



**Kompetenzzentrum
Frühe Kindheit**
Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim

Abschlussbericht zum Projekt:

„Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen“

Ein Transfer- und Kooperationsprojekt im Kontext des Schulversuchs »Modularisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen« mit der Alice-Salomon-Schule Hannover, der Hermann-Nohl-Schule Hildesheim, dem Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V. und des AWO Bezirksverbandes e.V. sowie der Katholischen Erwachsenenbildung Hildesheim.

Hildesheim, Oktober 2011

Stiftung Universität Hildesheim

Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen

Prof. Dr. Peter Cloos (Sprecher)

Prof. Dr. Meike Baader

Prof. Dr. Wolfgang Schröer

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Peter Cloos

Dr. Sylvia Oehlmann

Maren Hundertmark

Stiftung Universität Hildesheim

Fachbereich 1, Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Marienburger Platz 22

31141 Hildesheim

Tel. 05121/ 883-425; -421 fax

cloosp@uni-hildesheim.de

Inhalt

1	Datenblatt.....	4
1.1	Kooperationspartner im Projekt	4
1.2	Ansprechpartner und Projektbeauftragte der Kooperationspartner.....	5
1.3	Der Berichtszeitraum des Projekts	6
1.4	Veröffentlichungen im Projekt.....	6
2	Ausgangslage und Ziele des Projekts	6
3	Projektentwicklung und Darstellung der Ergebnisse	7
3.1	(Europa-) Politische Bezugspunkte der vertikalen Durchlässigkeit	8
3.2	Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der Anrechnungspraxis außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.....	12
3.3	Die Modularisierung der Erzieher_innenausbildung	14
3.4	Durchführung des Projektes und Abweichungen im Projektverlauf.....	18
4	Die Kooperation im Projekt.....	19
4.1	Die Kommunikation- und Kooperationsstruktur im Projekt	19
5	Handlungsempfehlungen im Sinne eines Transfers – Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven	22
6	Nachhaltigkeit und Transfermöglichkeiten.....	27

Anlagen

- Evaluationsbaustein 1: Bericht zur Anrechnungspraxis und zur Modularisierung der Erzieher/innenausbildung aus Sicht der Hochschule; Expertise AHPGS: Karl Kälble/Hendrik Epe; Übersicht über Anrechnungspraxis ausgewählter Studiengänge
- Evaluationsbaustein 2: Expertise HIS: Walburga Freitag
- Evaluationsbaustein 3: Bericht „Modularisierte Erzieher_innenausbildung – Initiativen in Deutschland“ (Britta Karner)
- Evaluationsbaustein 4: Ergebnisse der Befragung Fachschüler/innen
- Evaluationsbaustein 5: Expertise HOF: Viola Herrmann/Peer Pasternack
- Evaluationsbaustein 6: Selbstberichte der Fachschulen (intern)
- Evaluationsbaustein 7: Tagungsdokumentation Workshop
- Evaluationsbaustein 8: Dokumentation Evaluation der Fortbildungen
- Evaluationsbaustein 9: Tagungszusammenfassung; Exposé zur geplanten Publikation

1 Datenblatt

1.1 Kooperationspartner im Projekt

Alice-Salomon-Schule Hannover

Kirchröder Str. 13, 30625 Hannover,

vertreten durch den Schulleiter der Schule Herr Dr. Gleitze

Herman-Nohl-Schule Hildesheim

Steuerwalder Str. 162, 31137 Hildesheim,

vertreten durch den Schulleiter der Schule Herr Harms

AWO-Bezirksverband e.V. Hannover

Körtingsdorfer Weg 8, 30455 Hannover,

vertreten durch Thomas Müller

Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V.

Moritzberger Weg 1, 31139 Hildesheim,

vertreten durch Dr. Hans-Jürgen Marcus

Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V.

Hückedahl 12, 31134 Hildesheim,

vertreten durch Michael Schönleber

Stiftung Universität Hildesheim

Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim,

vertreten durch Prof. Dr. Wolfgang-Uwe Friedrich

1.2 Ansprechpartner und Projektbeauftragte der Kooperationspartner

Stiftung Universität Hildesheim	
Prof. Dr. Peter Cloos Dr. Sylvia Oehlmann Wissenschaftliche Begleitung des Projekts	Tel. 05121/ 883 425; -421 fax cloosp@uni-hildesheim.de
Herman-Nohl-Schule Hildesheim	
Studiendirektorin Ruth Schwake Projektgeschäftsführerin des Schulversuchs „Modularisierung der Erzieherinnenausbildung“ an der Herman-Nohl-Schule	Tel. 05121/ 7680-11; –66 fax Schwake@Herman-Nohl-Schule.de
Ulrike Freytag	Sekretariat@Herman-Nohl-Schule.de
Studienrätin Ute Eggers	Sekretariat@Herman-Nohl-Schule.de
Alice-Salomon-Schule	
Studiendirektorin Amelie Ruff Projektgeschäftsführerin des Schulversuchs »Modularisierung der Erzieher/innenausbildung« an der Alice-Salomon-Schule	Tel. 0511/16842689; –03 Fax ruff@asbbs.de
Oberstudienrätin Claudia Pommerien Stellvertretende Projektgeschäftsführerin des Schulversuchs »Modularisierung der Erzieher/innenausbildung« an der Alice-Salomon-Schule	Tel. 0511/ 16844301; –03 Fax pommerien@asbbs.de
AWO Bezirksverband Hannover e.V.	
Susanne Kalbreier Vertreterin der Lernorte Praxis in der Ausbildung von Erzieher_innen	Tel. 0511/ 4952 186; -234 Fax susanne.kalbreier@awo-juki.de
Caritasverband für die Diözese Hildesheim e.V.	
Angela Denecke Vertreterin der Lernorte Praxis in der Ausbildung von Erzieher_innen	(hat Stelle nach Projektende gewechselt)
Katholische Erwachsenenbildung Hildesheim	
Gabriele Bonnacker-Prinz	Tel. 05121/ 20649 81; - 77 Fax bonnacker@keb-net.de

1.3 Der Berichtszeitraum des Projekts

Das Transferprojekt »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen« wurde vom 15.03.2009 bis zum 14.03.2011 durchgeführt.

1.4 Veröffentlichungen im Projekt

Auf der Homepage des Projekts sind die aus dem Projektverlauf heraus entstandenen Dokumentationen und Projektergebnisse eingestellt. Dazu gehören u.a. die Dokumentation des Workshops vom 1. Dezember 2009, die Fachvorträge, die Dokumentationen sowie die Evaluationen der gemeinsamen Fortbildung zur Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis der Heman-Nohl-Schule Hildesheim und der Alice-Salomon-Schule Hannover. Weiterhin sind auf der Homepage des Projekts die Anrechnungsmodelle außerhochschulisch erworbener Kompetenzen von ausgewählten frühpädagogischen Studiengängen veröffentlicht. Die Dokumentation der Abschlusstagung des Projekts umfasst die Veröffentlichung der Fachvorträge sowie „Statements“ der Expertisennehmer_innen zu den im Projekt vergebenen Expertisen. Darüber hinaus wird eine Veröffentlichung der Projektergebnisse in Form eines Herausgeberbandes im VS-Verlag im Sommer 2012 erscheinen (siehe Anhang).

2 Ausgangslage und Ziele des Projekts

Das Transferprojekt »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen« ist ein Kooperationsprojekt gleichberechtigter Partner und reagiert in seiner Projektkonzeption auf die gegenwärtigen bildungs-, wissenschaftspolitischen und professionalisierungstheoretischen Entwicklungen im Berufsfeld der frühpädagogischen Ausbildung im Rahmen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Vorrangiges Ziel des Transferprojektes war es, „die Verzahnung von Forschung und Praxis im Zusammenhang mit dem Schulversuch vorantreiben“ zu wollen (aus dem Antrag des Projekts 2008, S. 13) und damit die Bedingungen für eine nachhaltige Sicherung der Ergebnisse des Schulversuches zu verbessern.

Angestoßen vom sogenannten Bologna-Prozess und eingebettet in den Kopenhagen-Prozess gerieten die bis dahin gesellschaftlich zementierten „stabil erscheinenden Eckfeiler der frühkindlichen Förderung ins Wanken“ und ermöglichten es, „in neuen Formen, neuen Konstellationen und in neuer Regie das Aufstiegsprojekt `Reform der ErzieherInnenausbildung` voranzutreiben“ (Rauschenbach 2006, S. 9). Auf dem Weg wurde von den Akteuren Neuland betreten, Etappen und Zielsetzungen blieben dabei allerdings weitgehend unklar (vgl. ebd., S. 10). Der Aufbruch im frühpädagogischen Ausbildungsfeld zeichnete sich insgesamt dadurch aus, dass die Debatte um die Professionalisierung und die damit verbundene

