

Vogelfänger, Sabine

Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 29 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Vogelfänger, Sabine: Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen. Ergebnisse einer Interviewstudie. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 29 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285980 - DOI: 10.25656/01:28598

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285980>

<https://doi.org/10.25656/01:28598>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Vogelfänger

Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen

Ergebnisse einer Interviewstudie



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

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Foto: Volodymyr Kyrlyuk © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.dji.de
www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-83-9

Sabine Vogelfänger

Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen

Ergebnisse einer Interviewstudie

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Das Qualifizierungssystem Frühpädagogischer Fachkräfte hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Im Rahmen des Bolognaprozesses wurde die Hochschulausbildung von Fachkräften für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ausgeweitet. Damit hat eine neue Etappe in der Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte mit veränderten Qualifikationsprofilen begonnen, die auf der Agenda fachpolitischer Diskurse einen zentralen Stellenwert haben.

Im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) hat das Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz (ibus) 20 Interviews mit Studiengangsverantwortlichen von frühpädagogischen Bachelorstudiengängen durchgeführt.

Die vorliegende qualitative Auswertung hat Sabine Vogelfänger erarbeitet. Die Autorin beschäftigt sich insbesondere mit den Einschätzungen der befragten Studiengangsleitungen zu den neuen Studiengängen.

München, im November 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Fragestellung und Projektziele	7
1.2	Datenerhebung	7
2	Fachpolitische Anforderungen	8
2.1	Bewertungen zur Höherqualifizierung im frühpädagogischen Bereich	8
2.2	Unterschiede der Hochschulausbildung im Vergleich zur Fachschulausbildung	9
3	Profil der Studiengänge	11
3.1	Kriterien der Wissenschaftlichkeit in den Studiengängen	11
3.2	Die Praxisrelevanz der Studiengänge	12
3.3	Ziele der Studiengänge	13
3.3.1	Potenzielle Tätigkeitsbereiche für Absolventinnen und Absolventen	13
3.3.2	Benötigte Kompetenzen für diese Tätigkeiten	13
3.4	Bewertung der Studiengänge	14
3.4.1	Stärken und Schwächen der Studiengänge	14
3.4.2	Die Evaluierung der Studiengänge	15
4	Durchlässigkeit aus Sicht der Hochschulen	16
4.1	Kooperation mit Fachschulen	16
4.1.1	Erfahrungen in der Kooperation mit Fachschulen	16
4.1.2	Möglichkeiten der Verbesserung mit Blick auf die Zusammenarbeit	17
4.1.3	Gründe für nicht vorhandene Kooperationen	17
4.2	Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem	17
4.2.1	Erfahrungen mit Regelungen zur Anrechnung von Leistungen aus der Fachschulausbildung	17
4.2.2	Voraussetzungen für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen	19
4.3	Allgemeine Durchlässigkeit	19
4.3.1	Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem	19
4.3.2	Möglichkeiten der Verbesserung bezüglich der Anschlussfähigkeit	20
4.4	Kooperation mit Weiterbildungsanbietern	20
4.4.1	Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Anbietern der Weiterbildung	20
4.4.2	Möglichkeiten der Verbesserung mit Blick auf die Zusammenarbeit	20
4.4.3	Gründe für nicht vorhandene Kooperationen	21
4.5	Erfahrungen mit der Fort- und Weiterbildung für Multiplikatoren und Fachkräfte	21

5	Die Rolle des Bologna-Prozesses bei der Studiengangkonzeption	22
5.1	Die Rolle des Deutschen Qualifikationsrahmens und des Europäischen Qualifikationsrahmens	22
5.2	Die Kompetenzvermittlung in den Studiengängen	23
5.2.1	Die Rolle der Kompetenzorientierung im Studiengang	23
5.2.2	Die konkrete Umsetzung der Kompetenzorientierung im Studiengang	23
5.3	Der Zusammenhang der Kompetenzorientierung in den Studiengängen mit den Leitlinien des Bologna-Prozesses	24
6	Zukunftsaufgaben für die beteiligten Akteure	25
6.1	Weiterentwicklung der Studiengänge	25
6.1.1	Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung der Studiengänge	25
6.1.2	Dringliche Aufgaben für die Entwicklung der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte	25
6.2	Empfehlungen für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF	26
6.3	Wünsche und weitere relevante Sachverhalte	27
7	Schlussbetrachtung	28
7.1	Allgemeine Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungssystemen	28
7.2	Anrechnung von Leistungen der Fachschulausbildung auf das Studium	29
7.3	Verortung der akademischen Abschlüsse im Verhältnis zu den übrigen Angeboten der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung	29

1 Einleitung

1.1 Fragestellung und Projektziele

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Befragung von verantwortlichen Personen frühpädagogischer Bachelorstudiengänge (B.A.) an Fachhochschulen und Universitäten richtet sich vor allem auf die Durchlässigkeit der frühpädagogischen Studienangebote – insbesondere für Fachkräfte aus dem Berufsfeld.

Durch diese Studie soll deutlich werden, ob und inwiefern die Bildungsangebote der Institutionen inhaltlich aufeinander abgestimmt sind und wie es um die Möglichkeiten zur Kooperation zwischen den Hochschulen sowie den nicht-akademischen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen aktuell und perspektivisch bestellt ist. Darüber hinaus soll die akademische Hochschulausbildung in Relation zur nicht-akademischen Aus- und Weiterbildung gesetzt werden.

Eine wichtige Rolle spielen die jeweiligen Sichtweisen und Einschätzungen der Befragten gegenüber dem System der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung. Die Befragung ist Teil eines Erhebungsprogramms verschiedener Akteursgruppen, die am Qualifizierungsprozess Frühpädagogischer Fachkräfte beteiligt sind.

1.2 Datenerhebung

Zielgruppe der Hochschulbefragungen waren die an den Hochschulen verantwortlichen Lehrkräfte, hierbei vor allem Studiengangsleitungen, die Auskunft geben können über Entwicklung, Perspektiven und weitere Einschätzungen die Akademisierung betreffend. Bei den für die Befragung relevanten Studiengängen ging es dem Auftraggeber um *Bachelorstudiengänge im Bereich der Frühpädagogik*. Zielvorgabe des Auftraggebers war eine repräsentative Abbildung der unterschiedlichen Studienangebote.

Hierfür konnte das *Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz (ibus)*, das die Hochschulbefragung im Auftrag des *Deutschen Jugendinstitutes (DJI)* durchgeführt und ausgewertet hat, auf eine vollständige und differenzierte Erfassung aller damals bereits realisierten Studiengänge in Deutschland zurückgrei-

fen, die im Kontext der Erstellung und Implementierung des Online-Portals *Frühpädagogik studieren!* (www.fruehpaedagogik-studieren.de) durchgeführt worden ist und seitdem ständig aktualisiert wird.

Die Auswahl der Hochschulen für die Stichprobe erfolgte kriteriengeleitet mit dem Ziel, eine repräsentative Abbildung der Grundgesamtheit aller Bachelorstudiengänge darstellen zu können.

Im Ergebnis zeigten die 20 ausgewählten Hochschulen mit ihren Studienangeboten folgende Merkmale:

- In der Befragung waren *alle 16 Bundesländer* vertreten.
- Hinsichtlich der *Hochschultypen* waren 16 Fachhochschulen und 4 Universitäten beteiligt, wobei die relativ geringe Anzahl an Universitäten/Pädagogischen Hochschulen vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass es um Bachelorstudiengänge gehen sollte; außerdem war (und ist) der Großteil der neuen Studienangebote im frühpädagogischen Bereich an den Fachhochschulen verortet.
- Sowohl Präsenzstudiengänge als auch berufs begleitende Studiengänge waren entsprechend ihrer Anteile an der Grundgesamtheit vertreten, sodass im Ergebnis zu acht berufsbegleitenden und 13 Präsenzstudiengängen befragt wurde, wobei ein Studiengang in beiden Formaten angeboten und hier doppelt gezählt wurde.
- Von den 20 Studiengängen entfielen 15 Studiengänge auf den Bereich *Pädagogik der frühen Kindheit* und acht auf den Bereich *Leitung*, ein Studiengang entfiel auf den Sonderbereich *Angewandte Kindheitswissenschaften*. Die hier gegebene Differenz zu 20 ergab sich daraus, dass hinsichtlich des Differenzierungskriteriums *Frühpädagogik* und *Leitung* doppelt gezählt wurde, sofern beide Schwerpunkte im selben Studiengang vorhanden waren.

Die Auswahl der zu befragenden Hochschulen berücksichtigte auch das Kriterium einer vorhandenen und ausreichenden Erfahrung mit dem Studiengang, da ein Mindestmaß an Erfahrungen in der Praxis eines entsprechenden Studienangebots erforderlich ist, um das Erkenntnisinteresse der Untersuchung abdecken zu können.

Die für die ausgewählten Studienangebote verantwortlichen Personen wurden per E-Mail angefragt. Die Teilnahmebereitschaft bezüglich der Studie war

ausnahmslos sehr hoch. Die Interviews wurden jeweils Face-to-Face an den Hochschulen durchgeführt, dabei digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Dauer der Interviews betrug zwischen einer Viertelstunde und eineinhalb Stunden.

Es wurden 20 leitfadengestützte Interviews an den ausgewählten Fachhochschulen und Universitäten durchgeführt. In drei Interviews gab es auf Wunsch der Hochschulen jeweils zwei Gesprächspartner, ansonsten wurden Einzelinterviews abgehalten.

Die Erhebung fand im Juni und Juli 2009 statt.

2 Fachpolitische Anforderungen

2.1 Bewertungen zur Höherqualifizierung im frühpädagogischen Bereich

Die Akademisierung im frühpädagogischen Bereich ist eine positive Entwicklung und dringend notwendig – diese Aussage spiegelt den allgemeinen Konsens der Befragten wider. Im Folgenden werden die Gründe für diese Haltung aufgeführt.

Rückstand im internationalen Vergleich

Als Hauptgrund für die Höherqualifizierung der Frühpädagogischen Fachkräfte nennen die Studiengangsleitungen¹ internationale Standards, hinter denen Deutschland ihrer Meinung nach im frühpädagogischen Bereich stark zurückliegt. Zum einen bezieht sich diese Einschätzung auf die formale Ausbildung des Fachpersonals, zum anderen auf den Forschungsrückstand im frühpädagogischen Feld:

„Wir sind, was das betrifft, glaube ich, teilweise zehn bis 20 Jahre hinter dem internationalen Standard einfach hinterher und das spüren wir natürlich auch jetzt.“ (S 4)

„Ein eindeutiges Plädoyer für eine Höherqualifizierung in Anbetracht der Ausbildung, die ich in anderen Ländern, wie Schweden, Italien, in England war ich selber, da gesehen habe, das ist anstrebenswert. Da war ja nun Deutschland und Österreich immer das Schlusslicht.“ (S 9)

Notwendigkeit einer wissenschaftsbasierten Ausbildung

Mehrere Befragte weisen darauf hin, dass die anspruchsvolle frühpädagogische Arbeit eine wissenschaftsbasierte Ausbildung voraussetzt. Schließlich ginge es in diesem Tätigkeitsbereich um „relevante Weichenstellungen“ (S 12) für die Zukunft der Kinder. Da könne ruhig der Vergleich zu anderen Professionen gezogen

1 Bei Zitaten wird „Studiengangsleitung“ mit „S“ abgekürzt.

werden, beispielsweise zur Medizin. Auch eine frühpädagogische Fachkraft müsse auf wissenschaftlicher Basis Diagnosen stellen und rechtzeitig entsprechende Maßnahmen einleiten können:

„Ich denke, das war überfällig, da einfach nachzulegen und an der Hochschule auch eine andere Art von Ausbildung zu machen, die nicht nur auf eine Art von Anwendung von Wissen geht, sondern auf eine Art von wissenschaftlich reflektierter Vorgehensweise.“ (S 8)

Der wissenschaftliche Hintergrund solle es den Fachkräften ermöglichen, den wachsenden Herausforderungen im frühpädagogischen Berufsfeld, die ebenfalls als Hauptgründe für die Bestrebungen zur Akademisierung genannt werden, professionell zu begegnen und auf neue Situationen flexibel zu reagieren. Die Fachschulausbildung bereite nicht mehr adäquat auf die stark gestiegenen Anforderungen in der Praxis vor:

„Angesichts der Aufgaben, die frühpädagogische Einrichtungen heute bewältigen müssen, finde ich es geradezu eine Notwendigkeit. Ich denke, mit der Ausbildung, die Erzieherinnen bisher erfahren haben, sind sie damit einfach nicht gut ausgebildet. Was ich nicht sagen will, ist, dass sie keine guten Erzieherinnen sind, aber sie sind einfach nicht gut vorbereitet auf das, was sie eigentlich leisten müssen.“ (S 14)

Darüber hinaus bewerten mehrere Befragte die Aufgaben von frühpädagogischem Fachpersonal als gleichwertig mit denen der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, da Bildung für sie nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt. Untermauert wird ihre Einstellung durch die Tatsache, dass Kinder mittlerweile in einigen Bundesländern früher eingeschult werden. Der Unterschied im Ausbildungsniveau von frühpädagogischem Fachpersonal und dem Lehrpersonal an Grundschulen könne deshalb nicht mehr aufrechterhalten werden. Auch aus diesen Gründen befürworten einige Befragte eine Akademisierung:

„Gerade wenn man sieht, dass wir eben Bildung nicht erst ab Eintritt Schule definieren, sondern durchaus weitaus früher. Dann macht es auch Sinn, die entsprechenden Erzieherinnen oder das entsprechende Personal auch zu qualifizieren. In anderen Ländern ist das schon längst so, dass da nicht der Unterschied zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen gemacht wird.“ (S 19)

Von der Akademisierung als einer Höherqualifizierung des Fachpersonals versprechen sich manche Befragte

außerdem mehr gesellschaftliche Anerkennung der frühpädagogischen Arbeit. Diese wird ihrer Meinung nach im Vergleich zur Arbeit mit Grundschulkindern bislang von der Öffentlichkeit als weniger anspruchsvoll wahrgenommen.

