

**Angelika Diller**

# Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße

Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem



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.

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, „Geschlechterforschung und Frauenpolitik“ und „Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-228  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)  
Koordination: Silvia Hartmann  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Anja Rohde

[www.dji.de](http://www.dji.de)  
[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

# Inhalt

Einleitung	4
1 Die Beschlüsse von Bologna und Kopenhagen verändern die Architektur der europäischen Bildungssysteme	4
1.1 Gesellschaftspolitische Hintergründe	4
1.2 Die Bologna Deklaration – Erklärung der europäischen Bildungsminister	5
1.3 Die Beschlüsse von Kopenhagen – Der europäische Qualifikationsrahmen	5
1.4 Auswirkungen europäischer Beschlüsse auf das Arbeitsfeld und das Qualifizierungssystem der Frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland	7
2 Bildungspolitische Herausforderungen und ihre Bewältigung	7
2.1 Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem	7
2.2 Die Anrechnung beruflicher außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf die Hochschulausbildung	8
2.3 Die Berechtigung des Hochschulzugangs	9
3 Ausgestaltung und Umsetzung in der Praxis	10
3.1 Unterschiedliche Regelungen der Bundesländer erschweren die horizontale und vertikale Durchlässigkeit	10
3.2 ANKOM – Anrechnungsverfahren	10
3.3 Das Anrechnungsverfahren des Studiengangs an der Alice Salomon Hochschule Berlin AHS – Erfahrungen und Erkenntnisse	12
3.4 Referenzmodell zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit	12
4 Aktuelle Herausforderungen	13
Literatur	15

## Einleitung

*Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße* – so lautet die Devise europäischer Hochschulpolitik, die den Weg für durchlässige Bildungsabschlüsse sowie die Ära der *Sackgassenberufe* beenden soll – auch die Ausbildung zur Qualifikation als Erzieherin/Erzieher zählt nach wie vor zu diesen Berufen.

Erzieher/innen, die Anfang der 1990er-Jahre ein weiterführendes Studium anstrebten, standen vor einem langen und hürdenreichen Weg. Hatten sie dafür die Zugangsberechtigung durch zusätzliche Leistungen erarbeitet, mussten sie das Studium im vollen Umfang absolvieren, denn eine Anrechnung erworbener Kompetenzen auf ein weiterführendes Studium war zum damaligen Zeitpunkt nicht vorgesehen.

Diese mangelnde Anschlussfähigkeit betraf aber nicht nur die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, sondern auch andere Ausbildungsgänge. Sie wirft ein Schlaglicht auf die undurchlässigen Strukturen des damaligen Bildungssystems und der damit verbundenen strikten Trennung zwischen beruflicher Bildung und universitärer Bildung.

Diese Spaltung wird als „deutsches Bildungsschema“ charakterisiert (Baethge 2006), da Bildung nicht mehr gesellschaftlichen Wandlungsprozessen entspreche und dieses Schisma demnach 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 werden sowie divergierende Sichtweisen und widersprüchliche Interessenslagen sich annähern.

Diese Herausforderungen betreffen das gesamte Bildungssystem und werden in diesem Beitrag aus der Perspektive der *Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte* erörtert.

Nach der Einleitung werden im *ersten* Kapitel die Anliegen der Beschlüsse von Bologna und Kopenhagen skizziert sowie deren Stellenwert für die Früh-

pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen.

Im *zweiten* Kapitel stehen bildungspolitische Anforderungen und Aufgaben im Mittelpunkt.

Das *dritte* Kapitel nimmt die Umsetzung in den Blick und erläutert Ansätze und Verfahren, mit denen sich Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit ermöglichen lassen.

Im *vierten* Kapitel werden die aktuellen Herausforderungen skizziert.

## 1 Die Beschlüsse von Bologna und Kopenhagen verändern die Architektur der europäischen Bildungssysteme

### 1.1 Gesellschaftspolitische Hintergründe

Seit einigen Jahren werden in politischen Analysen, wissenschaftlichen Diskursen und Expertisen sowie in medial aufbereiteten Berichten die beschleunigten Wandlungsprozesse der Gesellschaft thematisiert sowie soziale Veränderungen bzw. Umbrüche erklärt und belegt.