Entwicklung der Hochschulstudiengänge ohne die zuständigen Fachschulen der Sozialpädagogik eröffnet wurde (vgl. Speth 2010, S. 10), sodass sich die insgesamt eher defizitäre Kommunikations- und Kooperationspraxis zwischen den Bereichen der beruflichen und akademischen Bildung auch für das frühpädagogische Feld bestätigte und somit Abgrenzungen die theoretische Debatte und die eher als konkurrierend zu bezeichnende Praxis bestimmten. Dieser Praxis stehen europapolitische Zielvorstellungen gegenüber, die ausgehend vom Paradigma des lebenslangen Lernens eine Anschlussfähigkeit von informell, nonformell und formell erworbenen Kompetenzen im Lebenslauf anstreben und eine Gleichwertigkeit von außerhochschulischen und hochschulischen Aneignungsformen von Bildung anerkennt, wenn diese in Niveau, Inhalt und Umfang einander entsprechen. Diese Perspektive auf Bildung ist in der Lissabon-Strategie (Europäischer Rat 2000) wirtschaftlich begründet, in den Europäischen Qualifikationsrahmen (2008) eingelassen und für die formell erworbenen Kompetenzen im Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (2009) angelegt. Für die frühpädagogische Ausbildungslandschaft in Deutschland bedeuten die gegenwärtigen bildungspolitischen Bestrebungen, dass eine Kooperations- und Anerkennungspraxis zwischen postsekundärem und tertiärem Bildungssystem entstehen soll bzw. weiter zu entwickeln ist, um auf deren Grundlage fachschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

Innerhalb dieser skizzierten bildungs- und wissenschaftspolitischen Entwicklung ist das Projekt »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen in Niedersachsen« mit seiner Zielstellung zu verorten, in dem es den vom Kultusministerium Niedersachsens beauftragten Schulversuch „Modularisierung der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen“ wissenschaftlich berät. Darüber hinaus war es ein wichtiges Anliegen des Projekts, die Modularisierung der Fachschulausbildung in eine fachöffentliche Diskussion einzubinden, an der Hochschulen sowie Fachschulen als gleichberechtigte Partner zu beteiligen sind, um Rahmenbedingungen für eine vertikale Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Ausbildung in Form von Anrechnungsmodellen für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen zu entwickeln.

3 Projektentwicklung und Darstellung der Ergebnisse

Dem Projekt liegt der Schulversuch zur Erprobung des Konzeptes aus dem Innovationsvorhaben zur Modularisierung der Erzieher_innenausbildung für den berufsbezogenen Lernbereich der Fachschule Sozialpädagogik zugrunde, der von der Alice-Salomon-Schule in Hannover und der Herman-Nohl-Schule in Hildesheim mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 als Schulversuch durchgeführt wird und bis 2011 angelegt ist. Der Schulversuch „Modularisierung der Ausbildung“ ist vom Kultusministerium Niedersachsen beauftragt und von den be-

rufsbildenden Schulen im Verlauf des Innovationsvorhabens und dem darauf aufbauenden Schulversuch konzeptionell entwickelt und wird gegenwärtig erprobt und weiterentwickelt. Der Schulversuch orientiert sich an den geltenden Rahmenrichtlinien für Fachschulen in Niedersachsen. Ein besonderes Augenmerk im Schulversuch gilt darüber hinaus den Praxismodulen, da für die modularisierte Ausbildung am Lernort Praxis in Niedersachsen bisher keine verbindlichen Richtlinien vorliegen. Hier sind von den Fachschulen Ansprüche an eine praktische Ausbildungsqualität formuliert, die es auch in der Kooperation mit regionalen Praxis-einrichtungen zu erproben gilt. Es war also eine ausgewiesene Aufgabe innerhalb des Projekts, die Modularisierung der Ausbildung im Rahmen des Schulversuchs zu evaluieren und insbesondere die Umsetzung der fachschulischen modularisierten Ausbildung am Lernort Praxis zu messen. Der Schulversuch ist weiterhin vom Kultusministerium beauftragt, am Beispiel der Ausbildung zum/zur Erzieher_in ein Anrechnungs- und Übertragungssystem für die berufliche Bildung zu entwickeln, „das sich am europäischen System für die Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulbildung orientiert“. Damit sollte beispielhaft gezeigt werden, „wie die Anrechenbarkeit der Module auf ein aufbauendes Fachhochschulstudium eines Bachelorstudiengangs im Bereich der Früh-/Elementarpädagogik bzw. der Bildung und Erziehung und/oder im Bereich Soziale Arbeit möglich ist“ (aus dem Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen-Konzept zur Modularisierung der Erzieher_innenausbildung 2008). Auf Grundlage der Ergebnisse sollen über eine Kontaktaufnahme zu Hochschulen in Niedersachsen, die geeignete Aufbaustudiengänge für Erzieher_innen anbieten, Modalitäten für Anrechnungsverfahren ausgehandelt werden (z.B. Kompetenz-Äquivalenz-Feststellung oder pauschale Anrechnung), um eine vertikale Durchlässigkeit in diesem Berufsbildungsbereich zukünftig sicher zu stellen.

3.1 (Europa-) Politische Bezugspunkte der vertikalen Durchlässigkeit

Wie aus den Beschreibungen zur politischen Ausgangslage des Projekts deutlich wird, können die anvisierten Ziele und Aufträge des Projekts nicht losgelöst von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen in einer europäisch orientierten Perspektive betrachtet werden, um die Ziele und Erwartungen an das Projekt politisch einordnen zu können und damit verbundene Widersprüche in der Auftragserteilung aufzudecken. Somit stellt die Klärung der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen ein erstes notwendiges Ergebnis des Projekts dar, um zum einen die Umsetzung einer modularisierten Ausbildung im Rahmen des Schulversuchs und die Effekte der Modularisierung für eine vertikale Durchlässigkeit innerhalb der frühpädagogischen Ausbildung angemessen einordnen und bewerten zu können sowie zum anderen daraus weitere Handlungsempfehlungen ableiten zu können, die politisch umsetzbar sind und eine Weiterentwicklung im Schulversuch fachlich beraten.

Daraus folgt, dass das Projekt »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen« nicht losgelöst vom Bologna-Prozess (1999) und dem Kopenhagen-Prozess (2002) betrachtet werden kann, da innerhalb dieser Prozesse die Ziele, Stoßrichtungen und Zuständigkeiten geklärt sind, die für das Projekt und den Projektverlauf relevant sind und unterstützen, die Projektergebnisse einzuordnen. Daher sollen im Folgenden die wichtigsten europapolitischen Daten, die im Zusammenhang zum Projektauftrag und zur Projektkonstellation stehen, dargestellt werden.

Innerhalb des gesamteuropäischen Prozesses ist der Umbau nationaler Bildungssysteme eingeleitet und „outcomeorientiert“ konzipiert worden, um Qualifikationen und Kompetenzen innerhalb Europas vergleichbar sowie anschlussfähig auszubilden. Bildung wird europapolitisch als Wirtschaftsressource begriffen. Die Orientierung auf einen Prozess des lebenslangen Lernens beinhaltet weiterhin, dass nach einer Erstausbildung die Lernprozesse weitergehen sollen und somit der Entwicklung von Lernfähigkeit und dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen in der Ausbildung eine entscheidende Bedeutung zukommt, die im Rahmen einer vertikalen Durchlässigkeit in der Ausbildung anzuerkennen ist.

Das lebenslange Lernen steht seit 2001 bei allen Vorschlägen der Europäischen Kommission im Mittelpunkt und berücksichtigt die Identifizierung, Bewertung, Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und Berufsabschlüssen (Europäische Kommission 2001, S. 4). Aus diesem Bildungsbereich übergreifendem Verständnis heraus wurde mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen ein Metarahmen für das Lebenslange Lernen geschaffen. Die acht Kompetenz-Niveaus umfassen sämtliche Qualifikationen, angefangen von dem allgemeinen Pflichtabschluss bis zu den akademischen Abschlüssen. Die Vergleichbarkeit soll durch die Einführung eines Punktesystems, des European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET-System) ermöglicht werden. Die Konzeption des Punktesystems ECVET stellt nicht den formalen Berufsabschluss in den Fokus, sondern die individuelle Lern- und Berufsbiographien. Dementsprechend ist das Leistungspunktesystem ECVET weder am zeitlichen Aufwand noch am Ausbildungsort orientiert, sondern an Lernergebnissen und Kompetenzen, die sowohl durch formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse erworben werden können.

Demgegenüber ist für den europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bologna-Prozesses (1999) neben der Einführung eines zweistufigen Studiensystems das „European Credit Transfer and Accumulations Systems“ (ECTS-System) entwickelt worden. Die Logik der ECTS unterscheidet sich von den ECVETs. Denn mit den ECTS werden die Leistungen und der zeitliche Aufwand der Studierenden (work-load) in den Blick genommen. Zwar sollen in den ECTS auch außerhochschulisch erworbene Lernergebnisse anzurechnen sein, bei-

spielsweise durch lebenslanges Lernen erworbene Kompetenzen, aber nur unter der Prämisse, dass sie durch die jeweiligen aufzunehmenden Hochschulen anerkannt werden (European Commission 1999). Die Währungseinheiten stellen also ein Anreizsystem für den Prozess des lebenslangen Lernens dar und sind der Vorschlag für das mögliche Instrument von Anrechnung (vertikale Durchlässigkeit). Beide Währungseinheiten sind für die Validierung von Kompetenzen entwickelt worden, unterliegen aber jeweils einer unterschiedlichen Logik. Gleichzeitig wurde, durch die Beschlüsse der Europäischen Kommission (1999), das Anreizsystem politisch abgesichert, in dem aus Rücksicht auf die Autonomie der Hochschule festgelegt ist, dass eine Anrechnung und Anerkennung nur von der Hochschule erfolgen kann (vgl. Freitag 2009, S. 20f).