Eher heterogen sind die – wenigen – Positionen in den Interviews zum Fortbestand der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen. Während die einen für ein Nebeneinander von Fachschul- und Hochschulausbildung plädieren, sehen andere in der Fachschulausbildung ein Auslaufmodell.

Die Lösung der Frage, ob die Fachschulausbildung neben der Hochschulausbildung bestehen bleiben oder durch sie ersetzt werden sollte, könnte für diese Studiengangsleitung alternativ in einem langfristigen Miteinander von Fachkräften mit verschiedenen Ausbildungsniveaus in einer Praxiseinrichtung münden:

„Insofern würde ich jetzt bei den Kitas nicht so weit gehen, zu sagen, es darf in der Kita nur noch eine akademisch ausgebildete Fachkraft vorhanden sein, sondern ich würde auch hier die Multiprofessionalität befürworten. Ich würde so weit gehen: Es dürfte keine Kitas geben ohne eine gewisse Anzahl an akademisch ausgebildeten Fachkräften.“ (S 15)

2.2 Unterschiede der Hochschulausbildung im Vergleich zur Fachschulausbildung

Die befragten Studiengangsleitungen sehen eine wissenschaftliche Fundierung der frühpädagogischen Ausbildung hinsichtlich der hohen Erwartungen und großen Herausforderungen, mit denen sie die Fachkräfte im Berufsalltag konfrontiert sehen, als unumgänglich an (vgl. Kap. 3.2). Diese wird ihrer Meinung nach an einer Hochschule in viel umfänglicherem Maß geboten als an einer Fachschule, was für sie auch den Hauptunterschied zwischen den Ausbildungsformen ausmacht. In einem Studium geht es nach Ansicht vieler Befragten um die Ausbildung von Kompetenzen, die es ermöglichen, jede Sachlage zu interpretieren und daraus neue Handlungsansätze abzuleiten.

Kompetenzorientierung versus anwendungsbezogenes Wissen

Die Ausbildung an Fachschulen basiert in den Augen mehrerer Befragten viel mehr auf der Vermittlung von anwendungsbezogenem Wissen in bestimmten pä-

dagogischen Settings und ermöglicht daher weniger Flexibilität in neuen Situationen sowie unter neuen Rahmenbedingungen. Außerdem fehle der kritische Umgang mit Theorien:

„In der beruflichen Ausbildung wird gelernt, wie ich in einem bestimmten Setting fachlich arbeite. (...) Die akademische Ausbildung, wenn sie gut ist, qualifiziert über diese Settings, sich den immerwieder veränderten Bedingungen auch anzupassen, also neuen Familienformen, neuen Lebenslagen, neuen Lebenswelten, neuen Anforderungen an die Kitas.“ (S 15)

In den Interviews wird mehrfach die Notwendigkeit unterstrichen, dass vonseiten des Fachpersonals ein höheres Reflexionsniveau erreicht werden müsse – dafür sei eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung allerdings Voraussetzung.

Eigene Forschung – Vorteil für die Lehre

Einen Vorteil in der akademischen Ausbildung sehen mehrere Studiengangsleitungen auch darin, dass an den Hochschulen eigene Forschung betrieben wird, die unmittelbar in die Lehre einfließen könne. Dies habe auch eine völlig andere „Berufssozialisation“ (S 15) zur Folge als durch eine Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher.

Für die Studierenden bedeute die eigene Forschung außerdem den ständigen Zugang zu aktuellen Ergebnissen und darüber hinaus die Möglichkeit, in den Forschungsprojekten mitzuwirken:

„Die Hochschulen haben natürlich aufgrund ihrer Struktur schneller Zugang zu Forschungsergebnissen, und können so, wie wir das machen, viel eher forschen, Praxisforschung unmittelbar mit Lehre verbinden, und haben dadurch mehr Möglichkeiten, Innovation in dem Bereich anzustoßen.“ (S 5)

Freiheit von Lehre und Forschung

Einige der interviewten Hochschulvertreter sehen für Fachschulen einen Nachteil in deren engen Lehrplänen, die außerdem von anderen Instanzen konstruiert würden. Viel Spielraum für die Ausgestaltung der Lehrinhalte bliebe so nicht. Der Vorteil für Hochschulen besteht nach Ansicht dieser Befragten dagegen darin, dass sie lediglich Rahmenbedingungen einhalten müssen, die jedoch immer noch eine relativ freie Konzeption der Module sowie der Lehrveranstaltungen zulassen würden. So könne man beispielsweise auf den Bedarf der Studierenden oder

der Praxis flexibler als Fachschulen reagieren und notwendige Veränderungen in den Ausbildungsinhalten zügiger einleiten:

„Da muss man so ein bisschen unterscheiden, da haben die Fachschulen die Herausforderung, dass sie einen Lehrplan haben, der gültig ist und sich an den Lehrplan halten müssen. Dafür sind sie weniger flexibel, was Neuanpassungen anbelangt, denn das geht dann nur, wenn es dann wieder einen neuen Lehrplan gibt.“ (S 3)

Als einen weiteren Vorteil für sich sehen einige Studiengangsleitungen die höhere Basisqualifikation der Bewerberinnen und Bewerber an Hochschulen. Als Lehrperson könne man bei den Studierenden daher auf einer höheren Grundbildung aufbauen, mit der auch schon ein grundlegendes Verständnis für wissenschaftliche Methoden einhergehe.

Breitbandausbildung versus Spezialisierung

Hinsichtlich der Spezialisierung auf den frühpädagogischen Bereich besteht nach Meinung einiger Befragten ein grundlegendes Problem in der fachschulischen Ausbildung, da sie inhaltlich neben der Arbeit mit Kindern auch die Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen berücksichtigt. Der Mehrwert eines frühpädagogischen Studiengangs gegenüber der Fachschulausbildung besteht für diese Befragten daher auch im Zuschnitt der Lehrinhalte auf den frühkindlichen Bereich:

„Sicherlich ist es so, dass eben in Hochschulen diese Bachelorstudiengänge eine Spezialisierung darstellen auf die frühe Kindheit, während in den Fachschulen immer noch diese Breitbandausbildung ist. Da, denke ich, ist diese Spezialisierung so noch nicht möglich, da müssten sie sich umstellen.“ (S 7)

Manche Studiengangsleitungen sehen jedoch auch einen entscheidenden Nachteil der Hochschulausbildung gegenüber der Fachschulausbildung: Der Theorie-Praxis-Transfer gestalte sich an der Hochschule schwieriger, sei aber sehr wichtig und müsse deshalb auch dort gewährleistet sein. Dementsprechend gehen die Bestrebungen der Befragten in diese Richtung.

3 Profil der Studiengänge

3.1 Kriterien der Wissenschaftlichkeit in den Studiengängen

Vermittlung wissenschaftlicher Theorien und Methoden

Nach Aussagen der Hälfte der Studiengangsleitungen ist das Ziel eines frühpädagogischen Studiums, den Studierenden zu vermitteln, wie sie mit theoretischem Wissen die vielfältigen Situationen in der Praxis reflektieren und daraus Handlungsableitungen bilden können. Das Studium solle außerdem dazu befähigen, Theorien kritisch bewerten zu können:

„Im Grunde ist das in allen Modulen, die wir anbieten, einfach die Voraussetzung, die Wissenschaftlichkeit. Also, das heißt, dass wir in Bezug auf alle Themen, die wir lehren, davon ausgehen, dass Wissenschaftlichkeit bedeutet, dass man gängige oder wichtige oder grundlegende Theorien zur Kenntnis nimmt und dass man lernt, diese Theorien nicht als Rezepte zu verwenden und nicht einfach nur anzuwenden, sondern sie als verschiedene kritisch zu diskutierende Perspektiven auf verschiedene Themen und Problemlagen versteht.“ (S8)

Mehreren Leitungen der berufsbegleitenden Studiengänge ist es wichtig, ihren Studierenden die Unterschiede zwischen „Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien“ (S 5) deutlich zu machen. Das Studium solle den ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern ermöglichen, eine neue Perspektive auf ihr Berufsfeld einzunehmen und dazu Wissen aus verschiedenen Bezugswissenschaften zu nutzen:

„Und die Wissenschaftlichkeit zeigt sich auch darin, dass die anfangen, das, was sie als berufliches Wissen mitgenommen haben und für selbstverständlich und richtig und wichtig hielten, dass sie das anfangen zu hinterfragen, nicht in die Richtung, das ist alles verkehrt und ich muss alles neu lernen, sondern zu hinterfragen in Richtung, es gibt mehr Perspektiven auf dieses Feld. Ich kann mir unterschiedliche Brillen aufsetzen. Ich kann aus einer pädagogischen, aus einer psychologischen Ecke schauen. Ich kann mir die Perspektive der Juristen aufsetzen. Es gibt verschiedene Blicke, die ich sozusagen auf mein Feld werfen kann und das hat nebeneinander Bedeutung. Ich muss

mich auch nicht entscheiden für das eine oder für das andere.“ (S15)

Angewandte Forschung als Kriterium der Wissenschaftlichkeit

Die oft erwähnte enge Theorie-Praxis-Verzahnung in den Studiengängen hat zum Ziel, theoretisches Wissen in der späteren Berufspraxis anwenden zu können. Praxisphasen (hauptsächlich in Betreuungsinstitutionen absolviert) werden in der Regel vor- und nachbereitet sowie gemeinsam mit dem Seminar an der Hochschule reflektiert. Idealerweise sollen jedoch umgekehrt genauso Fragen aus der Praxis in das Studium einfließen:

„Da ist ja die Stärke der Fachhochschulen, diese angewandte Forschung. (...) dann braucht es diesen engen Theorie-Praxisverbund aus der Praxis für die Praxis, Fragen aus der Praxis bearbeiten, das sind ganz andere als wie vor zehn Jahren oder gar vor zwanzig, dreißig Jahren.“ (S2)

Um die Theorie-Praxisverzahnung zu gewährleisten, werden die Studierenden häufig dazu angehalten, Forschungsfragen aus der Praxis heraus selbst zu entwickeln und zu bearbeiten, in Präsenzstudiengängen beispielsweise während der Praxisphasen oder bei berufsbegleitenden Studiengängen in der Berufspraxis:

Zum Teil werden die Forschungsfragen aber auch durch die Lehrenden gestellt. So könnten wissenschaftliche Methoden, die im Studium erlernt wurden, unmittelbar in der Praxis erprobt werden:

„Zum Beispiel vor dem Praxissemester (...) gibt es eine ganze Veranstaltung, wo sie dann eine eigene Forschungsfrage entwickeln müssen. Diese Forschungsfrage bezieht sich eben auf Fragestellungen und Theorien, die in allen Modulen vorher erarbeitet sein können. Da sind sozusagen die Studierenden herausgefordert, auch selbst einen Zugang zu finden, was sie für wichtig und relevant, aber auch für sie persönlich interessant halten und das dann mit Methoden zu verknüpfen, die sie auch als Forschungsmethoden kennengelernt haben und dann im Praxissemester mit Hilfe dieser Methoden und dem Entwurf zu diesem kleinen Forschungsvorhaben, dann eben ihre Beobachtungen oder ihre Interviews durchführen im Forschungssemester und die dann eben auch auswerten.“ (S8)

Aber es gibt auch eine kritische Meinung zu den allgemein viel gelobten Praxisforschungsseminaren und Praxisprojekten. Von einer befragten Person werden sie eher als eine Art *problemorientiertes Lernen* gesehen.

Manche Studiengangsleitungen machen den wissenschaftlichen Anspruch in ihrem Studiengang unter anderem an der Vermittlung empirischer Forschungsmethoden fest. Ihrer Meinung nach sollten Absolventinnen und Absolventen eines frühpädagogischen Studiengangs ein fundiertes Wissen über qualitative und quantitative Forschungsmethoden besitzen, um in der Lage zu sein, Datenerhebungen durchführen zu können. Ein Teil der Befragten nennt als Kriterium für die Wissenschaftlichkeit im Studiengang unter anderem das Anfertigen der Bachelorthesis zum Abschluss des Studiums, die zeigen soll, ob das „wissenschaftliche selbstständige Arbeiten“ (S 10) erlernt wurde.

Um die Wissenschaftlichkeit der Studiengänge zu sichern, ist für einige Befragte darüber hinaus entscheidend, wie viel eigene Forschung an einer Hochschule betrieben wird und in die Lehre einfließt.

3.2 Die Praxisrelevanz der Studiengänge

Die Studiengänge müssen nach Aussage der meisten Befragten praxistauglich sein. Die Praxisrelevanz der eigenen Studiengänge wird allgemein als hoch eingestuft, wobei zu fragen ist, an was sie festgemacht wird.

Die Notwendigkeit der Theorie-Praxisverzahnung im frühpädagogischen Studium haben die befragten Leitungspersonen bereits an früherer Stelle deutlich gemacht: Die Praxisprojekte sollen nicht nur die Studierenden fordern, sondern auch den Bedarf der Praxis zutage fördern, der wiederum in die Lehre einbezogen werden kann. Dies solle dazu beitragen, die Relevanz der bestehenden Studieninhalte für die Praxis zu gewährleisten.