Die Gesellschaft befindet sich (nach Minks 2008) in einem Wandel von der Industriegesellschaft zur Kompetenzgesellschaft, der sich in einem Kontinuum von aufbauenden Phasen vollzieht: Industriegesellschaft – Informationsgesellschaft – Wissensgesellschaft – Kompetenzgesellschaft. Diese Entwicklung erfordert ein verändertes Bildungsverständnis, das mit dem Begriff des *Lebenslangen Lernens* (Europäischer Rat 2000) plakativ umschrieben ist sowie durchlässige und anschlussfähige Bildungswege erfordert.

Dieser politische Grundkonsens manifestiert sich in unterschiedlichen Dokumenten – so in der Erklärung der *Kulturministerkonferenz* (KMK), der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) sowie des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF). Dabei wird betont, dass mit Blick 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 bes-

sere 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 (Europäischer Rat 2000: Lissabonner Beschlüsse) hat den Wandel im Bildungsverständnis beschleunigt, denn der Wirtschaftsraum Europa funktioniert nur, wenn die Nationalstaaten Mobilität sowie Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit fördern. Dafür müssen Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb Europas vergleichbar und anschlussfähig sein. Auf dieser Grundlage haben verschiedene europäische Beschlüsse den Umbau nationaler Bildungssysteme eingeleitet – insbesondere die Beschlüsse von Bologna (1999) und Kopenhagen (2002).

## 1.2 Die Bologna Deklaration – Erklärung der europäischen Bildungsminister

Im Jahr 1999 haben die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten in Bologna (Italien) die *Bologna Deklaration* zur Vereinheitlichung des bestehenden Hochschulraumes unterzeichnet. Mittlerweile beteiligen sich 46 Staaten an der Umsetzung der vereinbarten Agenda. Die Erklärung von Bologna enthält folgende Zielmarken:

- Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern (Europäische Bildungsminister 1999).
- Etablierung gestufter Studienmodelle mit den Studiengängen *Bachelor* und *Master*.
- Einführung des Leistungspunktesystems *European Credit Transfer System* (ECTS), mit dem die Leistungen sowie 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 Beschlüsse von Bologna 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, das bedeutet konkret: Punkte können auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch Lebenslanges Lernen, erworben werden, soweit die jeweiligen Hochschulen diese anerkennen.

Diese Intention wird durch die Beschlüsse von Kopenhagen (2005) konkretisiert.

## 1.3 Die Beschlüsse von Kopenhagen – Der europäische Qualifikationsrahmen

Im November 2002 wurde mit den Beschlüssen von Kopenhagen eine vergleichbare Initiative für die Berufliche Bildung auf den Weg gebracht (Kultusministerkonferenz 2010). Die Erklärung von *Bologna* wurde von den zuständigen Ministern für das Hochschulwesen konzipiert, die Erklärung von *Kopenhagen* dagegen von den zuständigen Ministerien für die Berufsausbildung, ferner von Vertretern der europäischen Sozialpartner, der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlamentes.

Im April 2008 trat eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung des *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) in Kraft. Mit diesem Referenzsystem sollen europaweit außerhochschulisch und hochschulisch erworbene Berufsabschlüsse sowie berufliche Kompetenzen vergleichbar werden.

Das Referenzsystem definiert acht Kompetenzniveaus, die auch *Die acht Stufen des Könnens und der Handlungsfähigkeit* genannt werden. Diese Kompetenz-Niveaus umfassen Qualifikationen für allgemeine Pflichtabschlüsse 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 *European Credit Transfer System* (ECTS). Im Fokus des EQR stehen nicht der formale Berufsabschluss, sondern die individuelle Lern- und Berufsbiografie. 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 sowie beruflichen Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus innerhalb Europas gesteigert werden. Das Europäische Parlament hat seinen Mitgliedsstaaten empfohlen, ab dem Jahr 2010 seinen Bürgern den *Europäischen Qualifikationspass (Europass)* auszustellen, in dem die erworbenen Berufsabschlüsse und Weiterbildungen/Kompetenzen im Referenzsystem des EQR zugeordnet werden. Damit soll innerhalb Europas die Vergleichbarkeit ermöglicht und die Mobilität der Arbeitnehmer/innen gefördert werden.

