

„Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße „– Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem - Angelika Diller

Gliederung

1	Einleitung	2
2	Die Beschlüsse von „Bologna“ und „Kopenhagen“ verändern die Architektur der europäischen Bildungssysteme	3
2.1	Gesellschaftspolitische Hintergründe	3
2.2	Bologna – Erklärung der europäischen Bildungsminister	3
2.3	Die Kopenhagener Beschlüsse – der europäische Qualifikationsrahmen	4
2.4	Auswirkungen europäischer Beschlüsse auf das Arbeitsfeld und das Qualifizierungssystem der frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland	6
3	Bildungspolitische Herausforderungen und ihre Bewältigung	8
3.1	Vertikale und Horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem	8
3.2	Die Anrechnung beruflicher außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf die Hochschulausbildung	9
3.3	Die Hochschulzugangsberechtigung	10
4	Ausgestaltung und Umsetzung in der Praxis	11
4.1	Unterschiedliche Bundesländeregelungen erschweren die horizontale und vertikale Durchlässigkeit	11
4.2	ANKOM - Anrechnungsverfahren	12
4.3	Erfahrungen und Erkenntnisse aus Anrechnungsverfahren des Studiengangs an ASH Berlin	14
4.4	Referenzmodell zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit	15
5	Aktuelle Herausforderungen	16
6	Literaturhinweise	17

1 Einleitung

„Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße“ – so lautet die Devise europäischer Hochschulpolitik. Sie soll den Weg ebnen für durchlässige Bildungsabschlüsse und die Ära der „Sackgassenberufe“ beenden, zu denen auch die Ausbildung zur Erzieherin nach wie vor zählt.

Erzieherinnen, die Anfang der neunziger Jahre ein weiterführendes Studium anstrebten standen vor einem langen und hürdenreichen Weg. Hatten sie die Zugangsberechtigung zu einem weiterführenden Studium durch zusätzliche Leistungen erarbeitet, mussten sie das Studium im vollen Umfang absolvieren, eine Anrechnung erworbener Kompetenzen auf ein weiterführende Studium war zum damaligen Zeitpunkt nicht vorgesehen. Diese mangelnde Anschlussfähigkeit betraf aber nicht nur die Erzieherinnenausbildung sondern auch andere Ausbildungsgänge und sie wirft ein Schlaglicht auf die undurchlässigen Strukturen des damaligen Bildungssystems und der damit verbundenen strikten Trennung zwischen beruflicher Bildung und universitärer Bildung. Der Göttinger Soziologe Martin Baethge hat diese Spaltung als das „deutsche Bildungsschisma“ charakterisiert, (Baethge, 2006, zitiert nach Minks, 2008), das gesellschaftlichen Wandlungsprozessen nicht mehr entspreche und überwunden werden müsse. Diese Zielsetzung ist zwar mittlerweile politisch und fachlich unstrittig ihre Umsetzung jedoch gestaltet sich als schwierig, da sie das traditionelle Bildungssystem mit seinen hierarchischen Strukturen auf den Prüfstand stellt. Anstatt „Abschottung“ sind Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit gefragt. Dieser Paradigmenwechsel kann nur erreicht werden wenn „Silodenken“ und Festhalten an Binnenlogiken aufgegeben, divergierende Sichtweisen/und widersprüchlichen Interessenslagen sich annähern.

Diese Herausforderungen, die das gesamte Bildungssystem betreffen, werden in diesem Beitrag aus der Perspektive der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte in den Blick genommen. Nach der Einleitung (Kapitel 1) werden im zweiten Kapitel die Anliegen der Bologna- und Kopenhagener-Beschlüsse skizziert und deren Stellenwert für die frühpädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen, im dritten Kapitel stehen bildungspolitische Herausforderungen im Mittelpunkt.

Das vierte Kapitel nimmt die Umsetzung in den Blick und erläutert Ansätze und Verfahren, mit denen Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit ermöglicht werden können, aktuelle Herausforderungen werden im fünften Kapitel skizziert.

2 Die Beschlüsse von „Bologna“ und „Kopenhagen“ verändern die Architektur der europäischen Bildungssysteme

2.1 Gesellschaftspolitische Hintergründe

Beschleunigte gesellschaftliche Wandlungsprozesse werden seit einigen Jahren in politischen Analysen, wissenschaftlichen Diskursen und medial aufbereiteten Berichten und Expertisen immer wieder thematisiert. Sie erklären und legitimieren soziale, gesellschaftliche Veränderungen und Umbrüche. Minks (2008) kommt zu dem Schluss, dass die Gesellschaft sich in einem Wandel von der Industriegesellschaft zur Kompetenzgesellschaft befindet. Er beschreibt ein Kontinuum verschiedener aufeinander aufbauender Phasen: Industriegesellschaft – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft - Kompetenzgesellschaft. Nach seiner Einschätzung erfordert diese Entwicklung ein verändertes Bildungsverständnis, das mit dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ (Europäischer Rat 2000) plakativ umschrieben ist, und durchlässige und anschlussfähige Bildungswege erfordert.

Auf diesen politischen Grundkonsens wird in unterschiedlichen Dokumenten immer wieder hingewiesen, so in der Erklärung der Kulturministerkonferenz (KMK), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Darin wird u.a. hervorgehoben, dass, im Hinblick auf die bildungs- und sozialpolitischen Konsequenzen der demografischen Entwicklung alle Begabungs- und Leistungsreserven genutzt werden sollten. Aufgrund der demografischen Veränderungen ist „die Bundesrepublik Deutschland auf eine bessere Verknüpfung der Lernorte, eine Optimierung der verschiedenen Bildungswege und eine effiziente Organisation eines Systems des lebenslangen Lernens angewiesen...“ (BMBF/ KMK/HRK, 2003).