Praxisrelevanz berufsbegleitender Studiengänge versus Präsenzstudiengänge

Ein Teil der Leitungspersonen berufsbegleitender Studiengänge sieht den Theorie-Praxis-Transfer in ihren Studiengängen besser umgesetzt als in den Präsenzstudiengängen:

„Ein hoher Anteil des Workloads findet in ihrer Kindertagesstätte statt. Unsere Studierenden müssen auch erwerbstätig bleiben und im Arbeitsfeld Kindertagesstätte. Von daher ist es gewährleistet im Vergleich zu grundständigen Studiengängen mit jungen Studierenden.“ (S 6)

„Deswegen haben wir ziemlich durchgehend einen sehr engen Praxisbezug und haben dieses Transfer-

problem, was man bei grundständigen Studiengängen häufig hat, überhaupt nicht.“ (S 5)

Dagegen sind jedoch fast alle Studiengangsleitungen der Präsenzstudiengänge davon überzeugt, dass sie den Theorie-Praxis-Transfer durch die zahlreichen Praxisphasen ebenfalls sichern:

„In das Studium integriert sind kontinuierliche Praxistage und Praxisphasen (...). Und wir versuchen natürlich, alle Inhalte mit Blick auf ihre Bedeutung für die Praxis auch zu durchleuchten. Das ist mal mehr, mal weniger handlungsorientiert. Aber wichtig sind uns pädagogische Haltungen für die Studierenden und keine Rezepte für die Praxis. Insofern bewegen wir uns nah an der Praxis, aber machen nicht den ganzen Tag Fingerspiele.“ (S 17)

„Dadurch, dass alles, was an Praxis und Forschung passiert, tatsächlich alles in den Einrichtungen passiert.“ (S 20)

Die Praxisphasen der Studierenden werden in der Regel durch ein dazugehöriges Seminar oder von Mentoren begleitet bzw. vor- und nachbereitet. An einigen Hochschulen gibt es sogar Lernwerkstätten für die Praxisphasen. Um die Lehrinhalte der Studiengänge auf die Anforderungen der Praxis auszurichten sowie zu Kooperationszwecken, stehen viele Hochschulen in regem Austausch mit Praxiseinrichtungen.

Die Präsenzstudiengänge haben gegenüber den berufsbegleitenden Studiengängen offenbar den Vorteil, ihre Studierenden für Praktika ins Ausland schicken zu können, um internationale Perspektiven kennenzulernen – in den Interviews gibt es zumindest nur vonseiten der Leitungen der Präsenzstudiengänge Aussagen zu Auslandspraktika. Für Studierende berufsbegleitender bzw. berufsintegrierender Studiengänge ist dies vermutlich erschwert, da sie weiter in ihrer Einrichtung arbeiten müssen:

„Eines davon ist ein (...) Auslandspraktikum. Das heißt, die Studierenden gehen mindestens für vier Wochen ins Ausland, manche gehen drei Monate.“ (S 19)

„Dann käme das praktische Studiensemester. Empfehlung: ‚Macht es möglichst im Ausland‘. Auf der einen Seite, um ganz andere Impulse kennenzulernen, also der Blick über den Tellerrand, und auf der anderen Seite die persönliche Erfahrung‘ wie kann ich mich selbst in einem fremden Land erproben?‘ Englisch können sie natürlich alle.“ (S 9)

Einige der befragten Leitungen berufsbegleitender Studiengänge machen die Praxisrelevanz ihrer Studi-

engänge u.a. auch daran fest, dass ihre Absolventinnen und Absolventen höher dotierte Positionen bzw. Leitungsfunktionen erhalten. Diese würden außerdem zurückmelden, sich durch das Studium gut auf diese neuen Verantwortungsbereiche vorbereitet zu fühlen.

3.3 Ziele der Studiengänge

3.3.1 Potenzielle Tätigkeitsbereiche für Absolventinnen und Absolventen

Insgesamt fällt auf, dass einige Studiengangsleitungen über die potenziellen Tätigkeitsbereiche ihrer Studierenden Mutmaßungen anstellen. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass erst wenige Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen mit einem Bachelorabschluss verlassen haben, und aus diesem Grund nur wenige Erfahrungswerte vorliegen, auf die sich die Befragten beziehen können.

Gruppenarbeit

Als zukünftigen Tätigkeitsbereich, für den das frühpädagogische Studium qualifizieren soll, nennen die Leitungen der Präsenzstudiengänge am häufigsten die Arbeit in einer Kita-Gruppe:

„Ich vermute, wir sind jetzt erst dabei, eine Verbleibsstudie vorzubereiten, aber ich vermute, dass unsere Studierenden erst einmal in ganz normale Kitas, in ganz normale Krippen in den Gruppendienst gehen.“ (S 10)

Leitungstätigkeiten

Auch Leitungsfunktionen stehen weit oben auf der Liste der Qualifizierungsziele. Die Leitungen berufsbegleitender Studiengänge halten sie für ein *primäres* Qualifizierungsziel:

„Wir möchten sie für Tätigkeiten in Kitas qualifizieren, auch für Leitungstätigkeiten.“ (S 17)
„Primär ist die Qualifikationsausrichtung ganz klar. Das sind Leitungspositionen im Kita-Bereich“ (S 5)

Beratungstätigkeiten und wissenschaftliche Laufbahn

Viele Befragte geben auch Beratungstätigkeiten als mögliche Arbeitsfelder für ihre Absolventinnen und Absolventen an, beispielsweise bei Trägern und Familienzentren. Darüber hinaus stehe durch das Bachelorstudium die Tür zur wissenschaftlichen Laufbahn offen, da sich ein Master und damit gegebenenfalls eine Promotion anschließen lassen. Bei einer Ausbil-

dung als Erzieherin oder Erzieher wäre dies früher nicht ohne Weiteres möglich gewesen, konstatiert eine Studiengangsleitung:

„Jetzt kann man auf den Bachelor zum Beispiel den Master draufsetzen und kann dann auch den Doktor machen und kann dann immer weitergehen. Das konnte man ja früher nicht. Erzieherausbildung war eine Sackgasse oder ist eine Sackgasse. Das war auch eine der Hauptforderungen, als es um die Reform der Erzieherinnenausbildung ging, dass man das ändert.“ (S 4)

Zusätzliche Möglichkeiten

Auch der Bereich Fortbildung wäre nach Ansicht der Befragten für ihre Bachelorabsolventen als mögliches Arbeitsfeld denkbar. Darüber hinaus nennen die Studiengangsleitungen noch individuelle berufliche Optionen, die offensichtlich mit der inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge zusammenhängen. Nach Meinung einzelner Befragter könnten Absolventinnen und Absolventen demnach auch bei Trägerinstitutionen mitarbeiten, sich mit einer eigenen Kita selbstständig machen, als „school worker“ arbeiten oder in der Sprachförderung tätig werden.

3.3.2 Benötigte Kompetenzen für diese Tätigkeiten

Die Befragten nennen zahlreiche Kompetenzen, die in ihren Augen für die soeben beschriebenen Tätigkeitsfelder benötigt werden. Die genannten Kompetenzen werden nach den Kompetenzklassen von Erpenbeck/von Rosenstiel (2003)² gebündelt.

Sozial-kommunikative Kompetenzen

Als wichtige sozial-kommunikative Kompetenz wird die *Gesprächsführung* genannt: Gesprächsführung mit dem Team, den Eltern, Trägern, aber auch die Gesprächsführung im Hinblick auf die Kinder:

„Ich muss die Säulen hier lernen, nicht nur mit Kindern zu arbeiten, sondern auch mit Eltern zusammenzuarbeiten, Elternbildung zu machen, Teamgespräche zu organisieren. Gesprächsführung ist ein ganz großes Thema.“ (S 16)

2 Vgl.: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Eine weitere notwendige sozial-kommunikative Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte ist nach Meinung einiger Studiengangsleitungen die *Teamfähigkeit*, die sich laut einer Studiengangsleitung jedoch nicht automatisch ergibt, sondern systematisch erlernt werden müsse.

Fachlich-methodische Kompetenzen

An fachlichen Kompetenzen wird von den Befragten hauptsächlich grundlegendes *frühpädagogisches Theoriewissen* genannt. Einige Leitungspersonen berufsbegleitender Studiengänge merken an, dass auch bei bereits ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern das pädagogische Grundwissen neu gelegt werden muss:

„Der eine Bereich ist wirklich der elementare pädagogische Bereich, da müssen sie nachrüsten, weil die Entwicklung ziemlich fortgeschritten ist, was sich auch in den neuen Bildungsplänen niederschlägt. Wenn man am Anfang mit Erzieherinnen arbeitet, merkt man, dass sie vieles von diesen neuen Konzepten gar nicht ganz verstehen können, weil es ihnen auch nicht entsprechend grundlegend vermittelt wird. Es steht dann drin und dann sagen sie alle: ‚Ja, neues Bild vom Kind‘. Und dann fangen wir an, darüber zu reden und dann wird klar, sie nehmen das alles nur als eine leere Formel und wissen gar nicht, was damit verbunden ist.“ (S 5)

Eine Leitungsperson schildert in diesem Zusammenhang ihre Lehrerfahrung mit einer gemischten Gruppe von ausgebildeten Erzieherinnen und Studierenden ohne Vorwissen und macht deutlich, wo mögliche Probleme liegen könnten:

„So lernt der Mensch nun mal: Jemand, der glaubt etwas zu wissen, der lässt die Jalousien runter, hört den Namen – ‘Ach, kenne ich ja schon’. Dann wird es problematisch.“ (S 11)

Eine Fachkraft benötigt nach Meinung mehrerer Befragten nicht nur fundiertes frühpädagogisches Theoriewissen, sondern außerdem *Kenntnisse der Bezugswissenschaften* bzw. *interdisziplinäres Wissen*. Durch das Studium müsse außerdem die Kompetenz erworben werden, sich eine *eigene Meinung über Methoden* bilden zu können, um nicht jeder Mode aufzusitzen. Auch hier weisen die befragten Leitungspersonen auf die bereits in früheren Zusammenhängen genannte Reflexionsfähigkeit als wichtige Kompetenz hin.

Personale Kompetenzen

An früherer Stelle haben fast alle Leitungen der berufsbegleitenden Studiengänge die Leitung von Kindertageseinrichtungen als primäres Qualifizierungsziel für ihre Absolventinnen und Absolventen aufgeführt. Diese Personen haben bis auf eine Ausnahme auch die Ausbildung von Personal- bzw. Führungskompetenzen als notwendig für die zukünftige Arbeit ihrer Absolventinnen und Absolventen genannt.

Aktivitätsorientierte und umsetzungsorientierte Kompetenzen

Frühpädagogische Fachkräfte brauchen offenbar auch strategische Kompetenzen, wie sich aus den Interviews schlussfolgern lässt. So ist beispielsweise nach Aussage mehrerer Personen die Fähigkeit zur Vernetzung unerlässlich. In diesem Zusammenhang wird von einigen Befragten auch angemerkt, dass die Aneignung von Wissen über Entwicklungen und Vorgänge auf institutionellen Ebenen wichtig ist, wenn es um die Zusammenarbeit mit Politik und Trägern geht:

„Also tatsächlich einen Überblick über die Entwicklung im Feld der Kindertagesstätten zu bekommen und zwar auf institutioneller Ebene, auf der Ebene der Träger und auf der Ebene der Innovationen, die stattfinden. Also, was gehört eigentlich dazu, aus einer normalen Kita eine Familienbildungsstätte zu machen, zum Beispiel.“ (S 10)

„Gerade diese politischen und ethisch-philosophischen Zugänge scheinen mir sehr wichtig, wenn es darum geht, in Beratungskontexten oder an der Schnittstelle zur Politik oder in großen Verwaltungsorganisationen zu arbeiten. Auch um solche Themen wie Machtprozesse, sich formieren, wie Machtausübung aussieht, welche Strategien der Mitwirkung und der Beeinflussung ich selbst ausüben kann, um solche Dinge reflektieren und gestalten zu können.“ (S 1)

3.4 Bewertung der Studiengänge

3.4.1 Stärken und Schwächen der Studiengänge

Die Entwicklung und Umsetzung eines Studiengangs wird von vielen Befragten als ein fortlaufender Lernprozess beschrieben. Anhand der Interviews wird – wenn auch nicht unmittelbar dazu befragt – ersichtlich, dass die Leitungspersonen an den Schwächen, die sie an ihren Studiengängen wahrnehmen, aktiv arbeiten oder dies zumindest planen. Die Interviewpartner rela-

tivieren häufig Stärken und Schwächen, d.h. sie sehen an vielen Faktoren gleichermaßen Vor- und Nachteile.

Kleine Studierendengruppen – Stärke und Schwäche zugleich

Ein Teil der Befragten nennt kleine Studierendengruppen als Stärke ihrer Studiengänge, weil so „direkte Rückkopplungen“ und „persönliche Ansprache“ (S 5) möglich seien. Andere wiederum sehen kleinere Studierendengruppen eher als Schwäche, da so eine „Schülermentalität“ (S 15) weitergeführt werde, die dem akademischen Habitus abträglich sei:

„Also, von daher ist das, sich intensiv auf eine Gruppe einlassen, was Positives, aber es hat auch den negativen Effekt, dass die sich als Klasse sehen und dann gehen wir mal in unseren Klassenraum und speziell diejenigen, die vorher auf einer Erzieherfachschule waren, für die scheint es von dem äußeren Phänomen erst einmal ähnlich zu sein.“ (S 9)

Erzieherinnen und Erzieher sind besonders motivierte Studierende

Vor allem die Leitungspersonen berufsbegleitender Studiengänge nehmen ihre Studierenden als sehr motiviert wahr. Die Motivation der Studierenden begünstigt in ihren Augen außerdem ein gutes Lernklima:

„Eine Stärke ist, das muss man wirklich sagen, das Interesse. Die sind hoch motiviert, wie ein Schwamm. Die sagen dann, auch wenn ich frage: ‘Nächstes Mal wollen wir das und das machen’, dann sagen die: ‘Mehr Input’. Man merkt, die wollen wirklich was lernen.“ (S 6)

Hoher Workload und straffes Programm

Ein hoher Workload für die Studierenden gilt für die Befragten als größte Schwäche der frühpädagogischen Studiengänge. Dazu kommt, dass die Lerninhalte aus zeitlichen Gründen straff durchgenommen werden müssen und dadurch nicht so vertieft behandelt werden können, wie die Befragten es sich wünschen. Einige Leitungen der sechssemestrigen Studiengänge sehen eine mögliche Lösung des Problems darin, ihre Studiengänge um ein Semester zu verlängern.