Die nationale Umsetzung des *Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)* erfolgt im *Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)*, dessen Referenzsystem sich vom EQR unterscheidet:

- Im *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* sind insbesondere die Dimensionen *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenzen* beschrieben.
- Das Referenzsystem des *Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)* unterscheidet zwischen *Fachkompetenz* (Wissen – Fertigkeiten) und *Personalener Kompetenz* (Sozialkompetenz – Selbstkompetenz).

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

Der Beruf der Erzieherin/des Erziehers ist – wie andere soziale Berufe – der Domäne *Gesundheit* zugeordnet und wurde entgegen früherer Intentionen nicht in die Erprobungsphase des *Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)* einbezogen. Das Arbeitsfeld der Altenpflege dagegen wird – exemplarisch für die Domäne *Gesundheit* – in der Erprobungsphase vertreten sein.

Inwieweit eine berufliche Qualifikation für andere soziale Berufe exemplarisch sein kann, bleibt jedoch 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 entsprechend den Leitorientierungen des *Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)* erworben werden, wird leider nicht durchgeführt.

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

Wie verbindlich die Vorgaben der Beschlüsse von Kopenhagen 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 (2009) ein Rechtsgutachten in Auftrag gegeben, das juristisch strittige Aspekte klären soll.

Die positiven Effekte aus europäischer Perspektive zeigen sich (nach Rübiger/Pehlke-Milde 2009) darin, dass der EQR und der DQR unterschiedlichen Gruppen zugutekommen:

- Die Arbeitgeber können Qualifikationen genauer einschätzen, da diese nicht an unbekanntem Bildungszertifikaten, sondern an Kompetenzen orientiert sind.
- Bildungsträger und Ausbildungsinstitutionen können das Niveau der Studentinnen/Studenten sowie Schüler/innen besser einschätzen und die Lehrenden sowie Lernenden wüssten, an welcher Stelle der Kompetenzentwicklung sie im nationalen bzw. internationalen Vergleich stehen.

## 1.4 Auswirkungen europäischer Beschlüsse auf das Arbeitsfeld und das Qualifizierungssystem der Frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland

Die Umsetzung der Beschlüsse von Kopenhagen steht zwar erst am Anfang, aber die Beschlüsse von Lissabon (2000) und Bologna (1999) haben ihre weitreichende Wirksamkeit auf das Arbeitsfeld und die Qualifizierungslandschaft bereits entfaltet.

Im Kontext einer konservativen westdeutschen Familienpolitik war beispielsweise die Berufstätigkeit von Müttern mit kleinen Kindern bis in die Mitte der 1990er-Jahre verpönt. Die europäischen Beschlüsse haben jedoch offensichtlich eine Kurskorrektur innerhalb der deutschen Familienpolitik eingeleitet, die auch in der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) deutlich wird, denn 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 Kinder unter drei Jahren. Diese Entwicklung ist offensichtlich ein Ergebnis der Beschlüsse von Lissabon: Bis zum Jahre 2012 sollen für 35% der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen bzw. in der Kindertagespflege bereitgestellt werden.

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 zwar gefordert, aber politisch nie durchsetzbar war. Erst die Beschlüsse von Bologna haben die Türen für eine Berufsqualifizierung an Hochschulen geöffnet.

Ein wichtiger Nebeneffekt der Hochschulausbildung ist die berufspolitische Aufwertung. Damit ist die Epoche der Geringschätzung beruflicher Tätigkeiten, für die eigentlich keine Ausbildung nötig wäre, endgültig beendet.

In der Bilanz haben die Beschlüsse von Bologna folgende Themen auf die nationale Agenda gesetzt:

- Verbesserung der Anschlussfähigkeit von der Fachschule zur Hochschule

- Anrechenbarkeit beruflich erworbener Kompetenzen
- Wechsel zu einem anderen Berufsfeld/zu einer anderen beruflichen Qualifikation
- Anerkennung berufsbegleitender Weiterbildungsmaßnahmen
- 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. Kinderpfleger/innen bzw. Sozialassistentinnen/Sozialassistenten mit einem Abschluss an einer Berufsfachschule könnten demnach auch den Abschluss zum Master sowie die Promotion erreichen:

„In jeder Lebensphase muss es möglich sein, an vorhandene Abschlüsse und Kompetenzen anzuknüpfen und begonnene Bildungswege in der einen oder anderen Richtung fortzusetzen“ (Weiss 2006, zitiert bei Kruse 2008, S. 62).