Die europäische Einigung deren Ziel die Herstellung eines potenten Wirtschaftsraumes „Europa“ ist (Lissabonner Beschlüsse 2000) hat den Wandel im Bildungsverständnis beschleunigt, denn der Wirtschaftsraum Europa funktioniert nur, wenn Nationalstaaten Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit fördern. Dafür müssen Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb Europas vergleichbar und anschlussfähig sein. Auf dieser Grundlage haben verschiedene europäische Beschlüsse, insbesondere die von Bologna (1999) und Kopenhagen (2002), den Umbau nationaler Bildungssysteme eingeleitet.

2.2 Bologna – Erklärung der europäischen Bildungsminister

Im Jahr 1999 haben 29 europäische Bildungsminister im italienischen Bologna eine Erklärung zur Vereinheitlichung des bestehenden Hochschulraumes unterzeichnet. Mittlerweile beteiligen sich 46 Staaten an der Umsetzung der vereinbarten Agenda. Zielmarken der Bologna -Erklärung sind:

- Die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse mit dem Ziel „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (vgl. Der europäische Hochschulraum - Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19.Juni 1999)
- die gestuften Studienmodelle mit BA und Masterstudiengängen,
- die Einführung des Leistungspunktesystems, (European Credit Transfer System (ECTS)) mit dem die Leistungen und der zeitliche Aufwand der Studierenden (work-load) in den Blick genommen und als geeignetes Instrument zur Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden verstanden wird.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung über den Weg der Akkreditierung der Hochschulgänge.
- Abbau von Hürden für die Freizügigkeit von Lehre und Praxis.

Die Bologna Beschlüsse haben das Lern- und Lehrverständnis verändert. Das Konzept der fächerorientierten Lehre wird abgelöst durch eine Modularisierung, die an „learning work-load“ orientiert ist und sich nicht am Aufwand der Lehrenden sondern am Aufwand der Studierenden orientiert.

Auch in der Bologna Erklärung wird schon darauf verwiesen dass „Punkte auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“(ebd.). Diese Intention wird durch die Kopenhagener Beschlüssen von 2005 konkretisiert.

2.3 Die Kopenhagener Beschlüsse – der europäische Qualifikationsrahmen

Einige Jahre später, im November 2002 wurde mit den Kopenhagener Beschlüssen eine vergleichbare Initiative für die Berufliche Bildung auf den Weg gebracht. Im Unterschied zu der Bologna Erklärung, konzipiert von den zuständigen Ministern für das Hochschulwesen, waren die Teilnehmenden des Kopenhagener Prozesses, die zuständigen Ministerien für die Berufsausbildungen, sowie Vertreter der europäischen Soziapartner, die europäi-

sche Kommission und das europäische Parlament. Im April 2008 trat eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) in Kraft. Mit dem Referenzsystem des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), sollen europaweit außerhochschulisch und hochschulisch erworbene Berufsabschlüsse und berufliche Kompetenzen vergleichbar werden. Das Referenzsystem definiert acht Kompetenzniveaus, die auch die acht Stufen des "Könnens und der Handlungsfähigkeit" genannt werden. Die acht Kompetenz-Niveaus umfassen sämtliche Qualifikationen von dem allgemeinen Pflichtabschluss bis zu akademischen Abschlüssen.

Die Vergleichbarkeit soll durch die Einführung eines Punktesystems des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) ermöglicht werden, dem eine andere Logik zugrunde liegt als der des ECTS. Im Fokus des EQR steht nicht der formale Berufsabschluss sondern die individuelle Lern- und Berufsbiographie. Dementsprechend ist das Leistungspunktesystem ECVET weder am zeitlichen Aufwand noch am Ausbildungs-ort orientiert, sondern an Lernergebnissen und Kompetenzen, die sowohl durch formale, non-formale und informelle Bildungsgänge erworben werden können. In diesem Kontext gewinnen berufliche Ausbildung und berufliche Erfahrung an Bedeutung.

Mit diesem Verfahren sollen Transparenz, Vergleichbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und beruflichen Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus innerhalb Europas gesteigert werden. Das europäische Parlament hat seinen Mitgliedsstaaten empfohlen, ab dem Jahr 2010 seinen Bürgern eine europäischen Qualifikationspass („Europass“) auszustellen, in dem die erworbenen Berufsabschlüsse und Weiterbildungen/Kompetenzen im Referenzsystem des EQR zugeordnet werden. Damit soll die Vergleichbarkeit innerhalb Europas ermöglicht und die Mobilität der Arbeitnehmer/innen innerhalb Europas gefördert werden.

Die nationale Umsetzung des EQR erfolgt im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), dessen Referenzsystem sich vom EQR unterscheidet. Im EQR sind Kompetenzen in den Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Das Referenzsystem des DQR unterscheidet zwischen „Fachkompetenz“, differenziert in Wissen und Fertigkeiten und personaler Kompetenz, differenziert in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Im Mai 2009 hat die Erprobungsphase des DQR begonnen. Innerhalb von neun Monaten werden exemplarisch vier Berufsdomänen den Kompetenzniveaus zugeordnet: Metall- und Elektroberufe, Handel, IT-Bereich und Gesundheit. Die Erprobungsphase soll u.a. weiterführende Erkenntnisse für die Anrechnung und Anschlussfähigkeit erbringen. Nach der Erprobungsphase wird der DQR (2009) nochmals überarbeitet.

