).
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 03.03.2010, URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Zugriff 15.6.2010).
- KMK, Kultusministerkonferenz (1996/2000/2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsorganen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (Zugriff am 03.01.2011).
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2004): Rahmenrichtlinien Fachschule Fachbereich Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik Fachrichtungsbezogener Lernbereich, Magdeburg.
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Rahmenrichtlinien Berufsfachschule Kinderpflege, o.O. [Magdeburg]; URL <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/rlbfskindpflges.pdf> (Zugriff 14.06.2010).
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009a): Rahmenrichtlinien Fachschule Fachbereich Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, o.O. [Magdeburg]; URL http://www.bildung-lsa.de/files/3fb4386a3fe98ed2df48e2526230049b/rlfss_ozpaed.pdf (Zugriff 14.06.2010)
- Küls, Holger (o.J.a): Lernen in Lernfeldern, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik Online-Handbuch, URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html> (Zugriff 17.7.2007).
- Kurtz, Thomas (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie, in: Kurtz, Thomas/ Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-25.
- LAG Erzieherinnenausbildung NRW (o.J. [2008?]): Der Qualifikationsrahmen PIK und der Lehrplan Sozialpädagogik. Ein äquivalenzorientierter Abgleich, URL <http://www.lag-erzieherinnenausbildung-nrw.de/medi a/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-Informationssystem (HIS), Hannover.
- Marquard, Odo (1981): Inkompetenzkompensationskompetenz, in: ders., Abschied vom Prinzipellen, Stuttgart. S. 23-38.

- 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).
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, S. 36-43.
- 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.
- Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 11/93, S. 657-668, URL <http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1993/1993-11-a-657.pdf> (Zugriff am 05.03.2011).
- 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.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, URL <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (Zugriff am 05.03.2011).
- 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 / Henning Schulze (2010): *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung*, Wittenberg.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Kurtz, Thomas/ Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-172.
- PiK-QR (2008), Robert-Bosch-Stiftung (o.J. [2008]): *Qualifikationsrahmen Frühpädagogik BA*, o.O. [Stuttgart]; URL <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangspunkte/qualifikationsrahmen-1> (Zugriff 14.06.2010).
- 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 (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hg.), *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel*, Hohengehren, S. 15-23.
- 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.
- Röbbecke, Martina (2010): Zusammenfassung Arbeitsgruppe A: Nutzen und Grenzen von Fachqualifikationsrahmen, in: *Hochschulrektorenkonferenz (Hg), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010*, Bonn/Berlin, S. 66-69.
- 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.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Bd. II, Hannover.
- Rychen, Dominique Simone/Laura Hersh Salganik (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*
- Sander, Tobias (2010): ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: *Das Hochschulwesen 1/2010*, S. 3-11.
- 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).
- Speth, Christine (2010): *Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf (QR BEL)*, in: dies., *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*, Wiesbaden, S. 222-237.
- 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 14.6.2010).
- Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften/Institut für Heil- und Sonderpädagogik (2009): *Bachelor of Arts Bildung und Förderung in der Kindheit. Modulhandbuch*, Gießen.
- Weinert, Franz E. (1999): *Konzepte der Kompetenz*, Paris.
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim, S. 17-31.
- WiFF, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2011): *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*, München.
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): *Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin*, Hannover, URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (Zugriff 12.12.2007).

Anhang

Der 74seitige Anhang „Die inhaltlichen Aussagen frühpädagogischer Fachqualifikationsrahmen und Ausbildungs-/Studienprogramme“ steht online zur Verfügung unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011_anhang.pdf.



Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 1'11 Hechler, Daniel / Pasternack, Peer: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S., ISBN 978-3-937573-24-3.
- 4'10 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.
- 3'10 Lischka, Irene / Rathmann, Annika / Reisz, Robert: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen*, 69 S.
- 2'10 Pasternack, Peer / Schulze, Henning: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 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 Studienstrukturreform: 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 Krempkow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke / Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer / Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana / Schildberg, Arne / Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.

- 1b'05 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke / Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk / Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland / Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard / Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik / Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.
- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.

- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)

Themenhefte:

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

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*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (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>

Schriftenreihen „Wittenberger Hochschulforschung“ / „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 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.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 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: *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 Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit*, WZW/HoF, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL http://www.boeckler.de/pdf/p_arb_p_204.pdf.

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch*, Metropol Verlag, Berlin 2009, 292 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 / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005,

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Weblar, 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 Weblar, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitäts-schließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaut & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.