Hochschulen sind somit aufgefordert (KMK 2002; KMK 2008; BMBF/KMK/HRK 2003; HRK 2010; HRK/KMK/BMBF 2005) Bewerber_innen, „die über einen Hochschulzugang verfügen, außerhochschulisch erworbene Lernleistungen auf ein Bachelor- oder Master-Studium (individuell oder pauschal) anzurechnen, insbesondere dann, wenn

- diese den Teilen des Studiums, die ersetzt werden sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind,
- die außerhochschulisch erworbenen und angerechneten Kompetenzen nicht mehr als 50% des Hochschulstudiums ersetzen und
- das diesbezügliche Anerkennungsverfahren der Hochschule im Rahmen einer Akkreditierung des Studiengangs positiv geprüft wurden“ (Kälble/Epe 2010, S. 15).

Damit wird deutlich, dass es die Hochschulen in Abstimmung mit Qualitätssicherungsprozessen durch Akkreditierungsagenturen sind, die über Anrechnungsmodelle zur Anerkennung von außerhochschulische erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen entscheiden. Dieser Sachverhalt ist entscheidend, um den Auftrag des Schulversuchs und des Projekts angemessen und systematisiert zu bewerten und Handlungsschritte im Rahmen des Schulversuchs aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zu bestimmen.

Weiterhin ist für die Projektkonstellation und die Struktur der Kooperationsstrukturen zu beachten, dass in Deutschland dieser dargestellte Prozess des europaweit beabsichtigten Zusammenrückens von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung auf die Bedingungen einer starken beruflichen Bildung mit ihren jeweiligen Interessenvertreter_innen und auf zwei voneinander getrennte Bildungssysteme trifft – der beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung. Dazu kommt noch erschwerend, dass die föderale Struktur in Deutschland europäische Steuerungsvorstellungen aushebelt und somit länderbezogene Entwicklungsdynamiken fördert.

Trotz dieser genannten Problemstellungen wird gegenwärtig versucht, die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in Deutschland Bildungsbereich übergreifend im Deut-

schen Qualifikationsrahmen umzusetzen und sich dabei aber abweichend zum Europäischen Qualifikationsrahmen auf Bildungsabschlüsse zu beziehen. Das Konzept des DQR in seiner bisherigen Fassung (vgl. AKDQR 2010, 2011) sieht ebenfalls acht Niveaustufen vor. Im Gegensatz zum EQR unterteilen sich diese in „zwei Kompetenzkategorien mit je zwei Unterkategorien: Fachkompetenz (gegliedert in Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenzen (gegliedert in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit)“ (Gebrande 2011, S. 9). Zu den bestehenden Vorschlägen haben verschiedene Akteure aus Berufspolitik, Wirtschaft, Verbänden und Ausbildung und Hochschulbildung Stellung bezogen. Insgesamt wird den Zielen des DQR's auf breiter Basis zugestimmt. Jedoch bei der „Beurteilung der Durchlässigkeit herrscht eher Zurückhaltung, obwohl die Akteure sich eine höhere Durchlässigkeit durch den DQR erhoffen. Schwierigkeiten werden aufgrund unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungstraditionen in Deutschland vermutet, die eine harmonische Zuordnung und damit auch die Durchlässigkeit erschweren“ (Gebrande 2011, S. 12). Unklar ist auch, wie und von wem die bestehenden Abschlüsse den Niveaustufen zugeordnet werden sollen. So wird aktuell stark darüber diskutiert, auf welcher Niveaustufe die Erzieher_innenausbildung an der Fachschule im Vergleich zur hochschulischen Ausbildung im Bereich Frühpädagogik und die Ausbildung der Kinderpfleger_innen sowie Sozialassistent_innen (Berufsfachschule) zugeordnet werden soll.

Für die Umsetzung der Projektziele und die Bestimmung des Projektverlaufs bedeutet die skizzierte europapolitische und nationalstaatliche Umsetzung in Deutschland mit ihren explizierten Schwierigkeiten, dass gegenwärtig notwendige politisch abgesicherte Orientierungspunkte für die lokalen Akteure beruflicher (hier für die Fachschulen der Sozialpädagogik) und hochschulischer Bildung (frühpädagogische Studiengänge) fehlen und eher entgegengesetzte Interessen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildungssystemen die Entwicklungen bestimmen.

Abschließend lässt sich aus den Darstellungen für die Entwicklung einer vertikalen Durchlässigkeit in der frühpädagogischen Ausbildung festhalten:

Ergebnis 1: Europäisch sind durchlässige Bildungswege gewollt, dafür wurden Europäische und Nationale Qualifikationsrahmen vorgelegt und Währungseinheiten für die Validierung von außerhochschulisch und hochschulisch erworbenen Kompetenzen entwickelt, die jedoch nicht aufeinander abgestimmt sind. Auf der nationalen Ebene befinden sich die zuständigen Akteure in Aushandlungsprozessen, deren Ausgang für die Umsetzung dieser Qualifikationsrahmen noch offen ist. Die sich abzeichnenden Probleme bei der Umsetzung des DQR's und die damit verbundene Diskussion verdeutlichen die strukturelle Zersplitterung des Qualifizierungssystems aufgrund föderaler Zuständigkeiten und weisen auf starke zum Teil entgegengesetzt agierende Interessenvertreter aus der beruflichen und hochschulischen Bildung. Auf

ein kohärentes abgestimmtes System mit durchlässigen Strukturen können sich die lokalen Akteure aus dem Feld der beruflichen Bildung nicht beziehen. Damit bewegen sich die Akteure der fachschulischen sozial- bzw. frühpädagogischen Bildung und die Vertreter_innen der Hochschule sowie der Praxis im Rahmen des Projekts innerhalb eines Handlungsfeldes, welches durch Abgrenzungen, Konkurrenz und Vorbehalte gekennzeichnet ist und sich damit auch in Handlungs- und Ergebniserwartungen der Agierenden abbildet.

Ergebnis 2: Die politisch abgesicherte Autonomie der Hochschule beinhaltet, dass es die Hochschulen sind, die außerhochschulisch und damit fachschulisch erworbene Kompetenzen anerkennen, sodass sich als ein wesentliches Ziel des Projektes politisch und rechtlich ausschließt, beispielhaft durch den Schulversuch in einer berufsbildenden Schule aufzuzeigen, wie Module der fachschulischen Ausbildung auf ein aufbauendes Fachhochschulstudium eines Bachelorstudiengangs im Bereich der Früh-/Elementarpädagogik bzw. der Bildung und Erziehung und/oder im Bereich Soziale Arbeit aufzurechnen sind. Vielmehr kann es im Projekt eher um eine Systematisierung bereits erprobter Modelle von Anrechnungsverfahren gehen, die bereits an frühpädagogischen Hochschulen entwickelt worden sind. Zu betrachten ist dabei, inwieweit diese Modelle eine Kommunikation und Kooperation mit Fachschulen der Sozialpädagogik einbeziehen und eine Modularisierung anerkennen, um daraus Rahmenbedingungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen abzuleiten.

3.2 Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der Anrechnungspraxis außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Ein wichtiger Projektschritt, um Rahmenbedingungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen abzuleiten, stellte daher die Untersuchung der Anrechnungsmodelle von ausgewählten frühpädagogischen Studiengängen dar, deren Ergebnisse im Folgenden kurz vorgestellt werden. Im Projekt wurden zum einen kontrastierende Anrechnungsmodelle von 15 frühpädagogischen Studiengängen in einer Übersicht zusammengestellt und veröffentlicht (Homepage des Projekts). Auf diesem analysierenden ersten Schritt aufbauend wurden für eine vertiefende Untersuchung im zweiten Schritt die Perspektiven von Hochschulstudiengängen auf ihre spezifischen Anrechnungsmodelle und auf die Kooperation mit Fachschulen erhoben, um zum einen Rahmenbedingungen für Anrechnungsmodelle außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu erarbeiten und zum zweiten den Wert der Modularisierung fachschulischer Ausbildung für die Studiengänge hinsichtlich einer vertikalen Durchlässigkeit zu eruieren. Parallel dazu wurde eine Expertise zum Thema: „Möglichkeiten und Grenzen der Anrechnung fachschulisch erworbener Kompetenzen aus der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung auf ein Hochschulstudium aus Sicht einer Akkre-

ditierungsagentur“ an Herrn Dr. Karl Kälble von der AHPGS in Auftrag vergeben, um die Sicht von Akkreditierungsagenturen auf Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für frühpädagogische Studiengänge in die Untersuchung einbeziehen zu können und rechtlich zu fundieren.

Ergebnis 3: Die Anrechnungsverfahren fachhochschulisch erworbener Kompetenzen an frühpädagogischen Studiengängen sind so vielfältig wie auch die einzelnen Profile dieser Studiengänge. Studiengangsentwicklungen hängen mit Standortbedingungen zusammen. Diese Standortbedingungen beeinflussen die Entwicklung von Studiengangsprofilen und damit verbunden ist auch die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Standortfaktoren sind ebenfalls auch Begründungen für die Vernetzungen mit Fachschulen, die dann zu abgestimmten Anrechnungsmodellen führen können. Umgekehrt beeinflussen Standortbedingungen also auch, dass keine Vernetzungen mit den Fachschulen von den Hochschulstudiengängen angestrebt werden und dies spiegelt sich in den Anrechnungsmodellen der Hochschule wider.