Der Beruf der Erzieherin ist – wie unterschiedliche soziale Berufe - der Domäne Gesundheit zugeordnet und wurde – entgegen früherer Intentionen - nicht in die Erprobungsphase des DQR einbezogen. Hingegen wird das Arbeitsfeld der Altenpflege – exemplarisch für die Domäne „Gesundheit“ – in der Erprobungsphase vertreten sein. Inwieweit eine berufliche Qualifikation für andere soziale Berufe exemplarisch sein kann, bleibt fragwürdig.

Die Ergebnisse der Erprobungsphase haben weitreichende Konsequenzen, denn die Formalqualifikationen werden den acht Kompetenzniveaus zugeordnet. Insbesondere von Gewerkschaftsvertretern wird befürchtet, dass die Zuordnung mittelfristig auch Auswirkungen auf die tarifliche Eingruppierung haben könnte. Eine Einschätzung der Kompetenzen, die im beruflichen Alltag und auf anderen Wegen erworben werden, wie sie den Leitorientierungen des europäischen Qualifikationsrahmens entspricht, wird leider nicht durchgeführt.

Eine konsequente Umsetzung der Ziele des EQR in Deutschland würde das jetzige Bildungswesen grundlegend verändern und völlig neue Maßstäbe setzen: Formale Bildungsabschlüsse verlieren und die in unterschiedlichen Kontexten erworbenen Kompetenzen gewinnen an Bedeutung.

Wie verbindlich die Vorgaben der Kopenhagener Beschlüsse angesichts föderaler Zuständigkeiten umgesetzt werden können und wie lange dieser Prozess tatsächlich dauern wird ist zum jetzigen Zeitpunkt schwer einzuschätzen. Auch die juristische Relevanz ist noch nicht eindeutig. Vor diesem Hintergrund hat die Bundesregierung ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, das im Laufe des Jahres 2009 juristisch strittige Aspekte klären soll.

Die positiven Effekte aus europäischer Perspektive skizziert Rüber (2009). Sie erläutert, dass der EQR und DQR unterschiedlichen Gruppen zu Gute kommt. Die Arbeitgeber könnten Qualifikationen genauer einschätzen, da sie sie nicht unbekanntes Bildungszertifikaten sondern an Kompetenzen orientiert sind. Bildungsträger und Ausbildungsinstitutionen können das Niveau der Studenten und Schüler besser einschätzen und die Lehrenden und Lernenden wüssten, an welcher Stelle der Kompetenzentwicklung sie im nationalen/internationalen Vergleich stehen.

2.4 Auswirkungen europäischer Beschlüsse auf das Arbeitsfeld und das Qualifizierungssystem der frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland

Perspektivenwechsel: Welche Auswirkungen haben die europäischen Beschlüsse für das Qualifizierungssystem und das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen in Deutschland?

Die Umsetzung der Kopenhagener Beschlüsse steht zwar erst am Anfang, aber die Beschlüsse von Lissabon (2000) und Bolog-

na haben ihre Wirksamkeit mit weitreichenden Auswirkungen auf das Arbeitsfeld und die Qualifizierungslandschaft schon entfaltet.

So war im Kontext einer konservativen westdeutschen Familienpolitik die Berufstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern bis in die Mitte der neunziger Jahre verpönt. Die europäischen Beschlüsse haben offensichtlich eine Kurskorrektur innerhalb der deutschen Familienpolitik eingeleitet, die auch in der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes deutlich wird: Die Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist erstmalig in der Novellierung des KJHG (TAG 2005) als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen gesetzlich verankert. (SGB VIII, § 22 (3)).

Eine weitere Auswirkung europäischer Beschlüsse belegt die Ausbauphase von Betreuungsplätzen für die unter dreijährigen Kinder. Diese Entwicklung ist offensichtlich ein Ergebnis der Beschlüsse in Lissabon, nach denen bis zum Jahre 2012 für 35% der unter Dreijährigen Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege bereitgestellt werden sollen.

Innerhalb des Qualifizierungssystems haben die europäischen Beschlüsse innovative Prozesse ausgelöst und den Abbau nationaler Hürden erheblich forciert. Am deutlichsten wird das bei der akademischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, die seit Jahren gefordert aber politisch nie durchsetzbar war. Erst der Bologna Prozess hat die Türen für eine Berufsqualifizierung an Hochschulen geöffnet. Ein wichtiger Nebeneffekt der Hochschulbildungen ist auch die berufspolitische Aufwertung. Damit ist die Epoche der Geringschätzung der beruflichen Tätigkeiten, für die man eigentlich keine Ausbildung braucht, endgültig beendet.

In der Bilanz hat der Bologna Prozess folgende Themen auf die nationale Agenda gesetzt:

- die Verbesserung der Anschlussfähigkeit von der Fachschule zur Hochschule
- die Anrechenbarkeit beruflich erworbener Kompetenzen
- der Wechsel zu einem anderen Berufsfeld/zu einer anderen beruflichen Qualifikation
- die Anerkennung berufsbegleitender Weiterbildungsmaßnahmen
- die berufspolitische Aufwertung der beruflichen Tätigkeiten

Vergleicht man das Qualifizierungssystem für die frühpädagogischen Fachkräfte mit einer Treppe eines mehrstöckigen Hauses, dann müsste es möglich sein, alle Stockwerke zu erreichen und miteinander zu verbinden. Eine Kinderpflegerin, bzw. eine Sozialassistentin mit einem Abschluss an einer Berufsfachschule könnte demnach auch den Abschluss zum Master sowie die Promotion erreichen.

Weiss (2006) fasst diesen Anspruch folgendermaßen zusammen:

„In jeder Lebensphase muss es möglich sein an vorhandene Abschlüsse und Kompetenzen anzuknüpfen und begonnene Bildungswege in der einen oder anderen Richtung fortzusetzen“ (Weiss zitiert von Kruse, 2008 a.a.o S. 62).