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

## 2 Bildungspolitische Herausforderungen und ihre Bewältigung

### 2.1 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 Qualifizierungsorten und die Bedingungen, zu denen Übergän-

ge von einer Qualifizierungsstufe zur nächsten möglich sind, beispielsweise:

- von der Schule zur Ausbildung,
- von der beruflichen Ausbildung zum Hochschulstudium,
- vom Abschluss als Bachelor zum Abschluss als Master,
- vom Masterabschluss zur Promotion,
- vom Studienabschluss in die berufliche Praxis (Kruse 2008).

Die *horizontale* Durchlässigkeit meint die Durchlässigkeit auf der gleichen formalen und fachlichen Ausbildungsebene, beispielsweise der Wechsel von einem Bundesland zum anderen innerhalb des gleichen Studiengangs oder innerhalb Europas. Das ist jedoch zurzeit aufgrund unterschiedlicher Regelungen der Länder und Vorgaben der Hochschulen nur bedingt möglich.

Bei den neuen Studiengängen gibt es auffallende Überschneidungen zu etablierten und benachbarten Studiengängen, beispielsweise wird in der Ausbildung zur Diplompädagogin/zum Diplompädagogen schon seit vielen Jahren auch für die kleinkindpädagogische Arbeit ausgebildet, ferner weist die Ausbildung zur Grundschullehrerin/zum Grundschullehrer fachliche Überschneidungen zu den neuen Studiengängen auf – dafür sind jedoch Anschlussregelungen erforderlich.

## 2.2 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 der Fachkräfte wird an der Fachschule für Sozialpädagogik ausgebildet, d. h.: an 423 Fachschulen/Fachakademien 16.600 Erzieher/innen pro Jahr. In circa 40 einschlägigen Hochschulstudiengängen machen schätzungsweise 30 Studenten pro Studiengang ihren Abschluss. Für ein weiterführendes

Studium an der Hochschule ist von zentraler Frage, welche und wie viele Inhalte bzw. Leistungsnachweise von einer Berufsausbildung auf ein weiterführendes Studium angerechnet werden.

In ihren Empfehlungen aus dem Jahr 2002 spricht sich die Kultusministerkonferenz (KMK) dafür aus, dass höchstens 50% eines Hochschulstudiums durch Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, ersetzt werden können, und dies unter folgenden Voraussetzungen:

- Berechtigung eines Hochschulzugangs
- Gleichwertigkeit der anzurechnenden Kompetenzen nach Inhalt und Niveau
- Überprüfung der Kriterien für die Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung der Studiengänge.

Damit haben die Kultusminister den Hochschulzugang erheblich erleichtert und „eine Bresche in der Abschottung zwischen Hochschulsystem und Berufsbildung geschlagen“ (Reich 2008, S. 74). Allerdings ist die KMK kein nationales Entscheidungsgremium, sondern berät lediglich die Kultusminister der Bundesländer. Die Empfehlungen finden zwar Gehör, doch letztlich wird jeweils in den einzelnen Bundesländern allein entschieden, ob und wie die 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 (BMBF/KMK/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 *Gleichwertigkeit* wird die Voraussetzung für die Integration hochschulischer und beruflicher Bildung geschaffen.

Die traditionelle Bildungspolitik ist damit jedoch infrage gestellt. Die *Divergenz* als ein Dreh- und Angelpunkt dieser Bildungspolitik tritt im Zuge der Europäi-



sierung in den Hintergrund, das Merkmal der *Äquivalenz* rückt somit 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 Absolventinnen/Absolventen mit beruflichen Ausbildungsgängen nicht den Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens erfüllen müssten.

Die Kritiker erinnern auch an den substanziellen Unterschied zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und beruflicher Tätigkeit. Sie heben hervor, dass die Berufliche Bildung funktionsorientiert sei und Wissensbestände erfordere, die auf unterschiedlichen Wegen formell sowie informell erworben werden können. Wissenschaftliches Arbeiten dagegen bedeute, Wissensbestände methodologisch einordnen bzw. beurteilen sowie 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.

In diesem Zusammenhang wird die sogenannte „Zwangsäquivalenzanerkennung“ problematisiert (Schöler 2009). In *Baden-Württemberg* sollen aufgrund der politischen Vorgaben des Wissenschaftsministeriums 60 ECTS pauschal durch die vorherige Ausbildung der Qualifikation als Erzieherin/Erzieher anerkannt werden. Das bedeutet (nach Schöler 2009), 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* (vgl. Absatz 4.2).