Personelle Engpässe und fehlende Sachmittel

Mehrere Studiengangsleitungen beklagen die schlechte Ausstattung in ihrem Studiengang. Das bezieht sich in erster Linie auf personelle Ressourcen, aber auch auf Sachmittel. Dies hätte zur Folge, dass Professorinnen

und Professoren viel Zeit in kleinere organisatorische Dinge investieren müssten, die ihnen folglich für Lehre und Forschung fehle:

„Es ist eigentlich absurd, was sich da abspielt, dass solche relative einfachen Organisationsfragen jetzt von mir mitgemacht werden. Das mag vielleicht ein bisschen arrogant klingen, aber ist natürlich absurd, ich könnte meine Zeit sehr viel sinnvoller in Forschungsprojekte stecken oder in Drittmittelanträge, dafür habe ich schlichtweg keine Zeit. Das hängt aber nicht mit dem Studiengang zusammen, sondern mit einer generellen Unterfinanzierung der Hochschulen.“ (S 10)

Der Personalmangel führt, wie aus mehreren Interviews hervorgeht, außerdem dazu, dass verbesserungswürdige Zustände nicht sofort geändert werden können. Das gilt auch für die Umstrukturierung von Lehrinhalten, die einige Studiengangsleitungen als notwendig betrachten und die sich erst mit der Laufzeit der Studiengänge herauskristallisiert haben.

3.4.2 Die Evaluierung der Studiengänge

Fast alle Studiengänge in der Erhebung werden evaluiert, wobei die Definitionen von „Evaluation“ variieren: Manche Befragten bewerten bereits die Akkreditierung als Evaluation. Andere sprechen von mehreren Verfahren. Überwiegend werden die Studiengänge intern evaluiert, und zwar durch die Studierenden. Externe Evaluationen durch verschiedene Institutionen, wie beispielsweise die Robert Bosch Stiftung, das Max-Planck-Institut, das Hochschulinstitut Halle-Wittenberg, die Universität Bremen und das Deutsche Jugendinstitut, gibt es nur wenige.

Die Befragten äußern sich insgesamt positiv zu Evaluationen, insbesondere zu denen, die durch die Studierenden stattfinden, da sie diese Form der Rückmeldung als wertvoll für die weitere Entwicklung des Studienganges betrachten:

„Die Studierenden selber evaluieren jede Veranstaltung. Das ist ja auch für uns wichtig, das ist ein akkreditierter Studiengang und wir sind ja dieser Qualität auch gegenüber der Akkreditierungsgesellschaft, auch dem Wissenschaftsrat verpflichtet.“ (S 2)

„Wir machen eine Selbstevaluation des Studiengangs. Das heißt, wir haben regelmäßige Befragungen unserer Studierenden.“ (S 14)

Die Evaluationen werden insbesondere zum Semesterende durchgeführt; die Form variiert von mündlichen, offenen Fragerunden bis hin zu systematisierten

schriftlichen Fragen zur allgemeinen Studienzufriedenheit. Die Evaluation kann aber auch detailliert zu einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen durchgeführt werden.

Die Aussagen mehrerer Studiengangsleitungen machen deutlich, dass sie bestrebt sind, Schwächen in Lehrinhalten und in der Studienstruktur, die durch die Evaluationen zutage getreten sind, zu beheben, falls personelle und zeitliche Ressourcen es zulassen:

„Das machen wir in regelmäßigen Abständen. Einmal zu Beginn, was die Erwartungen der Studierenden angeht, um dann auch ihre Interessensbereiche abzufragen; und wir haben auch unser Modultableau aufgrund unserer Erfahrungen noch einmal verändert.“ (S 14)

Eine Person berichtet, dass aufgrund schlechter Evaluationsergebnisse sogar die Kündigung von Lehrbeauftragten stattgefunden habe:

„Wir haben auch aufgrund der Evaluation Lehrbeauftragten schon quasi gesagt: ‚Es war schön, dass Sie da waren‘.“ (S 3)

Bislang gibt es nur wenige Befragungen von Absolventinnen und Absolventen. Das soll sich jedoch ändern; einige der befragten Hochschulen möchten eruiieren, welchen Tätigkeiten ihre ehemaligen Studierenden nachgehen und wie ihnen der Start in den Beruf gelungen ist:

„Wir fragen an, ob wir ihre private E-Mail-Adresse haben können und so im Jahresrhythmus zwei bis drei Mal nachfragen können. Einfach um abzuklären, wo seid ihr hin, wo hat es euch hinverschlagen? Welche Arbeitsgebiete habt ihr euch damit erschlossen?“ (S 20)

4 Durchlässigkeit aus Sicht der Hochschulen

Im Folgenden werden die Sichtweisen der Befragten zur Durchlässigkeit zwischen den Systemen der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung dargelegt. Es geht hierbei einmal um ihre allgemeinen Erfahrungen in Bezug auf Kooperationen mit Fachschulen und Weiterbildungsanbietern bzw. um die Gründe für nicht vorhandene Kooperationen, aber auch um konkrete Anrechnungsverfahren an der eigenen Hochschule. Außerdem bewerten die Studiengangsleitungen die generelle Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschulsystem und beschreiben ihre Erfahrungen mit der Fort- und Weiterbildung von Multiplikatoren.

4.1 Kooperation mit Fachschulen

4.1.1 Erfahrungen in der Kooperation mit Fachschulen

Über die Hälfte der Leitungspersonen hat Erfahrung in der Kooperation mit Fachschulen – dabei wurde nach jeglicher Art von Kooperation gefragt, jedoch nicht konkret bezüglich der Anrechnungen.

Die meisten Befragten kooperieren mit Fachschulen in Fragen der Anrechnung von Vorleistungen aus der Ausbildung auf das Studium. Mehrere Hochschulen haben gemeinsam mit Fachschulvertretern ein Anrechnungsmodell entwickelt. Manche Hochschulen haben auch bei der Ausgestaltung der Curricula von Fachschulen mitgewirkt, um die Anrechnung von Leistungen aus der Fachschulausbildung zu vereinfachen. Die Lehrinhalte der Fachschulen sollen so von Grund auf anschlussfähig für die Hochschulausbildung gemacht werden:

„Das geht soweit, dass auch der Fachschullehrplan im Augenblick überarbeitet wird und da hatten die Hochschulen auch Gelegenheit, in diese Lehrplanteams rein zu gehen und in den einzelnen Lernfeldern (...) zu kommunizieren: Was sind eigentlich notwendige Inhalte und Kompetenzen, wenn ich dann später so und so viele Credits an der Hochschule anerkannt bekommen möchte.“ (S 8)

Im Einzelfall gibt es auch Lehraufträge für Fachschullehrerinnen und Fachschullehrer an der Hochschule. An einer Hochschule findet ein vorübergehender Austausch der Dozierenden von Hochschule und Fachschule statt. Der bereits mehrfach genannte Theorie-Praxis-Transfer ist für mehrere Studiengangsleitungen ein weiterer guter Grund zur Vernetzung mit Fachschulen. Bei gemeinsamen Treffen tauschen sie sich beispielsweise über Anforderungen aus der Praxis aus oder treiben die Fragen zum Thema Durchlässigkeit voran.

4.1.2 Möglichkeiten der Verbesserung mit Blick auf die Zusammenarbeit

Insgesamt werden die Kooperationen von den Leitungspersonen als gelungen empfunden. Die „gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung“ (S 15) ist aber nicht selten Ergebnis einer langfristigen Überzeugungsarbeit durch die Hochschulen, wie es einige Befragte beschreiben. Dies war nötig, da es bei den Fachschulen zunächst häufiger „Konkurrenzängste und Abgrenzungstendenzen“ (S 16) gegeben hat, die es zu zerstreuen galt.

Als Hochschulangehöriger an einer Fachschule schon selbst gearbeitet zu haben, bringt offenbar Vorteile mit sich: Es „öffnen sich Türen“ (S 9), weil von vornherein gesichert ist, dass derjenige die Perspektive der Fachschulen besonders gut einnehmen kann.

Auch wenn die Kooperationen von den Befragten mittlerweile als angenehm empfunden werden, schildern doch mehrere den Prozess als anstrengend, Anrechnungsverfahren zu entwickeln. Das liege vor allem daran, dass Hochschulen und Fachschulen verschiedene Auffassungen darüber hätten, was als äquivalente Leistung angerechnet werden könnte, sagt diese Studiengangsleitung:

„Der Prozess ist interessant, aber auch sehr mühsam, denn das Problem ist, dass man unter den gleichen Begriffen sehr unterschiedliche Dinge versteht. Bis man da hinkommt, das ist viel Arbeit. Natürlich sagt jeder, was weiß ich, ‘Spiel des Kindes’ oder Piaget oder ‘soziale Raumorientierung’ oder ‘Arbeit mit Familien’, ‘Selbstverständlich haben wir das schon immer gemacht’. Aber was heißt es jetzt, das auf Hochschulniveau zu machen. Was sind für uns Grundanforderungen, die wir stellen, was bedeutet das? Denn es ist eine andere Denkungsart.“ (S 8)

4.1.3 Gründe für nicht vorhandene Kooperationen

Diejenigen Befragten, an deren Hochschule aktuell keine Kooperation mit Fachschulen besteht, begründen dies vor allem mit einem Desinteresse der Fachschulen oder der ministeriellen Ebene, die den Weg zum Thema Anrechnung noch nicht geebnet habe. Auffällig ist, dass sich dahingehend insbesondere einige Studiengangsleitungen aus Ostdeutschland geäußert haben.

Weitere Gründe für nicht vorhandene Kooperationen liegen darin, dass einige Studiengänge gerade erst gestartet sind und das Alltagsgeschäft, das zum Teil personell unterbesetzt erledigt werden muss, noch nicht den Blick auf potenzielle Kooperationen zugelassen hat, wie diese Studiengangsleitung erklärt:

„Es gibt da schon Kontakt jetzt, aber er ist noch nicht so stark systematisiert, schlichtweg, weil wir auch einfach mit unserem Alltagsgeschäft zu tun haben.“ (S 10)

Grundsätzlich sind viele der befragten Studiengangsleitungen offen für Kooperationen. Für ein erstes Gespräch mit den Fachschulen müsste laut einer Studiengangsleitung schon herausgearbeitet werden, wie die Kooperationsmöglichkeiten konkret aussehen könnten. Nur wenige stehen einer Kooperation mit Fachschulen bezüglich der Anrechnung eher verschlossen gegenüber, u.a., wenn die Struktur des Studiengangs den Ausbildungsabschluss zur Erzieherin und zum Erzieher bereits voraussetzt.

4.2 Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem

4.2.1 Erfahrungen mit Regelungen zur Anrechnung von Leistungen aus der Fachschulausbildung

Insgesamt hat mehr als die Hälfte der Befragten Erfahrungen mit Anrechnungsverfahren von Leistungen aus der Ausbildung an Fachschulen. Dies gilt sowohl für die berufsbegleitenden als auch die Präsenzstudiengänge. Mit der Anrechnung von Leistungen aus der Fachschulausbildung gehe laut dieser Leitungsperson eine Anerkennung einher:

„Generell, dass es diese Möglichkeit gibt. Es wird unglaublich positiv aufgenommen. Es ist ein Stück weit eine Aufwertung. ‚Ich komme und habe 20 Jahre schon als Erzieherin gearbeitet und das wird realisiert‘. Es ist auch eine Form von Wertschätzung.“ (S 16)

Individuelle Anrechnungsverfahren

Die befragten Hochschulen praktizieren überwiegend individuelle Anrechnungsverfahren. Leistungen werden oftmals auf Praktika angerechnet, die die Erzieherinnen und Erzieher dann nicht mehr zu absolvieren brauchen. Das gilt auch für Studieninhalte, was bedeutet, dass die jeweiligen Studierenden gewisse Prüfungsleistungen nicht mehr erbringen müssen bzw. der Besuch von Veranstaltungen für sie nicht mehr verpflichtend ist.

Um zu ermitteln, ob Leistungen anerkannt werden können, werden beispielsweise mündliche Prüfungen, jedoch ohne Notenvergabe, abgehalten oder die Bewerberinnen und Bewerber müssen Portfolios zu Themen einiger Module verfassen. Aus den beiden Varianten soll hervorgehen, dass sich Inhalte der Ausbildung oder Weiterbildung in den Kompetenzen der Bewerber so niedergeschlagen haben, dass sie auf das Studium angerechnet werden können. Eine weitere Variante ist, die Lehrpläne verschiedener Jahrgänge im Bundesland zu prüfen und festzulegen, welche Leistungen aus den verschiedenen Jahrgängen anerkannt werden können.

Im Gegensatz zu unbekannten Fachschulen, womöglich noch aus anderen Bundesländern, kann die Anrechnung von Leistungen aus der Ausbildung, die an einer Kooperationsfachschule absolviert wurde, deutlich leichter erfolgen, so einige Befragte. Der Prozess wird dadurch beschleunigt, dass vorab gemeinsam festgelegt wurde, welche Leistungen anrechenbar sind bzw. eine Anpassung der fachschulischen Lehrpläne an die Studieninhalte stattgefunden hat.