Diese Anforderungen stehen zwar auf der Agenda, sind national aber noch nicht zufriedenstellend umgesetzt. Die Regelungen zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit sind wichtige Stellschrauben, die im nächsten Absatz beschrieben werden.

3 Bildungspolitische Herausforderungen und ihre Bewältigung

3.1 Vertikale und Horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem

Durchlässige Strukturen im Bildungssystem zeichnen sich durch eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit aus. Die vertikale Durchlässigkeit ermöglicht einen Aufstieg im Bildungssystem. Um im Bild der Treppe zu bleiben: das nächste Stockwerk kann erreicht werden. Voraussetzungen hierfür sind die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Qualifizierungsarten und die Bedingungen, zu denen Übergänge von einer Qualifizierungsstufe zur nächsten möglich sind, beispielsweise:

- von der Schule zur Ausbildung,
- von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium,
- von einem Bachelor zum Masterabschluss
- von einem Masterabschluss zur Promotion
- von einem Studienabschluss in die berufliche Praxis (vgl. Kruse, 2008 in Balluseck: S. 59)

Horizontale Durchlässigkeit meint die Durchlässigkeit auf der gleichen formalen und fachlichen Ausbildungsebene, z.B. der Wechsel von einem Bundesland zum anderen innerhalb des gleichen Studiengangs oder auch innerhalb Europas. Das ist zurzeit aufgrund unterschiedlicher Regelungen der Länder und Vorgaben der Hochschulen nur bedingt möglich.

Mit Blick auf die neuen Studiengänge fällt auf, dass es Überschneidungen zu etablierten und benachbarten Studiengängen gibt. Beispielsweise wird in der Ausbildung zur Diplompädagogin schon seit vielen Jahren auch für die kleinkindpädagogische Arbeit ausgebildet und auch die Ausbildung zur Grundschullehrerin weist fachliche Überschneidungen zu den neuen Studiengängen auf. Auch diesbezüglich sind Anschlussregelungen erforderlich.

3.2 Die Anrechnung beruflicher außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf die Hochschulausbildung

Die Anrechnung von außerschulisch erworbenen Kompetenzen auf eine weiterführende Hochschulausbildung ist Dreh- und Angelpunkt der Diskussion zur Durchlässigkeit und insbesondere für die frühpädagogischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Die Qualifizierungslandschaft hat sich ausdifferenziert und die Fachkräfte werden an unterschiedlichen Qualifizierungsorten ausgebildet. Der größte Teil wird an der Fachschule ausgebildet, d.h. an 423 Fachschulen/Fachakademien werden jährlich 16.600 Erzieherinnen ausgebildet. In ca. 40 einschlägigen Hochschulstudiengängen werden schätzungsweise 30 Studenten pro Studiengang ausgebildet. Bei einem weiterführenden Studium an der Hochschule ist eine der zentralen Fragen, welche und wie viele Inhalte, bzw. Leistungsnachweise von einer Berufsausbildung auf ein weiterführendes Studium angerechnet werden.

In einer richtungsweisenden Empfehlungen aus dem Jahr 2002 spricht sich die KMK dafür aus, dass höchstens 50 % eines Hochschulstudiums unter bestimmten Voraussetzungen durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden können. Dazu muss eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegen, die anzurechnenden Kompetenzen müssen nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sein und die Kriterien für die Anrechnung sollen im Rahmen der Akkreditierung der Studiengänge überprüft werden.

Damit haben die Kultusminister den Hochschulzugang erheblich erleichtert und wie Reich formuliert „eine Bresche in der Abschottung zwischen Hochschulsystem und Berufsbildung geschlagen“ (Reich, 2008 S. 74). Allerdings ist die KMK kein nationales Entscheidungs-, sondern ein Beratungsgremium der Kultusminister der Bundesländer. Seine Empfehlungen finden Gehör, doch letztlich wird in den einzelnen Bundesländern entschieden, ob und wie Beschlüsse der KMK umgesetzt werden. Die Bundesländer haben auf der Grundlage ihrer Vorgaben diese Aufgabe an die Hochschulen delegiert, die im Rahmen eigener Auswahlverfahren ihre Studierenden selbst auswählen können. Die Hochschulen sind aufgrund der geltenden Regelungen (HRK 2003) berechtigt, Studienanforderungen und Äquivalenzprüfungen durchzuführen. Diese Autonomie der Hochschulen hat den Effekt, dass jede Hochschule „individuelle“ Regelungen treffen kann, die auch innerhalb eines Bundeslandes nicht übertragbar sind.

Die „Anrechnungsoption“ berücksichtigt, dass Kompetenzen und Qualifikationen an unterschiedlichen (Ausbildungs-) Orten erworben werden, die grundsätzlich nicht gleich aber gleichwertig sein können. Mit der Einführung der Kategorie der „Gleichwertig-

keit“ wird die Voraussetzung für die Integration hochschulischer und beruflicher Bildung geschaffen.

Damit ist die traditionelle Bildungspolitik infrage gestellt. Die Divergenz, die Dreh- und Angelpunkt dieser Bildungspolitik war, tritt im Zuge der Europäisierung in den Hintergrund, das Merkmal der Äquivalenz rückt in den Vordergrund.

Die Anerkennung beruflicher Kompetenzen und die Verfahren der Anerkennung werden innerhalb des wissenschaftlichen Sektors kontrovers diskutiert. Kritiker befürchten, dass der wissenschaftliche Anspruch der Hochschulausbildung aufgeweicht würde, da die Absolventen mit beruflichen Ausbildungsgängen nicht den Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens erfüllen müssten.