Ergebnis 4: Die Modularisierung der fachschulischen Ausbildung stellt für sich genommen noch keinen Wert dar, der Hochschulen zu einer Anrechnungspraxis fachschulisch erworbener Kompetenzen herausfordert. Denn die Bedeutung der Modularisierung der Fachschulausbildung ist für die Hochschulen von der Qualität der Kooperation des Studiengangs zur Fachschule abhängig. Modulhandbücher sind nicht per se Ausweisungen für Kompetenzanerkennungen. Vielmehr bedürfen aus Sicht der Studiengänge Kompetenzanerkennungen eines Kommunikationsprozesses, da nicht kontextübergreifend von einem verbindlichen Begriffsverständnis von Kompetenz ausgegangen werden kann.

Ergebnis 5: Fachschulen und Hochschulen bewegen sich in einem Feld, das weitgehend noch als ungeklärt anzusehen ist. Es besteht über die Ausbildung sowohl in Fachschulen/Fachakademien als auch in Fachhochschulen nur wenig fundiertes Datenmaterial (vgl. Stadler 2010, S. 6). Es bedarf weiterer Systematisierungen und zielgerichteter Diskurse, was unter einem frühpädagogischen Studium im Unterschied zur fachschulischen Erzieher_innenausbildung zu verstehen ist und welche Kompetenzerwartung an Fachschulabsolvent_innen im Unterschied zu Hochschulabsolvent_innen im frühpädagogischen Handlungsfeld von Seiten der Träger der Kinder- und Jugendhilfe bestehen und wie diese berufspolitisch anerkannt werden.

Ergebnis 6: Die bestehenden Unklarheiten und Abgrenzungen, die zur Konkurrenz zwischen beiden Bildungssystemen führen, bedürfen berufspolitischer und landespolitischer Regelungen für die jeweiligen Abschlüsse, sodass auf deren Grundlage einvernehmliche Übergangsregelungen zwischen den beruflichen und akademischen Bildungssystemen kommunikativ herbeigeführt werden können.

3.3 Die Modularisierung der Erzieher_innenausbildung

Die Forderung nach einer Modularisierung der fachschulischen Ausbildung zum/zur Erzieher_in wurde von unterschiedlichen Akteursgruppen gestellt. So z.B. von a) Bildungspolitiker_innen im Rahmen der Diskussion um die Durchlässigkeit sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene wie auch b) von Personengruppen, die sich mit der Anrechnung der in der Erzieher_innen-Ausbildung erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium beschäftigen, c) von für die Erzieher_innen-Ausbildung verantwortlichen Akteursgruppen, die sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssystemen vorantreiben wollen, wie auch von den Fachschulen selbst. Mittlerweile findet sich die Forderung nach einer Modularisierung der Erzieher_innen-Ausbildung weit weniger. In den entsprechenden Kontexten wird nun eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Rahmenlehrpläne gefordert. So erarbeitet gegenwärtig eine ad hoc Arbeitsgruppe der KMK ein länderübergreifendes kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil mit dem Titel „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“, das bei Beschluss durch die KMK die bisherigen KMK-Rahmenvereinbarungen ergänzen wird. Diese Entwicklungen können dahingehend interpretiert werden, dass das ursprüngliche Ziel der Modularisierung nicht mehr verfolgt wird, gleichzeitig stellt die kompetenzorientierte Darstellung von Lernergebnissen ein wichtiges und zentrales Kriterium für Modularisierung dar.

Ergebnis 7: Eine umfangreiche Recherche zum Stand der Initiativen zu einer modularisierten Erzieher_innenausbildung ergab, dass jenseits des Schulversuchs in Niedersachsen auf Länderebene nur Rheinland-Pfalz eine modulare Organisationsform der Erzieher_innen-Ausbildung vorgelegt hat. Modularisierung meint hier insbesondere die nach didaktischen Prämissen erfolgende Binnendifferenzierung des Curriculums. Fragen nach strukturellen Veränderungen, die eine Modularisierung auch impliziert, wurden angegangen und werden in kommenden Schulversuchen noch weiter verfolgt. Darüber hinaus gibt es in Hessen und Baden-Württemberg zwei sogenannte 'integrierte Ausbildungsgänge', bei denen die Absolvent_innen gleichzeitig den Abschluss zum/zur Erzieher_in und den Bachelor of Arts erwerben. Insbesondere der Verbundstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ in Hessen hat hierbei die beiden Ausbildungsorte stark miteinander verbunden und weite Teile der fachschulischen Erzieher_innen-Ausbildung modularisiert.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist schwer einzuschätzen, ob sich die fachschulischen Ausbildungsgänge für Erzieher_innen in Zukunft noch weiter modularisieren werden, oder ob bei einer Einigung auf einen kompetenzorientierten Qualifikationsrahmen als Ergänzung zu den bisherigen KMK-Rahmenvorgaben diese Diskussion zum Erliegen kommen wird.

Der Schulversuch „Modularisierung der Ausbildung“ folgte dem Anspruch die Zukunftsfähigkeit der fachschulischen Ausbildung zu sichern und bezieht den Lernort Praxis mit ein, da dieser insbesondere als eine Stärke der Fachschulausbildung gilt. Im Rahmen des Schulversuchs wurden von Fachlehrer_innen Praxismodule entwickelt, um Qualitätsansprüche am Lernort Praxis in der Kooperation mit regionalen Praxiseinrichtungen zu erproben und sicherzustellen. Weiterhin ist mit dem Schulversuch verbunden, Modularisierung direkt mit vertikaler Durchlässigkeit zu verknüpfen, wie aus dem Innovationsvorhaben (2008) hervorgeht.

Wie bereits in der Darlegung der europapolitischen Bezugspunkte zur vertikalen Durchlässigkeit in der Ausbildung aufgezeigt wurde, sind damit im Auftrag zum Schulversuch die Modularisierung der fachschulischen Ausbildung und die Entwicklung von Anrechnungsmodellen aufeinander bezogen. Insofern war es ein wesentlicher Baustein im Projekt, Expert_innenwissen über die Vergabe von Expertisen einzubeziehen, um auf deren Grundlage die Ziele des Schulversuchs fachlich einzuordnen, eine Vergleichbarkeit von Fachschul- und Hochschulausbildung im frühpädagogischen Feld wissenschaftlich zu untersuchen, um daraus eine systematisierte Beratung des Schulversuchs der Fachschulen abzuleiten, die fundiert weitere Schritte empfiehlt. Darüber hinaus sind die Ergebnisse aus den Expertisen in den fachlichen Diskurs zur vertikalen Durchlässigkeit und zur Modularisierung einzubeziehen, um die fachöffentliche Diskussion anzuregen und zu bereichern.

Ergebnis 8: Mit der Beauftragung von Frau Dr. Walburga Freitag konnte eine einschlägig anerkannte Expertin zum Themenkomplex Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium gewonnen werden, die mit der Erstellung der Expertise „Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung für Sozialpädagogik - Chancen und Grenzen für die Anwendung von Anrechnungsverfahren auf Hochschulstudiengänge“ eine notwendige Systematisierung der unterschiedlichen Diskursstränge zur Modularisierung sowie zur vertikalen Durchlässigkeit vorgenommen hat und damit den Schulversuch europa-, landespolitisch und bildungspolitisch einordnete. Neben einer Systematisierung und kritischen Diskussion empfiehlt Frau Dr. Freitag den Fachschulen in ihren weiteren Schritten, sich mit Hochschulen, ihren Zielgruppen sowie Abnehmern abzustimmen und über Evaluationen intersektorial-konsequente Bildungsgänge zu entwickeln. Darüber hinaus zeigt Frau Dr. Freitag auf, dass die bisher intendierte Engführung der Entwicklung einer vertikalen Durchführung auf die Frühpädagogik zugunsten einer erweiterten Einbeziehung weiterer affiner Studiengänge aufzugeben sei (vgl. Freitag 2010, S. 32). Über die konkreten Empfehlungen in der Expertise hinaus, stellt die Beteiligung von Frau Dr. Freitag im Projekt einen Gewinn für die Fundierung der fachöffentlichen Diskussion dar.

Ergebnis 9: Eine weitere Expertise wurde an das Hochschulforschungsinstitut Halle-Wittenberg, vertreten durch Herrn Prof. Dr. Peer Pasternack, vergeben. Herr Pasternack ist aus-

gewiesen durch vorangegangene Studien für die Evaluation von Lernergebnisbeschreibungen im Rahmen einer frühpädagogischen Hochschul- und sozialpädagogischen Fachschulausbildung. Das Institut bewertete in seiner Expertise „Kompetenzorientierung in der Erzieherinnen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik“ die Modulhandbücher der Fachschulen und verglich diese Lernergebnisbeschreibungen mit dem Bachelor-Level im Hochschulsektor entsprechend des Referenzpunktes Kompetenzorientierung. Die Ergebnisse der Äquivalenzprüfung sind im Wesentlichen Empfehlungen an die Fachschulen für Weiterentwicklungen, die u.a. eine Reduzierung von Lernzielen und Prüfungsleistungen, eine Weiterentwicklung an den Modulen hinsichtlich des Workloads, der Modulgröße, des Zeitbudgets an Selbststudium und vor allem die Einführung einer schriftlichen Abschlussarbeit vorsehen, um die Qualität der fachschulischen Ausbildung und „deren Hochschul- und Bologna-Kompatibilität zu entwickeln“ (Herrmann/Pasternack 2010, S. 60). Damit ist ein weiterer renommierter Experte ins Projekt einbezogen worden. Seine Arbeiten eröffnen im Rahmen von Veröffentlichungen auf der Grundlage seiner fundierten wissenschaftlichen Analysen Impulse für das Handlungsfeld der Frühpädagogik in Richtung von Akzeptanz und Kooperation zwischen den bisher noch weitgehend abgegrenzten Bildungssektoren.