Eine befragte Leitungsperson sieht die Anrechnung von Leistungen aus der Ausbildung an unbekannten Fachschulen jedoch als geringes Problem, da in ihren Augen die Inhalte der Fachschulausbildung für den Studienerfolg sowieso weniger maßgeblich sind als die aus Weiterbildungen und der Berufspraxis gewonnenen Leistungen und Erfahrungen:

„Wenn ich jetzt auf die Leistungen der Studierenden schaue, dann muss ich jetzt als eine Hypothese, die noch in keiner Weise überprüft ist, aber die sich mir wirklich aufdrängt, sagen, dass der Abschluss oder die unmittelbaren Lehrinhalte an der Fachschule bei den jetzigen Studierenden nicht so ausschlaggebend sind für den Studienerfolg wie die nachfolgende Berufspraxis und Weiterbildungspraxis. Denn in der Tendenz schneiden bei uns die etwas erfahreneren Studieren-

den, jetzt rein wenn man auf die Noten guckt, etwas besser ab als die jungen, die gerade so ein Jahr aus der Fachschule sind. Also, es scheint hier noch etwas an Qualifikation durchzukommen, was die Fachschule im Moment noch nicht so vermittelt.“ (S1)

Pauschale Anrechnungsverfahren

Neben den individuellen gibt es bei den befragten Hochschulen auch pauschale Anrechnungsverfahren. Aufgrund ministerieller Vorgaben wird in manchen Verfahren ein gewisser Teil an *Credit Points* aus der Fachschulausbildung anerkannt. Wie aus den Interviews hervorgeht, lösen die Hochschulen das unterschiedlich.

In Bayern beispielsweise wird automatisch ein bestimmter Umfang (60 *Credit Points*) aus der Ausbildung anerkannt, allerdings gibt es dort auch staatliche Lehrpläne an Fachschulen/Fachakademien sowie eine staatliche Abschlussprüfung. Hochschulen in anderen Bundesländern wiederum setzen einen Notendurchschnitt in der Abschlussprüfung voraus und rechnen diese hälftig auf das Studium an. Im Fall eines schlechteren Durchschnitts müssen die Bewerber eine Art *Assessment-Center* durchlaufen. Nach erfolgreichem Bestehen wird auch ihnen die Fachschulausbildung zur Hälfte angerechnet.

In einigen Präsenzstudiengängen werden die *Credit Points* von den Praxisphasen abgezogen, da die Befragten davon ausgehen, dass zumindest das Anerkennungsjahr der Fachschulausbildung äquivalent dazu ist. Darüber hinaus können auch Leistungen auf Seminare, die sich um pädagogische Grundlagen in der Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren drehen, anerkannt werden, da sie Teil der Ausbildung waren.

Andere Studiengangsleitungen gehen so vor, dass sie Erzieherinnen und Erzieher direkt in höhere Fachsemester einstufen. Doch auch in diesem Verfahren liegt eine Schwierigkeit (wie es eine Studiengangsleitung anmerkt, auch wenn sie wie andere Kolleginnen und Kollegen die Anrechnung von Leistungen grundsätzlich als sinnvoll empfindet):

„Solange die Ausbildung einen schulischen und einen Berufsausbildungshabitus vermittelt, und je mehr wir anerkennen und je kürzer der hochschulische Anteil wird, desto schwieriger ist es, den Hochschulhabitus bei diesen Studierenden auch wirklich auszubilden.“ (S15)

Für die Zulassung zu einem Präsenzstudiengang zählt eine fachspezifische Ausbildung manchmal mehr als die Note eines schulischen Abschlusszeugnisses. Damit soll es offenbar insbesondere Erzieherinnen und Erziehern ermöglicht werden, einen Studienplatz zu bekommen.

Die Leitungspersonen bewerten ihre Anrechnungsverfahren im Großen und Ganzen als gut. Aus ihren Beschreibungen geht dennoch hervor, dass alle Anrechnungsverfahren für die Hochschulen sehr aufwendig und zeitraubend sind, weil sie entweder einzelne Prüfungen abhalten oder sich in einem langwierigen Prozess mit verschiedenen Fachschulen zum Thema Anerkennung zusammensetzen müssen.

4.2.2 Voraussetzungen für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen

Grundsätzlich stehen diejenigen Studiengangsleitungen, die noch kein Anrechnungsverfahren praktizieren, diesen sehr aufgeschlossen gegenüber. Eine Ausnahme bildet eine Person, deren Studiengang auf der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aufbaut.

Diejenigen, die unabhängig von der Studiengangsstruktur noch kein Anrechnungsverfahren praktizieren, fanden zum Befragungszeitpunkt noch keine Anrechnungsvariante für am besten geeignet. Darüber hinaus sei es sehr schwierig, das Niveau erbrachter Leistungen lediglich aus Zeugnissen zu erkennen, wie eine Studiengangsleitung anmerkt.

All diese Unsicherheiten und Hürden tragen offenkundig dazu bei, dass es bisher für diese Hochschulen noch nicht zu einer Kooperation mit Fachschulen gekommen ist. Der Gesamttenor in den Interviews lässt aber vermuten, dass die grundsätzliche Bereitschaft der Hochschulen und die verstärkten Anfragen von Studienbewerbern dazu beitragen, früher oder später auch dort die Tür zum Thema Anrechnung zu öffnen.

4.3 Allgemeine Durchlässigkeit

4.3.1 Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem

Zu der Frage, ob die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern grundsätzlich anschlussfähig an das Hochschulsystem ist, gibt es keine mehrheitliche Meinung. Die Hauptaussage einiger Studiengangsleitungen zu diesem Punkt ist, dass die Durchlässigkeit

der Fachschulausbildung vor allem von der Ausbildungsqualität der einzelnen Fachschulen abhängt:

„Das kommt sehr auf die Schulen an. Also, wir haben auch eine große Bandbreite an Schulen und jede Schule lebt auch von der jeweiligen Schulleitung und Schulkultur, und da gibt es schon eine Streuung, das muss man sehen.“ (S 1)

Eine weniger gute Ausbildung könne jedoch durch die große Motivation der Studierenden wettgemacht werden. Und diese sei insbesondere bei den berufserfahrenen Erzieherinnen und Erziehern gegeben, weil sie sich über das Berufsfeld im Klaren seien und sich sehr bewusst für ihr Studium entschieden hätten. Die Abbruchquote der Studierenden sei an ihrer Hochschule deshalb bei den Erzieherinnen und Erziehern niedriger als bei Abiturientinnen und Abiturienten, stellt eine Leitungsperson fest.

Die Durchlässigkeit zwischen Fachschulen und Hochschulen ist offenbar auf regionaler Ebene leichter umzusetzen, da sich beide Institutionen besser austauschen und sich bezüglich der Curricula und der Lehrpläne aufeinander einstellen können:

„Es ist natürlich ein bisschen kompliziert, weil wir mehrere Hochschulen in diesem Land haben und sehr viele Fachschulen. Im Augenblick ist es eigentlich doch eher so, dass dann die Hochschulen mehr Kontakt mit den Fachschulen aufgenommen haben, die regional da auch sind.“ (S 8)

Zwar sei die Zulassungsvoraussetzung zum Fachhochschulstudium mit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf rein formaler Ebene erreicht, eine Schwierigkeit beim Übergang von der Fachschule zur Hochschule entstehe jedoch an früherer Stelle, nämlich durch die verschiedenen Zugänge zur Fachschulausbildung, die bundesländerspezifisch geregelt seien, wie eine Studiengangsleitung anmerkt. Das führt ihrer Meinung nach zu grundlegenden Qualifikationsunterschieden – bedingt durch die schulische Ausbildung. Teilweise würden den Studierenden basales Wissen in klassischen Schulfächern wie Deutsch und Mathematik fehlen.

Schwierig ist in den Augen einer Studiengangsleitung aus Ostdeutschland die Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus der ehemaligen DDR, da diese auf einem völlig anderen pädagogischen Konzept basiert habe. Die Erzieherinnen hätten eine starke konzeptionelle Umorientierung hinter sich und stellten trotz engagiert besuchter

Weiterbildungsmaßnahmen erst jetzt im Studium fest, um was es in den Themenbereichen ginge.

4.3.2 Möglichkeiten der Verbesserung bezüglich der Anschlussfähigkeit

Viele Befragte sehen den stärkeren Dialog zwischen Fachschulen und Hochschulen als Voraussetzung für eine bessere Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem. Offenheit auf beiden Seiten sei wichtig, um die Transparenz zu erhöhen und Reibungspunkte sichtbar zu machen, die durchaus konstruktiv sein könnten, so eine Studiengangsleitung.

Eine andere Studiengangsleitung sieht im Prozess der Durchlässigkeit allerdings auch eine Gefahr der Nivellierung des Niveaus nach unten:

„Wir können jetzt nicht einfach so sagen, das passt alles, das passt eben nicht. Ich finde diese Durchlässigkeit wichtig, aber man muss aufpassen, dass man diejenigen, die da durchgelassen werden sollen, nicht überfordert. Also, dieser Glaube, wie er häufig in der Politik vorhanden ist, man könnte jeden, ich sage mal, bis zum Chefarzt oder zur Chefärztin fortbilden, ich glaube, der ist einfach Unfug.“ (S 11)

Es gibt diverse individuelle Vorschläge zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit, sie sind daher als Einzelaussagen zu lesen. So sollten beispielsweise Überlegungen angestellt werden, wie sich Wissen und Können aus anderen Ausbildungswegen in ein wissenschaftliches Studium transformieren lassen. Denkbar wäre auch eine Aufgabenteilung von Fachschulen und Hochschulen, wobei die Fachschulen dann eher den praktischen und die Hochschulen den theoretischen Teil übernehmen könnten. In Präsenzstudiengängen könne möglicherweise der Unterricht häufiger in Blockform stattfinden, sodass auch Berufstätige diese Studienangebote besser wahrnehmen könnten.

4.4 Kooperation mit Weiterbildungsanbietern

4.4.1 Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Anbietern der Weiterbildung

Mehr als die Hälfte der Befragten hat Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Weiterbildungsanbietern. Die Zusammenarbeit erfolgt an den einzelnen Hochschulstandorten offenbar sehr unterschiedlich. Über die Details der Zusammenarbeit gibt es nur begrenzte Aussagen.

Einige Hochschulen bieten demnach selbst Weiterbildungen für Erzieherinnen und Erzieher an und arbeiten dafür auch mit den zuständigen Behörden zusammen, jedoch nicht mit einem Weiterbildungsanbieter. Nach Aussagen einiger Studiengangsleitungen werden die Weiterbildungsanbieter häufig selbst aktiv und fragen Hochschuldozenten beispielsweise als Weiterbildungspersonal oder für Kooperationen an.

Eine Hochschule hat bereits – ähnlich wie bei der Anrechnung von Leistungen aus Fachschulen – ein *Äquivalenzmodell* entwickelt, für die zunächst die Angebote der Weiterbildungsinstitutionen geprüft wurden. Danach können deren Zertifikate pauschal anerkannt werden und die Studierenden müssen ein bestimmtes Modul nicht mehr besuchen. Erleichtert werde diese Äquivalenzprüfung, wenn die verschiedenen Weiterbildungsanbieter nach gleichen Standards arbeiten.

Ist der Inhalt von Weiterbildungsangeboten noch nicht passgenau, müsse durch die Weiterbildner nachgearbeitet werden, merkt eine Studiengangsleitung an. Allerdings stellten die Weiterbildungsanbieter durch die Zusammenarbeit mit den Hochschulen und die Anpassung an deren Gütekriterien auch einen Qualitätsgewinn für ihre eigenen Angebote fest:

„Das haben die umgestellt und haben wirklich auch festgestellt, dass ihre Fortbildungen an der Qualität auch dadurch gewonnen haben.“ (S 3)

4.4.2 Möglichkeiten der Verbesserung mit Blick auf die Zusammenarbeit

Ein großer Teil der Leitungspersonen, die bereits mit Weiterbildungsanbietern kooperieren, hat an der bestehenden Zusammenarbeit nichts zu bemängeln. Mehrfach wird jedoch eine grundsätzliche Problematik in der Weiterbildungslandschaft angesprochen: Es fehlen Gütekriterien, insbesondere mit Blick auf die Angebote privater Weiterbildner. Die Anrechnung von Weiterbildungsleistungen wird aufgrund der fehlenden Gütekriterien von den Studiengangsleitungen insgesamt als weitaus schwieriger empfunden als die Anrechnung von Leistungen aus Fachschulausbildungen.

Auch müsse dringend eine Qualitätssicherung stattfinden, idealerweise durch spezielle Kommissionen:

„Es müssten auf Landesebene eindeutige Qualitätskriterien entwickelt werden. Es müsste eine Kommission geben. Es dürfte nicht mehr jeder Weiterbilder,

der in dem Bereich meint, er kann was zum Kita-Bereich sagen oder machen, sich aufstellen dürfen.“ (S 5)

Eine Leitungsperson kritisiert die mangelhaften Qualifikationen des Weiterbildungspersonals, die wissenschaftlichen Standards nicht immer gerecht würden – unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das gute wissenschaftliche Personal in der Vergangenheit in nicht ausreichender Anzahl herangebildet worden sei, um den gesamten Markt zu decken, wobei das adäquat ausgebildete akademische Personal häufig schon von den Hochschulen eingestellt worden sei.