Die Kritiker erinnern auch an den substantiellen Unterschied zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und beruflicher Tätigkeit. Sie heben hervor, dass berufliche Bildung funktionsorientiert sei und Wissensbestände erfordere, die auf unterschiedlichen Wegen, formell und informell erworben werden können. Wissenschaftliches Arbeiten dagegen bedeute, Wissensbestände methodologisch einordnen und beurteilen und durch Forschung neue Wissensbestände generieren zu können. Dieser Fokus stehe nicht im Mittelpunkt beruflicher Ausbildung. Diese Unterschiede dürften bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium nicht verwischt werden, sondern müssten bei der Anrechnung eine angemessene Berücksichtigung finden.

Auch Schöler (2009) problematisiert eine „Zwangsäquivalenzanerkennung“. In Baden-Württemberg sollen aufgrund der politischen Vorgaben des Wissenschaftsministeriums 60 ECTS pauschal durch die vorherige Ausbildung zur Erzieherin anerkannt werden. Schöler kommt zu dem Schluss, dass die gleichen Labels die für Module im Studiengang und an der Fachschule verwendet werden, keine identischen Inhalte implizieren.

Einen wichtigen Beitrag bei der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen vermitteln die Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative „AnKom“, die im Absatz 4.2. beschrieben werden.

3.3 Die Hochschulzugangsberechtigung

Ein Rückblick auf die Empfehlungen der KMK belegt, dass nach den Bolognabeschlüssen in 1997, die Hochschulzugangsberechtigung in allen Bundesländern erheblich erleichtert wurde. Eine Synopse aus dem Jahre 2007 des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass in allen 16 Bundesländern nicht mehr nur die durch das Abitur erworbene Hochschulreife, sondern auch auf anderen Wegen die Hochschulzugangsberechtigung erlangt werden kann.

Allerdings sind die Zugangsberechtigungen je nach Standort höchst unterschiedlich ausgestaltet. Dazu müssen Bewerber, im Vergleich der Bundesländer, unterschiedliche Verfahren durchlaufen, um ein Studium aufnehmen zu können. Dazu gehören z.B. Eingangsprüfung, Eignungsgespräch, Probestudium, Kontaktstudium. Damit sind, wiederum aus der Sicht der Bewerber, die Hürden der Bundesländer im Vergleich unterschiedlich groß bzw. klein. So gibt es Bundesländer mit einem offenen Hochschulzugang, wie beispielsweise Rheinland-Pfalz, Berlin, Hessen, in denen die berufliche Ausbildung einschließlich Berufserfahrung den Zugang ermöglicht, während in anderen Bundesländern die berufliche Ausbildung lediglich die Voraussetzung zu einer zusätzlichen Prüfung darstellt.¹

Die KMK Beschlüsse von März 2009 weiten die Zugangsberechtigung prinzipiell auch für die Absolventen berufsbildender Schulen mit dem Abschluss der Kinderpflegerin bzw. Sozialassistentin aus. Wie die Bundesländer diese Regelung umsetzen werden ist noch nicht absehbar.

4 Ausgestaltung und Umsetzung in der Praxis

4.1 Unterschiedliche Bundesländeregelungen erschweren die horizontale und vertikale Durchlässigkeit

Ein ausführlich diskutiertes und nicht gelöstes „Durchlässigkeitsproblem“ ist die föderale Zuständigkeit für Bildung mit ihren höchst unterschiedlichen Regelungen. Die unterschiedlichen Akzentsetzungen der Länder werden sowohl innerhalb der Fachschulausbildung zur Erzieherin als auch in den Regelungen zum Hochschulzugang virulent.

Vor diesem Hintergrund konstatieren Experten (vgl. Sell, Kruse, Weiss a.a.O.) dass es eine große Diskrepanz gibt zwischen allgemeinen politischen Willenerklärungen und realer Umsetzungen innerhalb der Bildungsinfrastruktur. Sell (2009) kommt zu dem Schluss, dass noch erheblicher Handlungsbedarf besteht, bis ein **konsistentes System** anschlussfähiger und durchlässiger Bildungswege hergestellt ist.

Die Auswirkungen unterschiedlicher Vorgaben der Länder illustriert eine Expertise der Robert Bosch-Stiftung, die im Rahmen des Projektes „Profis in KITAS“ (PIK I) erstellt wurde. Für die PIK-Standorte wurden die länderspezifischen Vorgaben für den Übergang von der Fachschule zur Hochschule unter folgenden Aspekten verglichen:

1 Eine Analyse der unterschiedlichen Länderregelungen wird zurzeit im Wiff-Projekt erarbeitet und im Herbst im Portal weiterbildungsinitiative.de veröffentlicht.

- Zulassung zum Studium
- Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Lernergebnissen
- Dauer des Studiums
- Finanzierung

Die Expertise illustriert eindrücklich die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern. Als besonderes Problem werden die mangelnde Anrechnung außerhochschulisch erworbener Leistungen und beruflicher Erfahrungen hervorgehoben (vgl. "Gestaltung der Durchlässigkeit von Bildungswegen für Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Schwerpunkt Kindheit und Kindesalter", 2009, Robert Bosch-Stiftung).

Die Autoren der Expertise konstatieren, dass die unterschiedlichen länderechtlichen Regelungen den Wechsel von einem Bundesland zum anderen erheblich erschweren und große Stolpersteine auf dem Wege zur Durchlässigkeit darstellen. Sie kommen zu dem Schluss: „Eine Vergleichbarkeit der formalen Zugangsvoraussetzungen ist durch die unterschiedlichen Länderregelungen kaum möglich und nur für Expertinnen und Experten durchschaubar. Die Leidtragenden sind auf der einen Seite die Studierwilligen, auf der anderen Seite die Hochschulen selbst“ (a.a.O. S. 37 ff).