### 2.3 Die Berechtigung des Hochschulzugangs

Ein Rückblick auf die Empfehlungen der KMK belegt, dass nach den Beschlüssen von Bologna (1999) die Berechtigung des Hochschulzugangs 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 die Berechtigung des Hochschulzugangs in allen 16 Bundesländern nicht mehr allein durch das Abitur erworben, sondern auch auf anderen Wegen erlangt werden kann.

Allerdings sind die Zugangsberechtigungen je nach Standort höchst unterschiedlich ausgestaltet. Dazu müssen Bewerber/innen je nach Bundesland unterschiedliche Verfahren durchlaufen, um ein Studium aufnehmen zu können – beispielsweise die Eingangsprüfung und das Eignungsgespräch sowie das Probe- und Kontaktstudium. Aus Sicht der Bewerber/innen sind die Hürden der Bundesländer 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.<sup>1</sup>

Die Beschlüsse der KMK vom März 2009 weiten die Zugangsberechtigung prinzipiell auch für die Absolventinnen/Absolventen Berufsbildender Schulen mit dem Abschluss als Kinderpfleger/in bzw. Sozialassistentin/Sozialassistent aus. Wie die Bundesländer diese Regelung umsetzen werden, ist noch nicht absehbar.

---

1 Eine Analyse der unterschiedlichen Länderregelungen wird zurzeit im WiFF-Projekt erarbeitet (vgl. Portal: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)).

## 3 Ausgestaltung und Umsetzung in der Praxis

### 3.1 Unterschiedliche Regelungen der Bundesländer 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 jeweiligen Akzentsetzungen der Länder werden innerhalb der Fachschulausbildung als Erzieherin/Erzieher sowie in den Regelungen zum Hochschulzugang manifest.

Vor diesem Hintergrund ist eine große Diskrepanz zwischen allgemeiner politischer Willenserklärung und realer Umsetzung innerhalb der Bildungsinfrastruktur festzustellen (Sell 2009; Weiss 2006 zitiert bei Kruse 2008). Bis zur Herstellung eines *konsistenten Systems* anschlussfähiger und durchlässiger Bildungswege besteht noch erheblicher Handlungsbedarf (Sell 2009).

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

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

Die Expertise illustriert eindrücklich die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern. Als besonderes Problem wird die mangelnde Anrechnung von beruflichen Erfahrungen und der Leistungen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, genannt (Robert Bosch Stiftung 2008). Die unterschiedlichen länderrechtlichen Regelungen erschweren den Wechsel von einem Bundesland zum anderen und sind Stolpersteine auf dem Wege zur Durchlässigkeit:

„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“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 37ff.).

Demzufolge wird die Notwendigkeit einer bundesweit einheitlichen Regelung angemahnt und dafür ein Referenzsystem entwickelt (vgl. Absatz 3.4).

### 3.2 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 jedoch sehr unterschiedliche Verfahren.

Mit der vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderten Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf 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 zwölf 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 zusammengefasst, das auf der ANKOM-Tagung im Mai 2009 vorgestellt wurde (Hartmann u. a. 2009). Bei den Anrechnungsverfahren müssen demnach folgende Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Abb. 1):

**Abbildung 1: Koordinaten im Anrechnungsverfahren**

<b>Lernergebnisse</b>
Beschreibung von Lernergebnissen aus Fortbildungen und Hochschulstudium (sowie informellen Lernfeldern)
Einführung von Verfahren zur Lernergebnisbeschreibung
<b>Äquivalenzbestimmung</b>
Verfahren zur Bestimmung von Äquivalenzen der Lernergebnisse aus beiden Bereichen
Einführung von Äquivalenzbestimmungsverfahren
<b>Anrechnungsverfahren</b>
Einführung eines Anrechnungsverfahrens an der Hochschule

Quelle: Hartmann u. a. 2009

**Abbildung 2: Unterschiedliche Referenzsysteme**

<b>Verschiedene Qualifikationsrahmen</b>
Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse Sektorale Qualifikationsrahmen
<b>Taxonomien</b>
„Remember“-understand-apply-analyze, evaluate, create (Anderson/Krathwohl 2000)
<b>Tätigkeitsanalytisch</b>
Bezug auf berufsfeldspezifische Kompetenzen
<b>Kompetenzorientiert</b>
Der jeweilige Kompetenzbegriff muss im jeweiligen Kontext geklärt werden.