Eine zusätzliche Schwierigkeit bestehe bei den privaten Anbietern. Bei ihnen käme eine kommerzielle Haltung zum Tragen, die diese Studiengangsleitung als problematisch empfindet. Aus diesem Grund steht sie der Anrechnung von Weiterbildungsleistungen wenig positiv gegenüber:

„Das hat einfach so viele Baustellen, dass ich an der Stelle wirklich erst mal gar nicht ran möchte. Ich nenne jetzt nur mal ein, zwei. Eines ist die Qualität, dann haben wir hier praktisch im Prinzip kommerzielle Unternehmen, die sich auf dem Weiterbildungsmarkt behaupten müssen. Das heißt, ich habe sofort eine ganz andere Logik, nämlich eine Kommerzlogik mit drin.“ (S 15)

4.4.3 Gründe für nicht vorhandene Kooperationen

Bei den meisten der befragten Hochschulvertretungen, die noch keine Kooperation haben, besteht dazu jedoch eine grundsätzliche Bereitschaft. Alle Personen, die bislang keine Kooperation mit Weiterbildungsanbietern eingegangen sind, geben als Grund mangelnde zeitliche bzw. personelle Ressourcen an – Geduld sei demnach gefragt, um sich nicht zu „verzetteln“ (S 8):

„Ich sehe einen großen Bedarf an Weiterbildungsangeboten. Ich glaube, dass es eine wichtige Zukunftsaufgabe ist, aber wir machen eins nach dem anderen, weil wir es gut und gründlich machen wollen.“ (S 8)

Kooperationen mit anderen Institutionen seien auch als zusätzliche Anforderung zu sehen, die bei allen anderen zu bewältigenden Aufgaben nicht auch noch zu leisten wären und daher sekundär behandelt werden müssten, so diese Leitungsperson:

„Das sind alles Anforderungen, die sie auch formulieren: ‚Es wäre ja schön, wenn Sie auch noch Weiterbildungsinstitutionen und es wäre auch schön, wenn Sie mit Fachschulen und es wäre schön, wenn Sie dies

und jenes...‘. Also, die Form von Anforderungen kann nicht geleistet werden, es sei denn, die Weiterbildungsinstitution sagt, ‚komm, du bekommst von uns dieses oder jenes‘. Aber wir haben es schlichtweg mit einem unterfinanzierten Bereich zu tun, der nicht weiter belastet werden kann.“ (S 10)

4.5 Erfahrungen mit der Fort- und Weiterbildung für Multiplikatoren und Fachkräfte

Mehr als die Hälfte der Hochschulen, von denen Studiengangsleitungen befragt wurden, bietet selbst Fortbildungen an. Bei einem Teil der Hochschulen geschieht dies durch *hochschulinterne Fortbildungsinstitute*.

Die Fortbildungen finden in der Regel als *Seminare* statt und bilden zu unterschiedlichen Themen weiter, beispielsweise zum Kita-Management, zur Krippenpädagogik oder sie bereiten auf die Aufgaben als Praxismentor vor.

Mehrere Hochschulen organisieren *Fachtagungen*, die sie selbst als Fortbildungsangebot verstehen. Zum Teil können Erzieherinnen und Erzieher sich diese Fachtagungen als Fortbildungsleistung anrechnen lassen.

Neben den Fachtagungen nennt eine Studiengangsleitung auch das *Kontaktstudium* als Weiterbildungsmöglichkeit an ihrer Hochschule.

Ein Ausnahmebeispiel in den Interviews ist die *zertifizierte Weiterbildung* einer Hochschule. Diese Zertifikate können dann auf den internen Studiengang angerechnet werden, sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer später dazu entscheiden. Eine andere Hochschule öffnet ihre *Ringvorlesungen für Externe*, was laut Aussage der Studiengangsleitung gut angenommen wird.

Von denjenigen, die noch keine Fortbildungen für Multiplikatoren oder pädagogische Fachkräfte anbieten, ist die Mehrheit für weitere Planungen in diese Richtung offen. Eine Leitungsperson sieht diese Form der Fort- und Weiterbildung weniger positiv:

„Wenn es um allgemeine Sachen geht, wie gehe ich mit was um, sind solche Multiplikatorenfortbildungen relativ gefährlich, sage ich jetzt schlicht und einfach. Dazwischen drin verflüchtigt sich die Kompetenz auf jeder Stufe, da löst sich die Kompetenz in Wohlgefallen auf. Würde ich nicht empfehlen.“ (S 20)

5 Die Rolle des Bologna-Prozesses bei der Studiengangskonzeption

Der Bologna-Prozess hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Studiengängen. Welche Rolle der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) und der *Europäische Qualifikationsrahmen* (EQR) bei der Entwicklung und Umsetzung der frühpädagogischen Studiengänge spielt und inwieweit die Leitungspersonen die geforderte Kompetenzorientierung in ihren Studiengängen umgesetzt sehen, wird anhand der Interviewaussagen im Folgenden aufgezeigt.

5.1 Die Rolle des Deutschen Qualifikationsrahmens und des Europäischen Qualifikationsrahmens

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

Am häufigsten spielte der Nationale Qualifikationsrahmen für die Konzeption der frühpädagogischen Studiengänge eine Rolle. In erster Linie hatte er nach Einschätzung der befragten Leitungspersonen eine orientierende Funktion bei der Curriculumentwicklung:

„Ich finde es eine wichtige Orientierung, weil man sich bei der Entwicklung von Studiengängen immer wieder noch mal klar halten kann, wie die einzelnen Levels definiert sind.“ (S 8)

Auch wenn der *Deutsche Qualifikationsrahmen* ein gemeinsames Verständnis auf der Hochschulebene sichere, sei es doch wichtig, beim Ringen um Durchlässigkeit „die Profilbildung und den Erhalt bzw. Weiterentwicklung der Hochschulkultur“ (S 1) nicht außer Acht zu lassen.

Was die Durchlässigkeit betrifft, gibt es jedoch auch kritische Stimmen zum Qualifikationsrahmen und – damit eng verbunden – zum Bologna-Prozess:

„An der Stelle habe ich auch den Eindruck, dass dieser ganze Bologna-Prozess völlig ins Leere läuft, weil die Durchlässigkeit sozusagen eher schwächer wird, als es vorher war. Das liegt an der Modulstruktur. Im Grunde genommen: Jede Hochschule muss jedes Modul eigenständig stricken und zwar deswegen, weil die Module

so viel festlegen, dass sie bezogen sein müssen auf das Personal, was die Hochschule hat. Sonst geht das überhaupt nicht. Man könnte auch gar nicht zentral die Module so eng fassen. Da diese Modulstruktur über den Bologna-Prozess ganz wenige Spielräume lässt, gibt es fast nur noch Pflichtveranstaltungen. An der Stelle läuft alles auseinander, das ist völlig klar.“ (S 5)

Zum Teil herrschte bei den Befragten Verwirrung dahingehend, welcher Qualifikationsrahmen für die Konzeption des Studiengangs verwendet werden soll, da der *Deutsche Qualifikationsrahmen* mit dem *Europäischen Qualifikationsrahmen* noch nicht „passgenau“ (S 3) sei und zudem von politischer Seite auch keine Vorgabe existiere.

Eine Studiengangsleitung benennt ein weiteres Problem, nämlich den notwendigen Spagat zwischen den Vorgaben der Qualifikationsrahmen und den Vorgaben der Akkreditierungsagenturen, will man beidem gerecht werden:

„Trotzdem folgen Studiengangsentwicklungen eben noch anderen Kategorien, wie zum Beispiel eine Agentur, die hier reinkommt und sagt: ‚Das sind die Items für die Akkreditierung und Top, die Wette gilt‘. Das heißt, da wirklich zu variieren und das auch immer wieder dialogisch anzuregen, ich glaube, das ist die große Kunst.“ (S 18)

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

Auch der *Europäische Qualifikationsrahmen* spielte für manche Studiengangsleitungen eine Rolle. Seit es Bachelor- und Masterabschlüsse gibt, sehe man sich „europäischen Richtlinien“ (S 2) verpflichtet. Dennoch haben nur wenige den *Europäischen Qualifikationsrahmen* in die Konzeption der Studiengänge einbezogen. Mögliche Probleme, die vielleicht auch die Gründe für die seltene Verwendung des *Europäischen Qualifikationsrahmens* sind, wurden bereits genannt.

Auch wenn der *Europäische Qualifikationsrahmen* für die Konzeption der Studiengänge wenig verwendet wurde, weisen einige Studiengangsleitungen ausdrücklich darauf hin, dass für sie der Blick ins Ausland sehr wichtig sei, um sich Anregungen zu holen und zu sehen, wie die frühpädagogischen Studiengänge dort umgesetzt sind:

„Es ist ein fester Bestandteil in der Lehre (...), dass wir hier immer auch schauen, wie sieht es denn in anderen europäischen Ländern aus? Wie sieht es international aus? Das betrifft zum einen bestimmte Rahmenbedin-

gungen, die in anderen Ländern üblich sind, dass man versucht, die miteinander zu vergleichen. Betrifft auch bestimmte Qualitätsfeststellungsinstrumente, wo wir uns die einzelnen Länder, hier vor allem Amerika, näher anschauen, um zu sehen, was dort eigentlich gegeben ist, wie das durchgeführt wird, und das natürlich mit Deutschland immer wieder vergleichen.“ (S12)

Eine etwa gleich wichtige Rolle wie der Europäische Qualifikationsrahmen für die Entwicklung einiger Studiengänge spielte der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit – insbesondere für diejenigen, die keinen sozialpädagogischen Schwerpunkt haben. Darüber hinaus bot auch der Orientierungsrahmen der Robert Bosch Stiftung konzeptionelle Hilfestellung.

5.2 Die Kompetenzvermittlung in den Studiengängen

5.2.1 Die Rolle der Kompetenzorientierung im Studiengang

Fast alle Leitungspersonen sagen aus, dass die Kompetenzorientierung für ihren Studiengang eine große Rolle spielt. Eine *intrinsische Motivation* zur Gestaltung der Module hinsichtlich der Kompetenzorientierung, z.B. als „Grundhaltung zum Kind“ (S14), kommt in den Interviews jedoch selten zum Ausdruck. Vielmehr wird als ausschlaggebender Grund mehrfach eine *externe Motivation* für die ausgeprägte Kompetenzorientierung genannt, zumal die Akkreditierung eines Studiengangs diese voraussetzt:

„Zwangsläufig, weil Modulhandbücher verpflichtet sind, Kompetenzen zu beschreiben.“ (S11)

„Alle Module sind kompetenzorientiert beschrieben, sonst werden diese Studiengänge nicht mehr akkreditiert.“ (S3)

Auch wenn die Kompetenzorientierung nach Aussagen mehrerer Befragten grundsätzlich eine richtige und wichtige Sache ist – die Ausgestaltung von Modulen hinsichtlich einer Kompetenzorientierung sei aber nicht wirklich umzusetzen, so einige Studiengangsleitungen, da Kompetenzen nicht abfragbar wären. An der Hochschule sei es vielmehr nur möglich, Lehrstoff zu prüfen. Um Kompetenzen auszubilden, käme die Persönlichkeit des Einzelnen ins Spiel, was von der Hochschule nicht zu beeinflussen sei:

„Kompetenz hat so viel mit der Persönlichkeit zu tun. Nach wie vor sind das Studiengänge. Das ist auch sicherlich ein Problem generell, aber es sind sowohl

in der Psychologie wie in der Pädagogik alles Studiengänge, die viel mit der Person arbeiten. Wir können im Grunde nur nachweisen, dass Leute hier was gemacht haben, zur Kenntnis genommen haben, sozusagen den Lehrstoff. Was sie nachher daraus machen, auch im Sinne einer eigenen Kompetenz, das können wir nicht wirklich überprüfen. Das ist eine Schimäre.“ (S5)
„Was ich aber nicht glaube, ist, wenn man in Modulhandbüchern irgendwelche Kompetenzen rein schreibt, dass man die auch irgendwie erzeugen kann mit Veranstaltungen. Noch lustiger finde ich das bei Naturwissenschaften, (...) sie machen eine Einführung in Optik, sie sollen optische Gesetze lernen und ich formuliere das dann letztlich in eine Kompetenz, 'mit Optik umzugehen'. Da würde ich sagen, das ist einfach semantische Spielerei.“ (S11)

Das Bachelorsystem steht nach Aussagen einiger Befragten der Ausbildung von Kompetenzen kontraproduktiv gegenüber. Der zu hohe Workload und die starke Reglementierung durch die Modularisierung wurden schon an früherer Stelle bemängelt und tragen nach Meinung einiger Studiengangsleitungen auch nicht unbedingt zur Ausbildung von Kompetenzen bei, denn dafür werde Zeit benötigt:

„Es gelingt mal mehr, mal weniger, weil ich das Bachelorsystem eigentlich kontraproduktiv sehe zum Aufbau von Kompetenzen, da es sehr outputorientiert ist. Also, die Studierenden müssen ja in jedem Semester bis zu acht oder neun Leistungsscheine machen und da ist nicht viel mit 'in Ruhe Kompetenzen entwickeln'.“ (S17)

5.2.2 Die konkrete Umsetzung der Kompetenzorientierung im Studiengang

Trotz der beschriebenen Probleme bemühen sich die Befragten um eine Umsetzung der Kompetenzorientierung in ihren Studiengängen. Ihrer Meinung nach dienen insbesondere die vielen Praxisaufgaben, in denen die Verknüpfung von Theorie und Praxis stattfindet und viel Reflexion gefragt ist, der Ausbildung von Kompetenzen. Auch ein hoher Selbstlernanteil fördere den Kompetenzerwerb.

Die zuvor von einigen Personen erwähnte Tücke, Kompetenzen nicht wie Wissen, beispielsweise durch Klausuren, abfragen zu können, hat dazu geführt, dass die meisten sich mit neuen Prüfungsformaten auseinandergesetzt haben, die ihnen ermöglichen sollen, durch das Studium erworbene Kompetenzen bei ihren Studierenden sichtbar zu machen. In erster Linie sei

deshalb in den Prüfungen nicht die *Reproduktion von Wissen* gefragt, sondern die *Analyse einer Situation* bzw. *Fragestellung*:

„Wenn ich solche Analyseaufgaben gebe, dann sind das alles Dinge, die man nicht lernen kann in dem Sinne, dass man Inhalte produziert. Also, überall, wo ich Wissen anwenden können und vernetzen muss, glaube ich, sind die besten Wege gegeben, die Kompetenzen auch mit abzufragen, mit unvorhersehbaren Situationen zum Beispiel, wo dann die Studierenden aufgefordert werden, mögliche Reaktionsmöglichkeiten oder Fragestellungen, die in der Situation mit angelegt sind, herauszuarbeiten.“ (S 8)

Auch in klassischen Prüfungsformen wie Klausuren und mündlichen Prüfungen könne zwar die Analyse einer Fragestellung gefordert werden, es sind aber innovative, „*dialogorientierte*“ (S 18) Lösungen auf dem Vormarsch. Beliebt sind beispielsweise *Videos*: Die Studierenden müssen eine per Video dokumentierte Situation aus ihrer eigenen Praxis analysieren. Auch das Verhalten und die Kommunikation der betreffenden Person in der Situation selbst geben dem Prüfenden Aufschluss darüber, inwieweit Kompetenzen bereits ausgebildet wurden. Der Nachteil einer solchen Methode liege darin, dass dieses Verfahren zeitaufwendig sei und zu langen Diskussionen führen könne.