Angemahnt wird die Notwendigkeit einer bundesweit einheitlichen Regelung, dafür haben die Autoren ein Referenzsystem erarbeitet, das im Absatz 4.4. skizziert wird.

4.2 ANKOM - Anrechnungsverfahren

Bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wird zwischen pauschaler und individueller Anrechnung unterschieden. Unter „pauschaler Anerkennung“ versteht man die Anrechnung von vorausgegangenen Qualifikationen ohne zusätzliche Prüfung. Bei der „individuellen Anerkennung“ werden die vorhandenen Lernleistungen individuell geprüft. In diesem Spektrum praktizieren die Hochschulen sehr unterschiedliche Verfahren.

Mit der BMBF Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) soll die Anrechnungspraxis ausgebaut und der Anrechnungsgedanke in Praxis und Wissenschaft stärker verankert werden. Die Initiative ist somit ein wichtiger Beitrag für die nationale Umsetzung der europäischen Zielmarken.

Von 2005 bis 2008 wurden in 12 Projekten Anrechnungsverfahren in der Praxis umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Zwei dieser Projekte sind im Arbeitsfeld frühkindlicher Bildung verortet. Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung standen die unterschiedlichen **Verfahren der Anrechnung**.

Die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative sind in einem generalisierenden Konzept (Hartmann, E.-A./Loriff, C./Stamm-Riemer, I. 2009) zusammengefasst, das auf der ANKOM-Tagung im Mai 2009 vorgestellt wurde. Danach müssen folgende Aspekte bei den Anrechnungsverfahren berücksichtigt werden:

Koordinaten im Anrechnungsverfahren:

A. Lernergebnisse

- Beschreibung von Lernergebnissen aus Fortbildungen und Hochschulstudium (und informellen Lernfeldern)
- Einführung von Verfahren zur Lernergebnisbeschreibung

A. Äquivalenzbestimmung

- Verfahren zur Bestimmung von Äquivalenzen der Lernergebnisse aus beiden Bereichen
- Einführung von Äquivalenzbestimmungsverfahren

B. Anrechnungsverfahren

- Einführung eines Anrechnungsverfahrens an der Hochschule

Für die Einschätzung von Lernergebnissen skizzieren die Referenten folgende Herausforderungen:

Lernergebnisse sind in ganz unterschiedlichen Bildungs- und Lernkontexten verankert, und die erste Hürde sind die unterschiedlichen Referenzsysteme der Lernergebnisse, die sich auch in einer unterschiedlichen „**Beschreibungssprache**“ ausdrücken.

Zur Aufbereitung von Lernergebnissen können und werden in der aktuellen Anrechnungspraxis **unterschiedliche Referenzsysteme** genutzt:

1. Verschiedene Qualifikationsrahmen

EQR, DQR, Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, sektorale Qualifikationsrahmen

2. Taxonomien (z.B. Anderson u.a.; „Remember“-understand-apply-analyze, evaluate, create)

3. Tätigkeitsanalytisch

Mit Bezug auf berufsfeldspezifische Kompetenzen

4. Kompetenzorientiert

Der jeweilige Kompetenzbegriff muss im jeweiligen Kontext geklärt werden

Die Überprüfbarkeit von Lernergebnissen ist die Voraussetzung für die nächste Phase im Anerkennungsverfahren, der Äquivalenzprüfung. Mit dieser Prüfung wird die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen festgestellt, die in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten erworben wurden.

Die Methode zur Überprüfung der Gleichwertigkeit muss „**zweckmäßig, verlässlich, gültig und transparent sein**“. Die **Äquivalenzprüfung** kann erfolgen über:

- (1) **individuelle Verfahren**, die personenbezogen sind; d.h. das Äquivalenzergebnis ist nicht übertragbar,
- (2) **pauschalisierte Verfahren**, die abschlussbezogen sind, d.h. das Äquivalenzergebnis ist bedingt übertragbar,
- (3) **kombinierte Verfahren**, die sowohl eine Inhaltsprüfung und eine Niveauprüfung beinhalten, d.h. nur die pauschalen Anteile sind übertragbar.

Verfahren:

(1) **Individualisierte Verfahren umfassen:**

Portfolio
Zertifikate, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben
Mündliche und schriftliche Prüfungen
Gespräche und komplexe Aufgabenstellungen

(2) **Pauschale Verfahren:**

Hierbei wird unterschieden zwischen **schwach, mäßig und stark** strukturierten Verfahren, Bezugsrahmen sind die jeweiligen Referenzsysteme der Lernergebnisfeststellung.

(3) **Kombinierte Anrechnungsverfahren:**

Pauschalisierte und individuelle Verfahren werden miteinander verknüpft.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass Anrechnung möglich ist und „Abschlüsse zu Anschlüssen führen können“. Sie machen aber auch deutlich, dass die bisherigen Anrechnungsverfahren sehr zeit- und ressourcenaufwendig sind. Wollen die Hochschulen ihrem Auftrag, unterschiedliche Lernergebnisse zu überprüfen, gerecht werden, dann brauchen sie dafür zusätzliche Ressourcen für beispielsweise Anrechnungsbeauftragte, die an wenigen Hochschulen bereits tätig sind.

4.3 Erfahrungen und Erkenntnisse aus Anrechnungsverfahren des Studiengangs an ASH Berlin

Die Alice-Salomon-Hochschule in Berlin hat sich an der Initiative der ANKOM beteiligt. Die Kernaufgabe des Projektes bestand darin festzustellen, inwieweit innerhalb der beruflichen Tätigkeit und im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erworbene Kompetenzen gleichwertig mit den Lehrinhalten des BA- Studienganges sind und als gleichwertig angerechnet werden können.