Quelle: Hartmann u. a. 2009

**Abbildung 3: Verfahren der Äquivalenzprüfung**

<b>Individualisierte Verfahren</b>
Portfolio Zertifikate, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben Mündliche und schriftliche Prüfungen Gespräche und komplexe Aufgabenstellungen
<b>Pauschale Verfahren</b>
Hierbei wird unterschieden zwischen <i>schwach, mäßig und stark</i> . Strukturierte Verfahren Bezugsrahmen sind die jeweiligen Referenzsysteme der Lernergebnisfeststellung.
<b>Kombinierte Anrechnungsverfahren</b>
Pauschalisierte und individuelle Verfahren werden miteinander verknüpft.

Quelle: Hartmann u. a. 2009

Für die Einschätzung von Lernergebnissen ergeben sich folgende Anforderungen:

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

Zur Aufbereitung von Lernergebnissen können und werden in der aktuellen Anrechnungspraxis *unterschiedliche Referenzsysteme* genutzt (vgl. Abb. 2).

Die Überprüfbarkeit von Lernergebnissen ist die Voraussetzung für die nächstfolgende Phase im Anerkennungsverfahren, nämlich 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 enthält folgende Verfahren (vgl. Abb. 3):

- *Individuelle Verfahren*: personenbezogen, d. h. das Äquivalenzergebnis ist nicht übertragbar.

- *Pauschalisierte Verfahren*: abschlussbezogen, d. h. das Äquivalenzergebnis ist bedingt übertragbar.
- *Kombinierte Verfahren*: beinhalten eine Inhaltsprüfung sowie eine Niveauprüfung, d. h. nur die pauschalen Anteile sind übertragbar.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass Anrechnung möglich ist und „Abschlüsse zu Anschlüssen führen können“. Sie machen aber auch deutlich, dass die bisherigen Verfahren der Anrechnung viel Zeit und Ressourcen erfordern. Wenn die Hochschulen ihrem Auftrag, unterschiedliche Lernergebnisse zu überprüfen, gerecht werden möchten, dann brauchen sie dafür zusätzliche Ressourcen, beispielsweise für Anrechnungsbeauftragte, die an einigen Hochschulen bereits tätig sind.

### 3.3 Das Anrechnungsverfahren des Studiengangs an der Alice Salomon Hochschule Berlin AHS – Erfahrungen und Erkenntnisse

Die *Alice Salomon Hochschule Berlin* (ASH) hat sich an der Initiative der *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* (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 *Bachelor Studiengangs* sind und dementsprechend 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 in der Entwicklung individueller Anrechnungsverfahren für den Erwerb nicht formaler und informell erworbener Kompetenzen.

Der Vergleich von *Kompetenz – Äquivalenz* stellte besondere Anforderungen, denn Curricula der Schule und Module der Hochschule sind unterschiedlich strukturiert und in unterschiedlichen Beschreibungssprachen verfasst. So bezogen sich unterschiedliche Begriffe auf dieselben Sinnzusammenhänge (Schnadt 2009). Dabei waren umfangreiche und zeitaufwendige Transferarbeiten erforderlich, um die Vergleichbar-

keit von Lernergebnissen zwischen Fachschule und Hochschule zu ermöglichen. Insgesamt hat der Prozess circa drei Jahre gedauert, den Erzieherinnen/Erziehern der beteiligten Fachschulen jedoch eine Anrechnung von 90 Punkten auf die erforderlichen 210 Leistungspunkte ermöglicht.

### 3.4 Referenzmodell zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit

Die Kommission der *Robert Bosch Stiftung* (2009) hat ein ausführliches Referenzmodell zur *vertikalen* und *horizontalen* Durchlässigkeit erarbeitet. Im Folgenden werden daraus einige Aspekte vorgestellt:

#### – **Rechtliche Rahmenbedingungen**

Die Quotenregelungen in einigen Bundesländern sollten abgeschafft werden, für den *Bachelor Studiengang* sollten gleichberechtigte Zugangswege mit fachorientierten Auswahlverfahren gelten. Länderübergreifend sind die Zugangsbedingungen für Absolventinnen/Absolventen der Fachschulen einheitlich zu gestalten. Die Anerkennung des Ausbildungsabschlusses kann als Zugang zur Hochschule gelten.