Ergebnis 10: Weiterhin wurden die organisatorischen Rahmenbedingungen von Fachschulen als strukturelle Voraussetzungen für eine Entwicklung vertikaler Durchlässigkeit untersucht. Dazu erstellten die Fachschulen einen Selbstbericht. Dieser Selbstbericht war im Projekt ein geeignetes Instrument, um mit der Modularisierung der Ausbildung verbundene Organisationsentwicklungsprozesse deutlich zu machen oder auch Grenzen von vorhandenen Organisationsstrukturen zu vermitteln. Für die Fachschulen ergab sich darüber hinaus die Möglichkeit, im Rahmen des Selbstberichts eigene Organisationsentwicklungsprozesse zu reflektieren, auf eigene Belange aufmerksam zu machen und innere Kommunikationsprozesse weiter zu vertiefen. Die Herman-Nohl- sowie die Alice-Salomon-Schule haben in ihren Selbstberichten wesentliche Merkmale ihrer modularisierten Fachschulausbildung dargestellt. Die Analyse dieser Selbstberichte seitens der wissenschaftlichen Begleitung durch die Stiftung Universität Hildesheim hat sich zum Ziel gesetzt, die Inhalte und Strukturen sowie die Qualitätsstandards zu betrachten. Dazu ergaben sich aus den Selbstberichten der Fachschulen viele Informationen in Form von statistischen Daten sowie Textdateien, die für eine Analyse hilfreich waren. Insgesamt wurde der Schulversuch von den Fachschulen sehr positiv bewertet. Es sei darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund zu betrachten sind, dass sie allein auf den Aussagen und Formulierungen der Selbstberichte der jeweiligen Fachschulen beruht. Wesentliche Stärken der Selbstberichte sind eine sehr gute Binnendifferenzierung innerhalb der Selbstberichte, die enge Koppelung der Kooperation mit der Praxis sowie die intensive kollegiale Beteiligung bei der Implementierung der Modulstruk-

tur und eine sehr gute Darstellung über das Vorgehen an den Fachschulen um eine Modulstruktur zu implementieren. Entwicklungspotentiale, die in diesem Zusammenhang mit der Analyse entwickelt wurden, sind insbesondere im Bereich der fehlenden Begründung für eine modularisierte Ausbildungsform an den Fachschulen. Dabei würden insbesondere diese Begründungen für die Klärung der Zielerreichungen sowie die Reichweite des eigenen Handelns von Bedeutung sein. Es ist eine sehr gute interne Organisationsstruktur anhand der Selbstberichte erkennbar, jedoch könnten Organisationsstrukturen im Kontext zu anderen Organisationen weiter geklärt werden. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der Analyse sowie die daraus abgeleiteten Entwicklungsperspektiven insbesondere dahingehend zu verstehen, dass diese die Organisation sowie Weiterentwicklung der Modularisierung an den Fachschulen der Herman-Nohl- sowie Alice-Salomon-Schule unterstützen können.

Ergebnis 11: Über die Befragung der Fachschüler_innen an beiden Fachschulen, wurde deren Einschätzung zur Transparenz und zur Umsetzung der Einführung einer Modulstruktur in der fachschulischen Erzieher_innenausbildung erhoben. Weiterhin wurden die persönlichen Zukunftsperspektiven der Fachschüler_innen im Hinblick auf eine vertikale Durchlässigkeit untersucht. Es kann aus den Ergebnissen der standardisierten Befragung von Fachschüler_innen an beiden Fachschulen eine hohe Akzeptanz der Modularisierung sowie eine hohe Wertschätzung der Ausbildung und eine sehr gut bis gute Selbsteinschätzung zum Erwerb theoretischer, und berufspraktischer Kompetenzen im Rahmen einer modularisierten Ausbildung geschlossen werden. Es wurde darüber hinaus die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis in der Ausbildung als sehr gut bis gut eingeschätzt und somit der modularisierten Ausbildung in der Schule sowie am Lernort Praxis eine gute und sehr gute Qualität bescheinigt. Hinsichtlich einer Bewertung des eigenen Berufs konnte aus den Ergebnissen der Befragung geschlossen werden, dass die Fachschüler_innen sich überwiegend sehr gut und gut auf den Beruf des/der Erzieher_in sowie auf ein Hochschulstudium vorbereitet fühlen. Ein Hochschulstudium wurde daher auch von etwa einem Drittel der Fachschüler_innen angestrebt, wobei die Präferenzen eher bei einem Studium der Sozialpädagogik als der Frühpädagogik bzw. eines Studiums des mittleren Managements liegen. Insofern decken sich die Ergebnisse der Befragung der Fachschüler_innen mit den Ergebnissen aus der Expertise von Frau Dr. Freitag, dass die Entwicklung von vertikaler Durchlässigkeit in der Ausbildung auf weitere Studienrichtungen ausgeweitet werden sollte.

Ergebnis 12: Wie bereits dargestellt, lag innerhalb der Projektanlage das Augenmerk im Schulversuch auf der Entwicklung sowie Erprobung der Praxismodule, die eine einheitliche Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis sicherstellen und auf funktionierende Kooperationsbeziehungen der Schule mit dem Lernort Praxis in den regionalen Praxiseinrichtungen angewiesen sind. Aus diesem Grund arbeiteten im Projekt zwei Vertreterinnen der Lernorte

der Praxis mit. Es wurde zunächst ein gemeinsamer Workshop mit Praxisvertreter_innen, Vertreter_innen von Fachschulen und den Projektpartner_innen durchgeführt. Im Verlauf des Workshops wurden ausgewählte Inhalte zur praktischen Ausbildung im Rahmen des Schulversuchs kommuniziert, die Praxismodule vorgestellt und diskutiert. Als Ergebnis dieses Workshops wurde eine Fortbildung von den Fachschulen in Zusammenarbeit mit den Praxisvertreter_innen entwickelt, die sich direkt an die Anleiter_innen der Fachschüler_innen in der Praxis richtete. Diese Fortbildung ist von der wissenschaftlichen Begleitung evaluiert worden und kann in ihren Ergebnissen für beide Fachschulen folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die Fortbildungen erreichten eine Auswahl an Praxisanleiter_innen. In der gemeinsamen Fortbildung wurde die Diskussion der Praxismodule von der Fachpraxis interessiert aufgegriffen. Die Evaluation zeigte, dass in den Fortbildungen jeweils für die Kommunikation zwischen Fachlehrer_in und Anleiter_in, auf der inhaltlichen Ebene zur Verständlichkeit und zur Transparenz der Module sowie für die Relevanz der Modularisierung am Lernort Praxis die stärksten positiven Effekte erreicht wurden. Es wurde ein Austausch von beiden Seiten begrüßt und in beiden Fortbildungen wurden von der Fachpraxis weitere gemeinsame Fortbildungen gewünscht, um sich zu den Themen der modularisierten Ausbildung und zum Niveau der Anleitung am Lernort Praxis vertiefend zu verständigen. Insofern ist ein wichtiges Ergebnis der Fortbildung, dass im Rahmen der Ausbildung am Lernort Praxis vertiefende Abstimmungen notwendig sind (vgl. auch <http://www.fruehe-kindheit-niedersachsen.de/index.php?id=paedagogische-interaktionen-2>).

3.4 Durchführung des Projektes und Abweichungen im Projektverlauf

Aus dem Projektantrag wurden 11 Evaluationsbausteine geplant, die in Abstimmung mit den gleichberechtigten Projektpartnern im Rahmen des Projektes durchgeführt wurden. In der folgenden Übersicht sind zum Vergleich zwischen Vorhaben und Ergebnis die einzelnen Bausteine aus dem Projektantrag aufgeführt und stichpunktartig in ihrer Realisierung beschrieben.