Die Projektziele bestanden in der Entwicklung pauschalisierter Verfahren für die Anrechnung formal erworbener Qualifikationen

und Kompetenzen im Rahmen der Berufsausbildung an den Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik sowie die Entwicklung individueller Anrechnungsverfahren für den Erwerb nicht formaler und informell erworbener Kompetenzen. Der Kompetenz-Äquivalenz-Vergleich stellte besondere Anforderungen, denn Curricula der Schule und Module der Hochschule sind unterschiedlich strukturiert und in unterschiedlichen Beschreibungssprachen verfasst.

So rekurrten unterschiedliche Begriffen auf dieselben Sinnzusammenhänge (vgl. Schnadt, 2009). Es waren umfangreiche und zeitaufwendige Transferarbeiten erforderlich, um die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen zwischen Fachschule und Hochschule zu ermöglichen. Insgesamt hat der Prozess ca. drei Jahre gedauert und ermöglicht den Erzieherinnen der beteiligten Fachschulen eine Anrechnung von 90 Punkten auf die erforderlichen 210 Leistungspunkte.

4.4 Referenzmodell zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit

Die Kommission der Robert Bosch-Stiftung (a.a.O.) hat ein ausführliches Referenzmodell zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit erarbeitet aus dem einige Aspekte skizziert werden:

- **Rechtliche Rahmenbedingungen;** die Quotenregelungen in einigen Bundesländern sollte abgeschafft werden, für den B.A sollten gleichberechtigte Zugangswege mit fachorientierten Auswahlverfahren gelten. Länderübergreifend sollte die Zugangsbedingungen für Fachschulabsolventen einheitlich gestaltet werden und die Anerkennung des Ausbildungsabschlusses als Zugang zur Hochschule gelten.
- **Übergänge von und zu benachbarten Studiengängen** sollten u.a. durch kompetenz- und lernergebnisorientierte Modulbeschreibungen ermöglicht werden.
- **Strukturelle Studienbedingungen, durch unterschiedliche Studienorganisationen,** z.B. Präsenzstudienzeiten und Fernstudienzeiten, Teilzeitstudium, berufsbegleitende und berufsintegrierende Möglichkeiten, die Etablierung aus- und weiterbildungsintegrierender Möglichkeiten sollen unterschiedliche Bedingungen der Bewerber berücksichtigen.
- **Übergänge in akademische Weiterqualifizierung;** mit dem Abschluss des B.A. Studiums sollte die Berechtigung zum Masterstudium verbunden sein.
- **Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Lernergebnissen** sollen

durch eine Kombination von pauschalisierten und individuellen Verfahren ermöglicht werden.

5 Aktuelle Herausforderungen

Aufgrund der föderalen Zuständigkeiten und der strukturellen Zersplitterung des Qualifizierungssystems sind noch viele Hürden zu überwinden, bis ein kohärentes, abgestimmtes System mit durchlässigen Strukturen umgesetzt ist.

Der jetzige Stand zeigt deutlich: Die unterschiedlichen Qualifizierungsorte sind schon lange „auf dem Weg“ und initiieren innerhalb ihres Bezugssystems Veränderungen aber eine strukturübergreifende Bündelung für die Qualifizierung im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen fehlt. Ein Beispiel dafür sind die verschiedenen Qualifikationsrahmen, die im Laufe der letzten Jahre erarbeitet wurden, beispielsweise der Qualifikationsrahmen Fachtag Soziale Arbeit (2006), der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (2005), der Qualifikationsrahmen des Bosch-Pik-Projekts I (2007), das Qualifikationsprofil Frühpädagogik-Fachschule-Fachakademie (2009)², der Deutsche Qualifikationsrahmen (2009) und der Europäische Qualifikationsrahmen (2008).

Diese parallelen Entwicklungen belegen einerseits innovative Potentiale und Veränderungsbereitschaft, sie symbolisieren aber auch die Zersplitterung des Bildungssystems, das sich an unterschiedlichen Referenzsystemen orientiert.

Fokussiert auf das Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen ist ein für alle Qualifizierungsorte verbindlicher Qualifikationsrahmen, bzw. ein Qualifikationsprofil erforderlich, indem Kompetenzen beschrieben werden, die für die gestiegenen Anforderungen in der fachlichen Arbeit mit Kindern, Eltern, Familien und dem sozialen Netzwerk erforderlich sind. Auf dieser Basis müssten weitere Fragestellungen beantwortet werden z.B: Welche der erforderlichen Qualifikationen erwerben Kinderpflegerinnen, Sozialassistentinnen, fachschulausgebildete Erzieherinnen und hochschulausgebildete Fachkräfte? Aus der Perspektive der Ausbildungsorte formuliert: Welche Kompetenzen werden an den jeweiligen Ausbildungsorten erworben, was vermittelt die Berufsfachschule, die Fachschule, die Universität, was muss in berufs begleitenden Fort- und Weiterbildungen, durch „learning on the Job“ vermittelt und gelernt werden?