Weitere gern eingesetzte Möglichkeiten sind *Lerntagebücher* und *Portfolios*. Auch hier liegt die Prüfungsleistung in erster Linie in der Reflexion von Sachverhalten sowie „des eigenen Bildungsweges und der eigenen Lernprozesse“ (S 9).

5.3 Der Zusammenhang der Kompetenzorientierung in den Studiengängen mit den Leitlinien des Bologna-Prozesses

Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Kompetenzorientierung etwas mit dem Bologna-Prozess zu tun habe, da ihre Studiengänge gewissermaßen an die „europäischen Standards“ (S 2) angeglichen worden seien. Mehrere Personen äußern sich kritisch über das Hochschulsystem, das durch den Bologna-Prozess angestoßen wurde. Obwohl auf die Ausbildung von Kompetenzen so viel Wert gelegt würde, sei sie nun eher erschwert:

„Für mich ist das natürlich auch ein bisschen eine Karikatur an der Stelle, wie Bologna natürlich auch die Selbstlernkompetenzen an der Stelle fordert, durch

ein sehr stark reglementiertes Studium, über Module und über Modulbeschreibungen, im Prinzip natürlich Innovation, in dem Feld aber nur schwer zu integrieren sind. Es karikiert sich meines Erachtens selbst ein bisschen.“ (S 10)

Die Problematik liegt für viele Befragte in der „Verengung von Freiheits- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten“ (S 1), die das Modulsystem mit sich gebracht habe. Das Studium sei nun weitaus verschulter und bringe außerdem stark erhöhte Prüfungsanforderungen mit sich:

„Akkreditierung, Credits, Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen, Kompetenzbeschreibung – das sind ja alles Punkte, wo wir uns kritisch fragen, oder ich mich kritisch frage, wie ist das mit der Durchlässigkeit. Aber das liegt halt auch ein bisschen daran, dass man hier einfach noch keine bildungspolitische Fantasie der Durchlässigkeit hat, sondern so tut, als wenn das als Nebenprodukt mal zu machen wäre, ohne sich das ganze Bildungssystem anzugucken und zu sagen, ‚wie viel Niveaus brauchen wir denn in jeder Disziplin‘.“ (S 11)

Aus dem universitären Betrieb kommt aber auch eine positive Meinung zum Bologna-Prozess. Eine Studiengangsleitung meint dazu, dass sich die Haltung der Studierenden durch den erhöhten Druck hin zu mehr Leistungswillen verändert habe. Dies sei auch eine Erleichterung innerhalb der Lehre.

6 Zukunftsaufgaben für die beteiligten Akteure

6.1 Weiterentwicklung der Studiengänge

6.1.1 Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung der Studiengänge

Mehrfach wird ausgesagt, dass in den Studiengängen ein fortwährender Entwicklungsbedarf herrscht. Der Grund liegt vermutlich darin, dass die frühpädagogischen Studiengänge eine Innovation in der deutschen Hochschullandschaft sind und die Verantwortlichen daher nicht auf lange Erfahrungen zurückgreifen können, sondern die Studiengänge im Prinzip *learning by doing* entwickeln und modifizieren müssen. Insgesamt sind die Aussagen zum Handlungsbedarf in den Studiengängen sehr heterogen, jeder hat andere „Baustellen“, an denen es zu arbeiten gilt. Das mag sicher auch den unterschiedlichen Studienformen und Ausrichtungen der Schwerpunkte geschuldet sein. Der Handlungsbedarf, den die Befragten in ihren Studiengängen sehen und im Interview zum Ausdruck bringen, hängt logisch damit zusammen, was sie vorher als Schwäche ihres Studiengangs genannt haben.

6.1.2 Dringliche Aufgaben für die Entwicklung der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

Etwa die Hälfte der Befragten sieht es als dringlichste Aufgabe an, *wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden*, da es in Deutschland mehr frühpädagogische Forschung geben müsse. Dafür sei es nötig, das Angebot an Masterstudiengängen zu erweitern. Der Forschungsrückstand und der fehlende Forschungsnachwuchs hängen für eine Studiengangsleitung auch wieder mit mangelnden finanziellen Ressourcen zusammen.

Als eine fast genauso wichtige Entwicklungsaufgabe sehen die Befragten die *Qualitätssicherung in der Weiterbildungslandschaft*. Ein Schritt in diese Richtung könnten für sie Gütekriterien sein, nach denen das Niveau von Weiterbildungsangeboten geprüft werde. Darüber hinaus muss auch das Niveau der Weiterbildungsangebote an sich angehoben werden. Eine Studiengangsleitung regt an, über die Einrich-

tung von *Credit Points* bei Weiterbildungsangeboten nachzudenken, um die Anrechnung auf das Studium zu vereinfachen:

„Bei den Weiterbildungen sollte sich nach meiner Einschätzung eine Qualitätsniveaueinhebung einstellen. Also, ich sehe, soweit ich den Weiterbildungsmarkt überblicke, eine große Heterogenität hinsichtlich des Niveaus von Weiterbildungen und da kann sich im Moment noch jeder und jede tummeln. Da, meine ich, sollte tatsächlich der Anspruch höher werden und auch die Überlegung zumindest geprüft werden, ob es nicht auch Weiterbildungen gibt, die im Sinne eines Bologna-Studienangebotes mit Credit Points ausgestattet werden könnten. Das macht für die Hochschulanbieter wieder Komplikationen, das ist mir klar, aber im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens wäre dieser Blick noch mal wichtig.“ (S1)

Eine andere Studiengangsleitung sieht wenig Sinn darin, verstärkt Geld in Einzelfortbildungen von Fachkräften zu investieren. Stattdessen solle lieber in Richtung *qualifizierte Fachberatung* gedacht werden, die „Forschungsergebnisse nach unten mundgerecht übersetzt und transportiert“ (S11). Angesichts des enormen Betreuungsbedarfes in der Zukunft, der nicht alleine institutionell gedeckt werden könne, muss nach Meinung einer weiteren Studiengangsleitung auch die Qualifizierung der Tagespflegepersonen in den Blick genommen werden.

Ein weiterer Punkt, an dem mehrere Studiengangsleitungen eine dringend erforderliche Veränderung sehen, ist die *tarifliche Einordnung*. Diese sei grundsätzlich desaströs, könne eine Frühpädagogische Fachkraft doch kaum den Lebensunterhalt davon bestreiten. Die Bezahlung von akademischen Fachkräften solle sich zukünftig auch von der einer Erzieherin oder eines Erziehers mit Fachschulabschluss unterscheiden. Mit einer besseren Bezahlung gehe aber generell auch eine Wertschätzung einher, die den Frühpädagogischen Fachkräften von gesellschaftlicher Seite insgesamt viel zu wenig entgegengebracht würde. Es sei offenbar noch nicht deutlich genug, dass in diesem Tätigkeitsfeld mehr gemacht werde als „ein Kind qualitativ zu pampern“ (S18).

Von den pädagogischen Fachkräften würde viel verlangt. Dazu gehöre auch, dass sie *sich regelmäßig fortbilden*. Dieser Fortbildungswille müsse belohnt werden, sei es durch Geld und/oder durch mehr Unterstützung, so eine Studiengangsleitung.

Wichtig sei auch, *die Rahmenbedingungen für ihre Arbeit zu verbessern*, z.B. in Anbetracht des Fachkraft-Kind-Schlüssels. Schließlich sei es nicht möglich, Innovationen in der pädagogischen Praxis anzustoßen und neue Konzepte umzusetzen, wenn personelle und zeitliche Ressourcen dies nicht zuließen. Genau genommen gelte dies ebenso für Hochschulen, die gezwungen seien, das frühpädagogische Ausbildungssystem mit geringen Mitteln zu reformieren:

„Das zweite, was ich ganz wichtig finde, ist auf der Leitungsebene oder den Fachberatungen usw. bis hin in die Träger, dass die genauer gucken müssen, welche Voraussetzungen sind eigentlich für Bildungsprozesse zu schaffen? (...) Es geht nur, wenn die Rahmenbedingungen verändert und verbessert werden, also Gruppengröße. Die Erzieherinnen müssen freigestellt werden für Beobachtungen, für Vorbereitung, sie müssen für Teamsitzungen freigestellt werden usw. Man kann nicht erwarten, dass man das alles zwischen Tür und Angel klärt, weil es relative komplexe Fragen der Zusammenarbeit sind. An der Stelle haben wir in der Praxis dann das gleiche Problem, was die Hochschulen auch haben. Die Hochschulen sind an der Stelle von dem Gleichen betroffen. Sie sollen eine sehr massive Reform ohne Kapazitäten realisieren.“ (S 5)

Mehr politische Aktivität und Entscheidungen wären notwendig, um die Rahmenbedingungen für alle Beteiligten am Reformprozess zu verbessern, so der folgende Interviewpartner. Das bedeute auch die Aufstockung finanzieller Ressourcen:

„Also, ich sehe eigentlich zunächst auch eine politische Aufgabe, dieses Feld vernünftig aufzustellen, auch finanziell vernünftig aufzustellen. Wir können uns natürlich über strukturelle Maßnahmen von vorne bis hinten Gedanken machen, über Aus-, Fort- und Weiterbildung, inhaltlich gibt es viele Impulse, die man aufnehmen könnte, wenn nicht auch politische Entscheidungen so gestellt werden, dass nicht alles nur über Webseiten versucht wird zu lösen. Das ist im Moment so ein bisschen die Tendenz: ‚Da machen wir eine Website, da laden wir ein paar Texte hoch und dann können die sich das alle sozusagen selbst aneignen‘. Das kann es irgendwie auf die Dauer auch nicht sein.“ (S 10)

Auch die Namensbezeichnung der frühpädagogischen Akademiker muss laut einiger Studiengangsleitungen endgültig geklärt werden, da diese maßgeblich zur Ausbildung einer beruflichen Identität beitragen würde.

Die pädagogischen Fachkräfte sollten nach Meinung mehrerer Studiengangsleitungen außerdem auch besser auf die *Arbeit mit den Eltern* und die *Vernetzung mit anderen Institutionen* vorbereitet werden:

„Bedeutsam finde ich alles das, was mit Erziehungspartnerschaft zusammenhängt. Also die Familien zu stärken, ein Setting zu überlegen, um Müttern und Vätern immer wieder sehr wohlwollend zu begegnen und zu sagen, ‚das Beste, was sie haben, ist ihr Sohn oder ihre Tochter‘, und wir können mit unserem Wissen und mit unserem Repertoire an Erfahrung eben auch noch mal was zur Unterstützung rüber geben.“ (S 18)

Auch die Gestaltung der *Übergänge von Kindertageseinrichtung zur Grundschule* müsse bei der Weiterentwicklung mitbedacht werden.

Ein Teil der Leitungen der berufsbegleitenden Studiengänge plädiert dafür, *mehr Präsenzstudiengänge zu entwickeln*, damit mehr junge akademische Nachwuchskräfte in das Feld gebracht werden. Im Gegensatz dazu möchte ein Teil der Interviewpartner, die Präsenzstudiengänge leiten, *mehr berufsbegleitende Studiengänge aufbauen*, um bereits ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern das Studium zu ermöglichen.

6.2 Empfehlungen für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WiFF

Die Empfehlungen für das Projekt WiFF gehen in unterschiedliche Richtungen und sind daher im Folgenden als Einzelaussagen zu lesen – einig ist sich jedoch ein Teil der Befragten über die *Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung sämtlicher Akteure*, die am Prozess der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung beteiligt sind.

Mehrere Leitungspersonen äußerten außerdem den Wunsch nach einer Publikation der Ergebnisse der Erhebung.

Generelle Empfehlungen

Bei der Materialentwicklung für die Landschaft frühpädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung sollten die Themen nicht zu stark aufbereitet werden, um sie für viele Fragestellungen offenzuhalten und dadurch nutzbarer zu machen.

Internationale und interdisziplinäre Texte seien für die Entwicklung von Handreichungen zu verwenden.

Überhaupt solle mehr Interdisziplinarität in den Prozess der Weiterbildung eingebracht werden.

Außerdem müsse der Gedanke weiterentwickelt werden, wie Leistungen aus Weiterbildungen auf Studiengänge anrechenbar zu machen sind. Der Blick müsse auch auf den Übergang aus dem frühpädagogischen Bereich hin zum Grundschuleintritt gerichtet sein.

WiFF solle keine kurzfristigen Aktionen starten, von denen lediglich ein bestimmtes Feld profitiert. Dabei müsse auch mitgedacht werden, was im Zeitfenster und Finanzrahmen des Projekts langfristig etabliert werden könne.

Unzufrieden war eine Studiengangsleitung mit der zu geringen Verteilung von (Forschungs-)Aufgaben an Hochschulen und der ihrer Meinung nach zu hohen Verteilung von Forschungsgeldern an Institute. WiFF könne insofern Basisarbeit leisten, indem hinsichtlich der Forschung eine Arbeitsteilung von verschiedenen Beteiligten vorgenommen werden könne, die anschließend wiederum gebündelt werde.