#### – **Übergänge von und zu benachbarten Studiengängen**

Diese Studiengänge sollten durch kompetenz- und lernergebnisorientierte Modulbeschreibungen ermöglicht werden.

#### – **Strukturelle Studienbedingungen durch unterschiedliche Studienorganisationen**

Die unterschiedlichen Bedingungen der Bewerber/innen könnten Folgendes berücksichtigen: Präsenzstudienzeiten und Fernstudienzeiten; Teilzeitstudium; berufsbegleitende und berufintegrierende Möglichkeiten; die Etablierung aus- und bildungsintegrierender Möglichkeiten.

#### – **Übergänge in akademische Weiterqualifizierung**

Mit dem Abschluss des *Bachelor Studiengangs* sollte die Berechtigung zum *Masterstudium* verbunden sein.

#### – **Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Lernergebnissen**

Diese Zugangsvoraussetzungen sollen durch eine Kombination von pauschalisierten und individuellen Verfahren ermöglicht werden.

## 4 Aktuelle Herausforderungen

Aufgrund der föderalen Zuständigkeiten sowie 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 folgendes Fazit:

Die unterschiedlichen Qualifizierungsorte sind schon lange „auf dem Weg“ und initiieren innerhalb ihres Bezugssystems Veränderungen, doch nach wie vor fehlt eine strukturübergreifende Bündelung für die Qualifizierung im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen. Beispiel dafür sind die verschiedenen Qualifikationsrahmen, die im Laufe der letzten Jahre erarbeitet wurden – so 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)<sup>2</sup>, der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (2009) und der *Europäische Qualifikationsrahmen* (2008).

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

Fokussiert auf das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist ein für alle Qualifizierungsorte verbindlicher Qualifikationsrahmen bzw. ein Qualifikationsprofil erforderlich, das Kompetenzen beschreibt und festlegt, die für die gestiegenen Anforderungen in der fachlichen Arbeit mit Kindern, Eltern, Familien sowie dem sozialen Netzwerk erforderlich sind. Auf dieser Basis müssten weitere Fragestellungen beantwortet werden:

- Welche der erforderlichen Qualifikationen erwerben Kinderpfleger/innen, Sozialassistentinnen/Sozialassistenten, fachschulausgebildete Erzieherinnen/Erzieher und hochschulausgebildete Fachkräfte?
- Welche Kompetenzen werden an den jeweiligen Ausbildungsorten erworben? Was vermittelt jeweils spezifisch die Berufsfachschule, die Fachschule/Fachakademie, die Universität?
- Was muss in berufsbegleitenden 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 Ausbildungsorte 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 Aufgabe, 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 Anforderung konfrontiert, nachvollziehbare Qualitätsstandards zu entwickeln, umzusetzen und überprüfbar zu machen. Auch mit Blick auf die Leitorientierung des *Europäischen Qualifikationsrahmens* (EQR) gewinnt die berufsbegleitende Qualifizierung zunehmend an Bedeutung.
- Im System der Hochschulen müssten sowohl Länderregelungen harmonisiert als auch hochschulspezifische Regelungen abgestimmt werden. Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen (BMBF/KMK/HRK 2003) haben die Hochschulen eine Schlüsselfunktion. Ihnen obliegt im Rahmen der Ländervorgaben das Recht, sowohl den Hochschulzugang als auch die Anerkennung außerhochschulworbener Kompetenzen zu definieren.
- Insgesamt bedarf es einer länderübergreifenden *konzertierten Aktion* auf unterschiedlichen Struk-

<sup>2</sup> Das Qualifikationsprofil wurde am 07.10.2009 auf einer Veranstaltung des Projektes WIFF vorgestellt und wird zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

turebenen. Diese länderübergreifende *Harmonisierung* kann jedoch nicht verordnet werden, sondern erfordert eine hohe Abstimmungsbereitschaft.

Die Unterstützung durchlässiger Bildungswege ist auch ein Anliegen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte* (WiFF) ([www.weiterbildungsinitiative.de](http://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.