A. Vertikale Durchlässigkeit zwischen Fach- und Hochschule

Evaluationsbaustein 1

Praxis der Anrechnung und der Äquivalenzprüfungen in Niedersachsen

Ergebnis: Übersicht über Anrechnungsmodelle ausgewählter Studiengänge sowie Erstellung einer qualitativen Studie und Erstellung der Expertise: „Möglichkeiten und Grenzen der Anrechnung von fachschulisch erworbenen Kompetenzen aus der Erzieherinnen- Erzieherausbildung auf ein Hochschulstudium aus Sicht einer Akkreditierungsagentur“ von Karl Kälble/Hendrik Epe (AHPGS)

Evaluationsbaustein 2

Durchlässigkeit als Chance

Ergebnis: Expertise: „Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung für Sozialpädagogik - Chancen und Grenzen für die Anwendung von Anrechnungsverfahren auf Hochschulstudiengänge“ von Walburga Freitag (HIS)

B. Praxis und Konzept einer modularisierten Ausbildung

Evaluationsbaustein 3

Modularisierte Erzieher_innenausbildung – Initiativen in Deutschland

Ergebnis: Aufstellung und Bewertung der Initiativen modularisierter Erzieher_innen-Ausbildung in Deutschland

Evaluationsbaustein 4

Vertikale Durchlässigkeit und die Sicht der Fachschüler_innen

Ergebnis: Befragung im Rahmen einer quantitativen Untersuchung

Evaluationsbaustein 5

Lernergebnisbeschreibung

Ergebnis: Erstellung der Expertise: „Kompetenzorientierung in der Erzieherinnen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik“ Peer Pasternack (HoF)

Evaluationsbaustein 6

Die Organisation einer modularisierten Ausbildung für Erzieher_innen

Ergebnis: Analyse der Selbstberichte der Fachschulen

Evaluationsbaustein 7

Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis; Evaluation der Praxismodule

Ergebnis: ganztägiger Workshop und Fachvorträge gemeinsam mit Fachschul- und Praxisvertreter/innen zur Vorstellung und Diskussion der Praxismodule

Evaluationsbaustein 8

Gemeinsame Weiterbildung zur Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis

Ergebnis: Konzeption und Durchführung von Fortbildungen mit Anleiter_innen der Lernorte Praxis

C. Transfer und Dokumentation

Evaluationsbaustein 9

Expertentagung: Ein Modell macht Zukunft

Ergebnis: Abschlusstagung in der Universität Hildesheim

Evaluationsbaustein 10

Der Schulversuch als Modell für die Ausbildung in Niedersachsen

Ergebnis: Handlungsempfehlungen aus den Projekterfahrungen

Evaluationsbaustein 11

Dokumentation der Projektergebnisse

Ergebnis: Abschlussbericht und Veröffentlichung der Projektergebnisse im Rahmen eines Herausgeberbandes

4 Die Kooperation im Projekt

4.1 Die Kommunikation- und Kooperationsstruktur im Projekt

Das Projekt »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen in Niedersachsen« ist als ein „kooperatives Transferprojekt gleichberechtigter Kooperationspartner“ angelegt, deren eigenes Interesse es ist, „die Verzahnung von Forschung und Praxis im Zusammenhang mit dem Schulversuch vorantreiben“ zu wollen (aus dem Antrag des Projekts 2008, S. 13). Dazu waren in das Projekt Vertreter_innen der beiden Fachschulen in Hildesheim und Hannover einbezogen. Beide Fachschulen waren mit dem Schulversuch vom Kultusministerium beauftragt worden, haben diesen eigenverantwortlich entwickelt und waren in deren Umsetzung und in der Erprobung gegenüber dem Kultusministeriums wei-

sungsgebunden, rechenschafts- sowie verschwiegenheitsverpflichtet. Daneben vertraten die Seite der Lernorte der Praxis exemplarisch für eine Vielfalt von unterschiedlichen Praxislernorten zwei Referentinnen als Ansprechpartnerinnen der Schulen vom AWO-Bezirksverband Hannover e.V. und von der Caritas der Diözese Hildesheim e.V., die Katholische Erwachsenenbildung Hildesheim war weitere Partnerin im Projekt, ohne einen festen zugeschriebenen inhaltlichen Bezugspunkt innerhalb des Projekts vorweisen zu können. Die Projektkoordination und die inhaltliche Bearbeitung einzelner Bausteine des Projekts übernahm die Stiftung Universität Hildesheim.

Die Projektpartner_innen haben sich im Verlauf der zweijährigen Projektlaufzeit regelmäßig im Turnus von 3 Monaten getroffen und dabei jeweils wechselnd die kooperierenden Institutionen besucht, um zum einen die jeweiligen Einrichtungen besser kennen zu lernen und zum anderen ausgewogen für alle Partner zwischen Hannover und Hildesheim zu pendeln. Die Projekttreffen dauerten in der Regel zwischen zwei bis drei Stunden und wurden von den Vertreter_innen der Stiftung Universität Hildesheim inhaltlich vorbereitet, moderiert und dokumentiert. Ein wesentliches Anliegen der Projektkoordination war es, dass es den Partner_innen zu allen Zeitpunkten möglich war, eigene Interessen, Kritik und Korrekturen in die Tagesordnung der Projekttreffen einzubringen und entsprechend während der Treffen zu diskutieren. Über die regulären Treffen hinaus erfolgten auftragsgebunden kleinere Treffen, die separat abgesprochen und dokumentiert wurden.

Insgesamt zeigte sich in der Beteiligung und in der Gestaltung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Verlaufe des Projekts, dass

- eine positive Aufbruchsstimmung, ein hoher Gestaltungswunsch und ein hoher Erwartungsanspruch den Beginn des Projekts bestimmten;
- das Bemühen aller Projektpartner_innen um eine konstruktive Kommunikation und Kooperation an politische, institutionelle Strukturen gebunden war, die sich projektintern abbildeten, aber nicht umfänglich im Projekt bearbeitet werden konnten; diese Strukturen wirkten in das Projekt hinein und bedurften eines hohen Vermittlungsaufwands;
- die inhaltliche Diskussion im Projekt zum Schulversuch an unterschiedliche Wissensstände, Perspektiven, Interessen und Ziele sowie Erwartungen und Ressourcen der Projektpartner gebunden war. Diese sehr unterschiedlichen Ausgangslagen erforderten einen hohen Kommunikationsaufwand, der nicht immer einen befriedigenden Perspektivenabgleich zur Folge hatte. Erschwerend kam hinzu, dass die Fachschulen stark durch die Vorgaben und Erwartungen des Kultusministeriums bestimmt waren, sodass das Kultusministerium Partner im Projekt war, ohne eine offizielle Kooperationsrolle einzunehmen;

- die Katholische Erwachsenenbildung als Partner im Projekt keine inhaltlichen Anknüpfungspunkte hatte und deshalb im gesamten Projektverlauf kaum in Erscheinung trat;
- Aushandlungsprozesse zum Vorgehen im Projekt und Abstimmungen über geeignete Maßnahmen der Forschung und Evaluation in einzelnen Bausteinen kontrovers geführt wurden und Kompromisslösungen gefunden werden mussten, die teilweise hinter den Erwartungen einzelner Projektpartner_innen blieben;
- eine externe Moderation hilfreich gewesen wäre, um das Doppelmandat der wissenschaftlichen Begleitung und Projektleitung von fachlich-inhaltlicher Gestaltung einzelner Evaluationsbausteine und der gleichzeitigen Wahrnehmung von Moderations- und Vermittlungsaufgaben aufzulösen;
- aus Sicht der Vertreterinnen der Lernorte der Praxis diese sich im Projektverlauf den Bedürfnissen der Fachschulen unterordneten, sodass aus ihrer Sicht Bausteine im Projekt immer wieder angepasst wurden, die die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Praxis betrafen; die Anpassungen wurden von den Vertreterinnen der Lernorte der Praxis als Veränderungen zugunsten der schulischen Erfordernisse reflektiert;
- der gemeinsame Wunsch nach einer gemeinsamen Sprache und einem Kontakt auf Augenhöhe zwischen den Vertreter_innen der Schulen und der Lernorte der Praxis nicht für beide Seiten als zufriedenstellend eingelöst betrachtet wurde, was aus Sicht der Fachschulen in der inhaltlichen Anlage des Projekts begründet war, da der Schulversuch originäre Aufgabe der Fachschulen ist und sie hierfür gegenüber dem Kultusministerium rechenschaftspflichtig sind.

Zusammenfassend kann aus den Beschreibungen der Kommunikationsstrukturen für die wissenschaftliche Begleitung und Koordination des Projektes geschlossen werden, dass Projekte mit Partner_innen aus unterschiedlichen Systemkontexten für die gemeinsame Bewältigung eines Projekts Zeit und fachliche Beratung benötigen, um unterschiedliche Wissensstände, unterschiedliche Standorte, unterschiedliche Ziel- und Interessenschwerpunkte zu Beginn eines Projekts transparent zu machen, um auf diese Weise frühzeitig einvernehmliche Kompromisslösungen und realistische Projekterwartungen zu erarbeiten.

Für den Projektverlauf hat es sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung als hilfreich und weiterführend erwiesen, externe Expert_innen in das Projekt einzubeziehen und abgegrenzte Handlungsaufträge in Form von Expertisen zu vergeben. Da sich das Projekt mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Vertikale Durchlässigkeit“ in einem Feld von unterschiedlichen politischen Interessenvertreter_innen und an der Markierungsgrenze zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschule bewegt, war eine Öffnung des Projekts gegenüber ausgewiesenen Expert_innen im Feld fachlich sehr bereichernd und konstruktiv. Es war da-

mit zwar ein weiterer wesentlicher Arbeitsschwerpunkt der Projektkoordination, die Projektziele, den Projektverlauf und die Projektinhalte an die externen Expert_innen zu kommunizieren, die Expertisenaufträge projektintern abzustimmen und auf Verschiebungen und Missverständnisse zeitnah und konstruktiv zu reagieren. Der Mehraufwand an Kommunikation, Vermittlung und Abstimmung hat das Projekt in seinem Ergebnisertrag bereichert und sehr gute Bedingungen für eine fundierte expertengestützte fachöffentliche Diskussion beigetragen, sodass aus Sicht der Koordination eine Projektöffnung trotz eines erheblichen Mehraufwands empfehlenswert ist. Der Erfolg der Abschlussstagung, zu der die Expert_innen inhaltlich angemessen eingebunden waren und auf welcher der Schulversuch von den Fachschulen und die Projektergebnisse von der wissenschaftlichen Begleitung fachlich kompetent präsentiert wurden, zeigte die Möglichkeiten des Projektes auf. Hier zeigte sich, dass es gelingen kann, trotz strukturell bedingter Probleme, die Abgrenzungen zwischen beruflicher Bildung und akademischer Bildung zu überwinden und gemeinsame Themen als Schnittstellen zu identifizieren und konstruktiv zu thematisieren.