Empfehlungen hinsichtlich politischer Entscheidungsträger

Auch in Bezug auf politische Vertretungen gibt es einige Empfehlungen vonseiten der Studiengangsleitungen, beispielsweise den Föderalismus im Auge zu behalten sowie auf allen Ebenen zu informieren und einzuladen – insbesondere auf ministerieller Ebene – damit kein Desinteresse aufkomme. Insofern müsse WiFF politische Aufgaben erkennen. Es müsse auch deutlich werden, dass auf politischer Ebene permanent Mogelpackungen geschnürt würden.

Kitas und Hochschulen seien lernende Systeme, die für die Umsetzung von Konzepten Zeit und Raum brauchen. Bei fehlenden Kapazitäten könnten auch gute Konzepte nicht umgesetzt werden.

WiFF müsse außerdem den Spagat zwischen den Zahlen zum Thema Fachkräftemangel und der Qualität in Kindertageseinrichtungen hinbekommen, ohne sich einseitig zu verhalten.

Empfehlungen mit Blick auf die Hochschulen

Um die Ziele WiFF voranzutreiben, sei auch die Zusammenarbeit mit den Hochschulstandorten wichtig, um insbesondere das Thema Durchlässigkeit zu befördern. Offen sei noch das Selbstverständnis der Universitäten im Entwicklungsprozess der Akademisierung. Eine Diskussion könnte WiFF dazu angeregt werden,

wie die Universitäten ihre Rolle in der Akademisierung von Frühpädagogischen Fachkräften verstehen.

6.3 Wünsche und weitere relevante Sachverhalte

Zum Ende der Interviews hatten die Studiengangsleitungen Gelegenheit, individuelle Wünsche zu äußern bzw. relevante Sachverhalte anzusprechen, die ihrer Meinung nach in den Interviews nicht zur Sprache gekommen sind. Ein Teil dieser Einzelaussagen wird im Folgenden aufgeführt:

In der Lehrerausbildung sei der Praxisbezug verloren gegangen, was bei der Akademisierung im frühpädagogischen Bereich nicht passieren dürfe.

Mehrfach werden die fehlenden Qualitätskriterien in der Fort- und Weiterbildungslandschaft angesprochen. So gibt es auch den Wunsch nach einer Art „Checkliste“ für Träger bzw. Leitungskräfte als Instrument der Qualitätssicherung.

Die Rahmenbedingungen für Frühpädagogische Fachkräfte müssten insgesamt verbessert werden, um das frühpädagogische Gesamtsystem zu reformieren, denn mit einer Höherqualifizierung allein sei dies nicht möglich. So erhoffen sich manche Befragte vonseiten der Träger, die sich mitunter sehr „sperrig“ verhalten würden, zukünftig mehr Unterstützung für Erzieherinnen und Erzieher, die noch ein Studium absolvieren möchten.

Das Problem der eher schlechten finanziellen Rahmenbedingungen im Betreuungsbereich könne dazu führen, dass WiFF zur Luftnummer würde, da neue Konzepte in der Praxis möglicherweise schlichtweg nicht umsetzbar seien. Auch die Doppelung in der Arbeit von verschiedenen Initiativen müsse vermieden werden, da sich sonst ein kontraproduktiver Bumerang-Effekt einstellen könne.

Der bislang mangelnden Wertschätzung vonseiten der Öffentlichkeit gegenüber den Frühpädagogischen Fachkräften könne möglicherweise durch ein offeneres Verständnis einer qualitativen Bildungs- und Betreuungsarbeit entgegengewirkt werden.

Die Akademisierung des Berufes einer Erzieherin und eines Erziehers könne die Problematik mit sich führen, dass letztendlich trotzdem eher die kostengünstigeren Arbeitskräfte ohne akademischen Abschluss eingestellt würden.

7 Schlussbetrachtung

Im Folgenden werden die Ergebnisse mit Blick auf das in der Einleitung dargelegte Erkenntnisinteresse zusammengefasst.

Die Interviews spiegeln insgesamt folgenden Eindruck wider:

- Die konzeptionelle Ausrichtung der frühpädagogischen Studiengänge ist unterschiedlich, auch wenn es eine gemeinsame Zielrichtung gibt, nämlich die Ausbildung von wissenschaftlich qualifiziertem Personal mit Spezialisierung auf den frühkindlichen Bereich.
„Man kann nicht sagen, es gibt ‚die‘ Hochschulausbildung, sondern bei den, sagen wir mal großzügig gezählt, 70 Studiengängen, die wir im Augenblick in Deutschland so haben, ist auch die Zielrichtung sehr unterschiedlich. Während wir Studiengänge haben, die sagen, ‚wir wollen sowohl qualifizieren für den U3 Bereich bis hin zu denjenigen, die dann in Familienzentren arbeiten.‘ Dann kann man nicht sagen, es gibt ‚den‘ Studiengang schlechthin. Wobei ich sage, den gibt es auch in der BWL nicht mehr durch den Bologna-Prozess.“ (S 3)
- Die Haltungen der Studiengangsleitungen zu den einzelnen Sachverhalten sind insgesamt recht homogen, abgesehen von marginalen Abweichungen, die augenscheinlich in erster Linie durch die Studienstruktur oder die Hochschulform bedingt sind. Die Befragten wirken sehr selbstkritisch, denn viele äußern sich darüber, dass sie in ihren Studiengängen noch nacharbeiten müssen, wenngleich jeder an verschiedenen Stellen.
- Perspektivisch wäre ein Monitoring-System sinnvoll, mit dem Folgendes erhoben werden könnte: Prozess der Behebung von Schwächen, die die Leitungspersonen aktuell auf konzeptioneller Ebene der Studiengänge sehen oder hinsichtlich der Anrechnung von Leistungen aus der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung; Veränderung des Handlungsbedarfes; Werdegang der Absolventinnen und Absolventen.

7.1 Allgemeine Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungssystemen

Fachschulen

Die Interviews lassen den Schluss zu, dass die Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungssystemen durch das föderalistische Bildungssystem nicht gerade erhöht wird. Die Heterogenität in den fachschulischen und hochschulischen Lehrplänen erschwert offenbar stark die Anrechnung auf das Studium. Der Lösungsvorschlag einer befragten Person wäre, die fachschulischen Lehrpläne auf Lernfelder und Module umzustellen.

Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit der Fachschulausbildung an das Hochschulsystem ist die vorherrschende Meinung (wenn auch nicht als Mehrheitsmeinung zu verstehen), dass dies prinzipiell davon abhängt, von welcher Fachschule die Erzieherinnen und Erzieher offenbar ausgebildet wurden. Damit hängt auch zusammen, dass die Anerkennung von Leistungen für die Hochschulen außerhalb von Kooperationen an sich problematisch ist, da über die Qualität fremder Fachschulen kaum Aussagen getroffen werden können.

Es geht jedoch nicht nur um die Anrechnungsproblematik von Leistungen, auch die Grundkenntnisse, die Erzieherinnen und Erzieher für das Studium mitbringen, variieren aufgrund der unterschiedlichen Güte der fachschulischen Ausbildungen von Fall zu Fall, und schließlich spielen dabei auch die schulischen Zugangsvoraussetzungen eine Rolle. Wettmachen könnten die Erzieherinnen und Erzieher kleinere schulische bzw. fachschulische Defizite durch ihre große Motivation, die von einigen Studiengangsleitungen lobend hervorgehoben wurde.

Weiterbildungsinstitutionen

Hinsichtlich der Weiterbildungsinstitutionen gibt es scheinbar aktuell noch Hürden, die der Anrechnung von Leistungen auf das Studium im Weg stehen. Zu viele intransparente Weiterbildungsangebote sind auf dem Markt, bei denen die Qualität nicht abzuschätzen ist. Es mangelt an Gütekriterien. So haben die Hochschulen kaum Grundlagen, die Weiterbildungszertifikate zu überprüfen und anzurechnen.

Privaten Weiterbildungsanbietern wird manchmal zu starkes Profitstreben und eine damit einhergehende geringe Qualität hinsichtlich ihrer Lehrangebote unterstellt. Oft organisieren die Hochschulen

eigene Weiterbildungen, die auf den eigenen Studiengang angerechnet werden können. Grundsätzlich muss die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen stärker sein, wobei auch hier immer zeitliche und personelle Ressourcen vorausgesetzt werden.

7.2 Anrechnung von Leistungen der Fachschulausbildung auf das Studium

Ob eine Anrechnung von Leistungen aus der Fachschulausbildung auf das Studium möglich ist, hängt u. a. von der Studiengangsstruktur ab. Stehen die formalen Voraussetzungen einer Anrechnung nicht entgegen, sind die meisten der befragten Studiengangsleitungen dafür offen, wenngleich auch mit realistischer Einschätzung, dass sich die Verfahren in der Regel mühsam gestalten.

Mehr als die Hälfte der Befragten berichtet von bereits praktizierten Anrechnungsverfahren in ihren Studiengängen. Die Anerkennung wird dann erleichtert, wenn Kooperationen mit Fachschulen bestehen, in denen gemeinsam Anrechnungsverfahren auf einzelne Bestandteile des Ausbildungsplans entwickelt werden oder aber die Fachschulen in Abstimmung mit den Hochschulen ihre Lehrpläne direkt auf das hochschulische Curriculum ausrichten. Bei diesem *Procedere* scheinen die Schwierigkeiten in der unterschiedlichen Einschätzung von Inhaltsdefinitionen und Inhaltsniveaus durch die beiden Institutionen sowie in den mühsamen Prozessen zu liegen.

Viele Hochschulen führen individuelle Anrechnungen durch, wobei aus den Interviews nicht hervorgeht, wie viele Anträge abgelehnt werden. Eine große Hürde für die individuelle Anrechnung ist, dass aus Zeugnissen und Zertifikaten nicht unmittelbar ersichtlich ist, ob eine Aus- oder Fortbildungsleistung äquivalent zu einer Studiengangsleistung eingestuft werden kann. Dies mündet teilweise in Prüfungen, mit denen die Hochschulen einzuschätzen versuchen, ob den Erzieherinnen und Erziehern etwas anerkannt werden kann.

Sind unabhängig von der Studiengangstruktur keine Kooperationen mit Fachschulen vorhanden, wird dies meist damit begründet, dass es den Hochschulen an zeitlichen und personellen Ressourcen mangelt, seltener jedoch mit Desinteresse, das eher die Hochschulen den Fachschulen zuschreiben. Die Hochschulen fühlen sich in Sachen „Anrechnung“ zum

Teil recht allein gelassen: Sie erwarten mehr Einsatz von politischer Seite, wie die Durchlässigkeit in der Praxis konkret organisiert werden soll.

7.3 Verortung der akademischen Abschlüsse im Verhältnis zu den übrigen Angeboten der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung

Die Hochschulen haben nach ihrem Selbstverständnis im Vergleich zur Fachschule vor allem den wissenschaftlichen Hintergrund der Frühpädagogischen Fachkräfte zu sichern sowie ein höheres Reflexionsniveau auszubilden. Während die Fachschulausbildung eher anwendungsbezogenes Wissen für bestimmte pädagogische Settings vermittelt, sollen die akademischen Fachkräfte Kompetenzen erlangen, die es ihnen ermöglichen, wachsenden Herausforderungen und neuen Situationen flexibler zu begegnen. Zudem sehen die Studiengangsleitungen keine Unterschiede in der Komplexität der Arbeit mit Grundschul- oder Kleinkindern, was für sie die Akademisierung auch aus diesem Grund erforderlich macht. Inhaltlich konzentrieren sich die Studiengänge gegenüber der Fachschulausbildung auf den frühkindlichen Bereich.

Zur Frage, wie die Studiengänge perspektivisch im Konglomerat der verschiedenen Möglichkeiten der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte verortet werden, gibt es nur sehr wenige Äußerungen. Die Tendenzen gehen hier in Richtung einer auch zukünftigen *Koexistenz von Fachschulen und Hochschulen*, die beide für die Ausbildung der Fachkräfte verantwortlich sind, wobei deutlich gemacht wird, dass zumindest ein Teil der Fachkräfte in Betreuungsinstitutionen akademisch ausgebildet sein sollte.

Zur Autorin



Sabine Vogelfänger, M.A.

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der Fachhochschule Koblenz (ibus) und dort verantwortlich für das Internetportal www.fruehpaedagogik-studieren.de. Sie hat Soziologie mit den Nebenfächern Erziehungswissenschaft und Neuere deutsche Literatur an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn studiert. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist das Thema Akademisierung Frühpädagogischer Fachkräfte.

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

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF



Band 7:
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik



Band 5:
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten



WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



Ergebnisse der WiFF Kooperationen erscheinen ab 2011.

Bisher erschienen:

- Band 6:**
Barbara Zollinger: Sprachverstehen
- Band 5:**
Annedore Pregel: Inklusion in der Frühpädagogik
- Band 4:**
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren
- Band 3:**
Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte
- Band 2:**
Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung
- Band 1:**
Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen

Bisher erschienen:

- Band 4:**
Sabine Vogelfänger: Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen
- Band 3:**
Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?
- Band 2:**
Brigitte Rudolph: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern
- Band 1:**
Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling: Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

In den letzten Jahren sind zahlreiche neue frühpädagogische Studienangebote entstanden. Die Frage nach deren Durchlässigkeit, insbesondere für bereits ausgebildete und berufstätige Fachkräfte, steht im Fokus einer Befragung von Studiengangsleitungen an Fachhochschulen und Universitäten, die im Auftrag des DJI durchgeführt wurde. Der Projektbericht legt Sichtweisen und Einschätzungen der Befragten auf das frühpädagogische Aus- und Weiterbildungssystem dar und gibt Aufschluss darüber, wie die Hochschulvertreter die Möglichkeiten zur Kooperation mit nicht-akademischen Institutionen der Aus- und Weiterbildung beurteilen.