Dieser ganzheitliche an den Anforderungen im Praxisfeld orientierte Ansatz könnte die Entwicklung eines kohärenten Qualifizierungssystems fördern. Für die unterschiedlichen Ausbildungs-

2 Das Qualifikationsprofil wird am 7.10.2009 auf einer Veranstaltung der Wiff vorgestellt und zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

orte und deren Zusammenspiel hätte dies weitreichende Konsequenzen:

- Das System der Fachschulausbildung müsste sich länderübergreifend auf einen Qualifikationsrahmen und eine Modularisierung einigen
- Das System der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung steht vor der Herausforderung, qualifizierte und anrechnungsfähige Weiterbildungen zu entwickeln und anzubieten, die auf ein weiterführendes Studium angerechnet werden können. Dafür muss die Qualität der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung transparent und belegbar sein. Die Anbieter von Weiterbildung sind mit der Herausforderung konfrontiert, nachvollziehbare Qualitätsstandards zu entwickeln, umzusetzen und überprüfbar zu machen. Auch mit Blick auf die Leitorientierung des EQR gewinnt berufsbegleitende Qualifizierung zunehmend an Bedeutung.
- Im System der Hochschulen müssten sowohl Länderregelungen harmonisiert als auch hochschulspezifische Regelungen abgestimmt werden. Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen (HRK 2003) haben die Hochschulen eine Schlüsselfunktion. Ihnen obliegt, im Rahmen der Ländervorgaben, das Recht, sowohl den Hochschulzugang als auch die Anerkennung außerhochschulerwerbener Kompetenzen zu definieren.
- Insgesamt bedarf es einer länderübergreifenden „konzertierten Aktion“ auf unterschiedlichen Strukturebenen. Diese länderübergreifende „Harmonisierung“ kann nicht verordnet werden sondern erfordert eine hohe Abstimmungsbereitschaft.

Die Unterstützung durchlässiger Bildungswege ist auch ein Anliegen der WiFF, der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (www.weiterbildungsinitiative.de). Sie wird die bundesländerspezifischen Entwicklungen dokumentieren und aufbereiten. Dazu unterstützt und begleitet sie regionale Projekte vor Ort, die sich für mehr Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsorten einsetzen.

6 Literaturhinweise

Arbeitsgruppe der Fachverbände und –organisationen des Fachschulwesens (2009): Ammermann B./Beckford, S./Müller-Neuendorf, M./Pudzich, V./ Rüter, W./ Schnepfer-Leuck, D./Ulrich, C./Walter-Kächele, I./ Wessels, M./Wolf, K.-H./ Zech, D. Qualifikationsprofil „Frühpädagogik/Fachschule/ Fachakademie“, internes Arbeitspapier.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

BMBF, KMK und HRK (2003): Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium, Bonn.

Bartosch, U./ Maile, A./ Speth, C. (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSArb) Version 4.0 http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/SWF/downloads/HF_sections/content/QR%20SArb.pdf letzter Zugriff August 2009.

Daiber, B./Dreyer, R./Haderlein, R./Kruse, E./Kübel, A./Lindenfelser C./ Freitag, W./ Weigel, D./Wustmann, C. (2009): Gestaltung der Durchlässigkeit von Bildungswegen für Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Schwerpunkt Kindheit und Kindesalter, Robert Bosch-Stiftung.

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (2008): http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=314&file=dl_mg_124673267.pdf letzter Zugriff im August 2009.

Europäische Bildungsminister (1999): Der europäische Hochschulraum - Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19.Juni 1999.

Europäisches Parlament (2007): Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Straßburg.

Erklärung der europäischen Minister für berufliche Bildung und der europäischen Kommission über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung, Kopenhagen am 29. und 30.11.2002: www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf engl. Fassung, letzter Zugriff im August 2009.

Freytag, W. (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In Balluseck, H. (Hrsg.) Professionalisierung der Frühpädagogik, Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen.

- Hartmann, Ernst A./Loriff, C./Stamm-Riemer I. (2009): Generalisierung der entwickelten Anrechnungsmodelle:
<http://www.ankom-fachtagung.de/prasentationen-der-vortrage/generalisierung.pdf> letzter Zugriff August 2009.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften SEK (2005): 957 Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen.
- Minks; K-H. (2009): Bildungspolitische Dimensionen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung. In Freitag, W. (Hrsg.): Neue Bildungswege in der Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs- Gesundheits-und Sozialberufe, Bielefeld.
- Müskens, W. (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - das Oldenburger Modell, In: Hochschule & Weiterbildung 1/2006.
- Räbiger, J./Pehlke-Milde J. (2009): Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die Gesundheitsberufe:
http://www.hochges.de/tagung2009/puplikation_ASH-Berlin.pdf letzter Zugriff im August 2009.
- Räbiger, J. (2007): Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: Schwarze/Räbiger/Thiede (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialforschung im Wandel, Verlag Dr. Kovac, Hamburg, S. 192-213.
- Robert Bosch-Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen, Stuttgart.
- Kruse, E. (2008): Die bildungspolitische Bedeutung durchlässiger Strukturen. In: Balluseck, H./Kruse, E./Pannier A./Schnadt P. (Hrsg): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor- Abschluss, Berlin, S. 55- 73.
- Rauschenbach, T. (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – Herausforderungen an Politik, Qualifizierungsorte und Praxisfelder. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, am 26.3.09 in Berlin:
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Praesentation_Prof._Dr._Rauschenbach.pdf letzter Zugriff im August 2009.
- Reich, B. (2008): Die KMK-Empfehlung zur Anrechnung von außerschulischen Kompetenzen mit Leben füllen. In Balluseck,

H./Kruse, E./Pannier A./Schnadt P. (Hrsg.): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss, Berlin, S. 74-78.

Sell, S. (2009): Anschlussfähige und durchlässige Bildungswege, Vortrag auf der Auftaktveranstaltung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte am 26.März in Berlin:
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Vortrag_Stefan_Sell.pdf letzter Zugriff im August 2009.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II).

Schöler, H. (2009): Vertikale Durchlässigkeit in den Bachelor-Studiengängen zur Frühkindlichen Bildung? Ja! – Aber wie?
<http://www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Vertikale-Durchlaessigkeit.pdf> letzter Zugriff im Juli 2009.