5 Handlungsempfehlungen im Sinne eines Transfers – Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven

Im Rahmen des Transferprojektes »Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen in Niedersachsen« werden im Folgenden Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Überlegungen für die Weiterentwicklung einer modularisierten Fachschulausbildung sowie der Anrechnung von an der Fachschule erworbener Kompetenzen auf das Hochschulstudium formuliert und ausführlich dargestellt. Die Handlungsempfehlungen wurden von den Projektpartner_innen gemeinsam erarbeitet. Dazu wurden die wesentlichen Ergebnisse des Transferprojektes aufgegriffen und mit daraus abgeleiteten Überlegungen ergänzt. Die Ergebnisse sowie die sich daraus ergebenden Überlegungen für weitere Perspektiven sind im Folgenden in fünf Abschnitte gegliedert. Thematisiert wird der bildungspolitische Rahmen der Fachschulausbildung (1.), die modularisierte Fachschulausbildung (2.), die Anrechnung von an der Fachschule erworbener Kompetenzen (3.), der Lernort Praxis (4.) sowie die Zukunft einer kindheitspädagogischen Ausbildung (5.) – wobei bei den zwei letztgenannten Aspekten insbesondere Entwicklungsperspektiven formuliert werden.

1. Bildungspolitischer Rahmen der Fachschulausbildung

Mit Bezug auf den bildungspolitischen Rahmen der Fachschulausbildung lässt sich feststellen, dass auf europäischer Ebene durchlässige Bildungswege gewollt und diese durch europäische und nationale Qualifikationsrahmen gesichert werden (sollen). Die fortlaufenden Diskussionen um die Ausgestaltung des deutschen Qualifikationsrahmens zeigen eine Form der strukturellen Zersplitterung des Qualifikationssystems in Deutschland, insbesondere auf-

grund föderaler Zuständigkeiten, die möglicherweise im weiteren Verlauf auf entgegengesetzt agierenden Interessensvertreter aus der beruflichen und hochschulischen Bildung verweisen. In diesem Zusammenhang lässt sich derzeit festhalten, dass der Dialog zwischen den Sektoren der Fach- und Hochschulausbildung sowie der Praxis eher durch Abgrenzungen, Konkurrenz sowie Vorbehalten gekennzeichnet ist.

Aus den vorab zusammengefassten Ergebnissen lassen sich auf verschiedenen Ebenen Entwicklungsperspektiven formulieren. Aufgrund der sehr heterogenen Ausbildungspraxis in Deutschland, wäre eine Vereinheitlichung der Fachschulausbildung auf Bundesebene wünschenswert. In diesem Zusammenhang können einheitliche Standards für die Ausbildung sowie die Akademisierung des Personals diskutiert werden, beispielsweise auch ausführlichere Standards für die Ausbildung der Ausbilder_innen in öffentlichen sowie privaten Fachschulen. Im bildungspolitischen Kontext ist in Zusammenhang mit der Fachschulausbildung von Bedeutung, dass politische Zukunftsentscheidungen unter anderem auf der Ebene von Qualifikationsrahmen sowie Neuausrichtungen von Ausbildungsgängen unter Beteiligung der verschiedenen Akteure im Feld in gegenseitiger Kommunikation gemeinsam getroffen werden müssen. Bildungswege, die den Anspruch voraussetzen, durchlässige Strukturen in der Ausbildung zu schaffen, benötigen einer gemeinsamen Auseinandersetzung aller am Ausbildungssystem Beteiligten.

2. Die modularisierte Fachschulausbildung

Während um 2005 noch verstärkt eine modularisierte Fachschulausbildung als zukunftsweisender Weg auch in Richtung einer vereinfachten Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen diskutiert wurde, wird aktuell in Zusammenhang mit der frühpädagogischen Qualifizierung stärker auf kompetenzorientierte Qualifikationsrahmen gesetzt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist schwer einzuschätzen, ob sich die fachschulische Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und Erziehern in Zukunft noch weiter modularisieren werden, oder ob bei einer Einigung auf einen kompetenzorientierten Qualifikationsrahmen als Ergänzung zu den bisherigen KMK-Rahmenvorgaben diese Diskussion zum Erliegen kommen wird. Beides muss jedoch nicht voneinander unabhängig diskutiert werden, denn kompetenzorientierte Qualifikationsrahmen können den Weg in Richtung einer modularisierten Ausbildung unterstützen

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die modularisierte Ausbildung an Fachschulen die Anrechnung von Kompetenzen an Universitäten erleichtern kann und somit weiterhin eine große Chance in der Modularisierung liegt. Auf der einen Seite ist das System der Hochschulausbildung im Zusammenhang mit der modularisierten Fachschulausbildung herausgefordert, ihre Qualität nachzuweisen und sich dementsprechend an den Bedarfen des Berufsfeldes auszurichten. Auf der anderen Seite ist das System der Fachschulausbildung ange-

halten, mit Hilfe von Modulhandbüchern nachvollziehbare Qualitätsstandards ihrer Ausbildung zu entwickeln. Jedoch stellt die Modularisierung der fachschulischen Ausbildung für sich genommen keinen Wert dar. Es bedarf eines Kommunikationsprozesses zwischen Fach- und Hochschulen bezüglich der Kompetenzanerkennung, da Modulhandbücher der Fachschulen per se keine Kompetenzanerkennung ausweisen können. Der Kommunikationsprozess zwischen Fach- und Hochschulen ist von großer Bedeutung, da die Modularisierung der Fachschulausbildung für die Hochschulen von der Qualität der Kooperation zwischen dem jeweiligen Studiengang und den kooperierenden Fachschulen abhängig ist.

Darüber hinaus kann auf Basis der Ergebnisse des Transferprojektes „Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen in Niedersachsen“ festgehalten werden, dass die modularisierte Ausbildung seitens der Fachschüler_innen, der am Projekt teilgenommenen Fachschulen, sehr gut angenommen wird und Transparenz im Bezug auf die Ausbildung schafft. Die Umsetzung, die Transparenz der Modulstruktur, der Kompetenzerwerb sowie die persönliche Ausbildungssituation innerhalb des Ausbildungsdurchgangs werden von den Fachschüler_innen sehr gut und gut bewertet.

In Bezug auf die bislang vorliegenden Modulhandbücher der Fachschulen können, angelehnt an die Formulierungen von Herrmann/Pasternack, unterschiedliche Entwicklungsperspektiven formuliert werden. In deren Expertise werden im Abschnitt „Vergleichbarkeit, Durchlässigkeit, Anrechnungsfähigkeit“ (vgl. Herrmann/Pasternack 2010) unter anderem folgende Aspekte formuliert: Es wird auf eine Reduzierung von Lernzielen in den Modulhandbüchern der Fachschulen sowie auf eine eindeutige Kompetenzorientierung bei weniger Kompetenzen verwiesen. Darüber hinaus wird in Anlehnung an die Ziele des Bologna-Prozesses vorgeschlagen, innerhalb einer modularisierten Struktur insgesamt weniger Prüfungen in den Modulen als Modulprüfungen oder Modulteilprüfungen durchzuführen. Angesichts der schulischen Vorgaben muss hier jedoch von den Fachschulen der Mittelweg selbst gefunden werden. In diesem Zusammenhang wird auch vorgeschlagen, die Größe der Module annähernd anzugleichen und den Workload einheitlich zu berechnen. Bei Pflicht-, Projekt- und Wahlmodulen soll die Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten im Vordergrund stehen. Eine weitere Überlegung richtet den Fokus auf die Abschlussarbeit der Fachschulen. Abschlussarbeiten sollten in Modulfacharbeiten umgewandelt werden, wobei darauf hingewiesen wird, dass diese nicht einer Bachelorarbeit entsprechen können, da Fachschulen nicht den Abschluss Bachelor vergeben. Darüber hinaus wird empfohlen, für die Module Modulverantwortliche zu benennen, Zeitbudgets an angeleitetem Selbststudium ausweiten z.B. durch Binnendifferenzierung und die Arbeit im schulinternen Internetportal.

Inhaltlich geht es bei einer modularisierten Ausbildungsstruktur an der Fachschule darum, noch deutlicher als an der Hochschule Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip, einen

klaren Theorie-Praxis-Bezug und eine sozialdidaktische Ausrichtung der Lehre zu betonen und sicherzustellen. Zu empfehlen ist jedoch auch eine Steigerung des Anteils organisations- und managementbezogener Lernziele und die Intensivierung der Ausbildung in analytischen und Forschungsmethoden sowie die Verbesserung der Möglichkeiten forschenden Lernens.