## Literatur

- Anderson, L. W. / Krathwohl, D. R. (Ed.) (2000): A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York (Longman Publishing Group)
- Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik/Fachschule/Fachakademie“. Internes Arbeitspapier
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Berlin
- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI Mitteilungen Nr. 43, S. 13–27 (Dezember) (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen SOFI)
- Bartosch, Ulrich/Maile, Anita/Speth, Christine (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSArb) Version 4.0 [http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/downloads/HF\\_sections/content/QR%20SArb.pdf](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SWF/downloads/HF_sections/content/QR%20SArb.pdf) (August 2009)
- BMBF/KMK/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
- Daiber, Barbara / Dreyer, R. / Haderlein, Ralf / Kruse, Elke / Kübel, Anke / Lindenfelser, Christoph / Freitag, Walburga / Weigel, Ditmar / Wustmann, Corinna (2009): Gestaltung der Durchlässigkeit von Bildungswegen für Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Schwerpunkt Kindheit und Kindesalter. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. Manuskript
- Empfehlung des Europäischen Parlamentes 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](http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=314&file=dl_mg_124673267.pdf) (August 2009)
- 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](http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf) (Englische Fassung, August 2009)
- Europäische Bildungsminister (1999): Der europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999. Bologna [www.europa.clio-online.de/2006/Article=16](http://www.europa.clio-online.de/2006/Article=16)
- Europäisches Parlament (2007): Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Straßburg
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes (Lissabonner Beschlüsse). Lissabon [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)
- Freitag, Walburga (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Hartmann, Ernst A. / Loriff, Claudia / Stamm-Riemer, Ida (2009): Generalisierung der entwickelten Anrechnungsmodelle: <http://www.ankom-fachtagung.de/prasentationen-der-vortrage/generalisierung.pdf> (August 2009)
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (SEK) (2005): 957 Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Kruse, Elke (2008): Vom Nebeneinander zur Verzahnung. Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, S. 123–135
- Kruse, Elke (2008): Die bildungspolitische Bedeutung durchlässiger Strukturen. In: Balluseck, Hilde von / Kruse, Elke / Pannier, Anke / Schnadt, Pia (Hrsg.): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Berlin, S. 55–73

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung. Bonn: <http://www.kmk.org/internationales/zusammenarbeit-im-rahmen-der-europaeischen-union/kopenhagen-prozess-im-bereich-der-beruflichen-bildung.html>
- Minks, Karl-Heinz (2009): Bildungspolitische Dimensionen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung. In Freitag, Walburga (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in der Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld
- Müskens, Wolfgang (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung, H. 1
- Räbiger, Jutta (2007): Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: Schwarze, Johannes / Räbiger, Jutta / Thiede, Reinhold (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialforschung im Wandel. Hamburg, S. 192–213
- Räbiger, Jutta / Pehlke-Milde, Jutta (2009): Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die Gesundheitsberufe: [http://www.hochges.de/tagung2009/publikation\\_ASH-Berlin.pdf](http://www.hochges.de/tagung2009/publikation_ASH-Berlin.pdf) (August 2009)
- Rauschenbach, Thomas (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](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Praesentation_Prof._Dr._Rauschenbach.pdf) (August 2009)
- Reich, Brigitte (2008): Die KMK-Empfehlung zur Anrechnung von außerschulischen Kompetenzen mit Leben füllen. In Balluseck, Hilde von / Kruse, Elke / Pannier, Anke / Schnadt, Pia (Hrsg.): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Berlin, S. 74–78
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Schnadt, Pia (2009): Als Erzieherin in den Studiengang ‚Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit‘ der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld, S. 42–72
- Schöler, Hermann (2009): Vertikale Durchlässigkeit in den Bachelor-Studiengängen zur Frühkindlichen Bildung? Ja! – Aber wie? <http://www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Vertikale-Durchlaessigkeit.pdf> (Juli 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. Bonn
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn
- 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). Bonn
- Sell, Stefan (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](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Vortrag_Stefan_Sell.pdf) (August 2009)



## Die Autorin



Angelika Diller arbeitet seit 2003 als wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung am DJI. Ihre fachlichen Schwerpunkte sind fachpolitische und institutionelle Weiterentwicklungen im Arbeitsfeld der Tageseinrichtungen, Kooperation und Vernetzung von Institutionen „rund um Familie“, Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Nach neunmonatiger Tätigkeit als wissenschaftliche Referentin in der WiFF übernahm sie im Oktober 2009 die Projektleitung.

---

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut



EUROPÄISCHE UNION