3. Anrechnung von an der Fachschule erworbener Kompetenzen

Länderübergreifend lässt sich unter dem Aspekt der Anrechnung zusammenfassen, dass sich Fach- sowie Hochschulen in einem Feld bewegen, welches weitgehend als ungeklärt anzusehen ist, da insbesondere ein fundiertes Wissen zur Ausbildung an den Fach- sowie an Fachhochschulen fehlt. Darüber hinaus lässt sich konstatieren, dass die Anrechnungsverfahren fachschulisch erworbener Kompetenzen an frühpädagogischen Studiengängen derzeit in Deutschland ebenso vielfältig sind, wie die verschiedenen Profile dieser Studiengänge an den Hochschulen. Dazu lässt sich jedoch ergänzen, dass eben diese Studiengangsentwicklungen insbesondere mit den Standortbedingungen in Zusammenhang stehen. Die Standortbedingungen dienen der Begründung individuell vernetzter Zusammenarbeit von Hochschulen mit Fachschulen, die dann in weiterer Folge zu abgestimmten Anrechnungsmodellen führen können oder eben auch zu keinen Modellen in diesem Zusammenhang führen.

Mit Bezug auf die Entwicklungsperspektiven unter dem Aspekt Anrechnung bedarf es weiterer Systematisierungen und zielgerichteter Diskurse, was unter dem frühpädagogischen Studium im Unterschied zur fachschulischen Erzieher_innenausbildung zu verstehen ist und welche Kompetenzerwartung an Fachschulabsolvent_innen im Unterschied zu Hochschulabsolvent_innen im frühpädagogischen Handlungsfeld von Seiten der Träger der Kinder- und Jugendhilfe bestehen und wie diese berufspolitisch anerkannt werden.

Bestehende Unklarheiten und Abgrenzungen zwischen den Bildungssystemen bedürfen berufs- und landespolitischer Regelungen für die jeweiligen Abschlüsse, sodass auf deren Grundlage einvernehmliche Übergangsregelungen zwischen den beruflichen und akademischen Bildungssystemen kommunikativ gestaltet werden können. Insbesondere die Engführung der Entwicklung einer vertikalen Durchlässigkeit auf die Frühpädagogik ist zugunsten einer erweiterten Einbeziehung affiner Studiengänge aufzugeben.

Darüber hinaus kann aus Ergebnissen des Tranferprojektes empfohlen werden, Kooperationen zwischen den verschiedenen Bildungsgängen aufzubauen, die wesentlich dazu beitragen, dass Anrechnungsverfahren pauschal möglich werden. Weiter ist unter diesem Aspekt anzuführen, dass Hochschulen fachschulisch erworbene Kompetenzen anerkennen und verantwortlich dafür sind, die Qualität ihrer Ausbildung zu sichern. Eine Weiterentwicklung von Verfahren zur Feststellung von Gleichwertigkeit kann den Prozess einer verbesserten Anerkennung erleichtern.

4. Lernort Praxis

Der Schulversuch in Niedersachsen hat einen besonderen Schwerpunkt auf die Ausbildung am Lernort Praxis gelegt. Hierauf bezogen können verschiedene Entwicklungsperspektiven formuliert werden. Auf der einen Seite können niedersachsenweite Kooperationsverträge hilfreich für eine kontinuierliche Lernortkooperation zwischen Praxis und Fachschule sein, auf der anderen Seite ist der Einbezug von Praxisvertreter_innen bei der Erstellung von Praxismodulen zu begrüßen sowie die Erhöhung von Betreuungsstunden im Rahmen der Ausbildung am Lernort Praxis. In diesem Zusammenhang sind Qualitätsstandards sowie die Kompetenzorientierung für eine Ausbildung am Lernort Praxis von Bedeutung und sollten im Vordergrund der Weiterentwicklung stehen. In den sozialpädagogischen Praxiseinrichtungen sollte vor diesen Hintergrund die Einbindung der Praxismentor_innen stärker in den Blick genommen werden. Wesentliche Bestandteile dieser Arbeit sind die weiterführenden Diskussionen, insbesondere über inhaltliche Vernetzungen der Kompetenzbeschreibung in Modulen des Lernbereiches „Theorie“, in Modulen des Lernbereiches „Praxis“ sowie die Reflexion der praktischen Ausbildung in einer modularisierten Struktur der Mentor_innen am Lernort Praxis. Dies beinhaltet insbesondere eine gemeinsame Auseinandersetzung, der am Lernort Praxis vertretenden Akteure, mit dem Fokus auf die Vorbereitung der modularisierten Praxisausbildung.

5. Zukunft einer kindheitspädagogischen Ausbildung

Die Ausbildungslandschaft im Bereich Pädagogik der Kindheit kann durch die Entwicklung von gemeinsamen Verbundstudiengängen in Kooperation von Fach- und Hochschulen bereichert werden. Solche Studiengangsmodelle erfordern jedoch einen sehr hohen Organisationsaufwand. Aber auch bei Aufbaustudiengängen in Kooperation zwischen einer Hoch- und mehreren Fachschulen ist es trotz des hohen Abstimmungsaufwandes unerlässlich, im ständigen Dialog Äquivalenzen durch verbesserte Verfahren festzustellen und die Anrechnungsverfahren im gegenseitigen Dialog auf für beide Seiten befriedigende Weise zu optimieren. Unabhängig von der individuellen Kooperation zwischen einer Hochschule und mehreren Fachschulen gilt es auf Länder- und Bundesebene unter der Mitwirkung von Vertreter_innen der Fach- und Hochschulen, der Fachgesellschaften sowie der Bildungspolitik in fachpolitischen Aushandlungsprozessen die Ausbildungsstandards und die jeweiligen Kompetenzprofile weiter zu schärfen und abzusichern. Dazu gehört auch, dass eine Engführung auf Studiengänge der frühkindlichen Bildung eine „einseitige Beförderung von Durchlässigkeit“ darstellt. „Sie folgt den per se egoistischen Professionalisierungsinteressen, jedoch nicht unbedingt den Interessen der Fachschulabsolvent/innen und der Bildungsplanung des Berufsfeldes“ (Freitag 2010, S.32).

6 Nachhaltigkeit und Transfermöglichkeiten

Die Frage des Transfers und der Nachhaltigkeit des Transferprojektes und seiner Ergebnisse stellt sich anders als in anderen vom Land Niedersachsen im Kontext des nifbe geförderter Transferprojekte. Im Rahmen des Transferprojektes wurde der Schulversuch wissenschaftlich begleitet und beraten und hiermit der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Ausbildungspraxis unterstützt.

Nachhaltigkeit und Transfer können – entlang der Ziele des Projektantrages – erreicht werden, wenn das Transferprojekt

- a) den Modellschulversuch im Kontext (aus-)bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Diskussionslinien und die damit verbundenen Grenzen und Chancen diskutiert;
- b) Bausteine entwickelt, die dem Schulversuch auf Basis von Evaluation erlauben, das Vorhaben nachhaltig und qualitativ hochwertig zu implementieren;
- c) dafür sorgt, dass die Ergebnisse des Schulversuchs öffentlich kommuniziert und fachlich diskutiert werden.

a) Wie bereits in der Ergebnisdarstellung erläutert, zielten im Transferprojekt mehrere Projektbausteine darauf ab, dieses Ziel zu verwirklichen. Insbesondere im Evaluationsbaustein 1: Praxis der Anrechnung und der Äquivalenzprüfungen in Niedersachsen, in Evaluationsbaustein 2: Durchlässigkeit als Chance und Evaluationsbaustein und in Evaluationsbaustein 3: Modularisierte Erzieher_innenausbildung – Initiativen in Deutschland wurden Chancen und Grenzen diskutiert, aber auch auf der Abschlussstagung und in dem anvisierten Herausgeberband.

b) Weitere Projektbausteine haben dazu beigetragen, den Modellschulversuch qualitativ abzusichern und weiterzuentwickeln. Neben den Vorschlägen in den bereits genannten erarbeiteten Expertisen haben folgende Evaluationsbausteine dazu beigetragen, Ziel b) zu erreichen: Evaluationsbaustein 4: „Vertikale Durchlässigkeit und die Sicht der Fachschüler_innen“ konnte die hohe Zustimmung der Fachschüler_innen zur modularisierten Ausbildungsstruktur verdeutlichen; Evaluationsbaustein 5: „Lernergebnisbeschreibung“ konnte im Rahmen der Expertise: „Kompetenzorientierung in der Erzieherinnen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik“ von Herrmann/Pasternack (HoF) konkrete Vorschläge zur Weiterentwicklung der Modulstruktur erarbeiten. Der Evaluationsbaustein 6: „Die Organisation einer modularisierten Ausbildung für Erzieher_innen“ diente als Reflexionsfolie für die Fachschulen zum erreichten Stand der Organisationsentwicklung im Rahmen der modularisierten Struktur und Evaluationsbausteine 7 und 8: „Qualität der Ausbildung am Lernort Praxis; Evaluation der Praxismodule“ und „Gemeinsame Weiterbildung zur Qualität der Ausbildung am Lernort Pra-

xis“ konnte die Kommunikation zwischen den Lernorten der Praxis und den Fachschulen in Hinblick auf eine modularisierte Struktur erhöhen.

c) Insbesondere die Evaluationsbaustein 9 bis 11 konnten im Rahmen der „Abschlusstagung an der Universität Hildesheim, im Kontext der Projektveröffentlichungen (Internet und Herausgeberband) und in Zusammenhang mit den durch die Projektpartner entwickelten Handlungsempfehlungen dazu beitragen, dass die Ergebnisse des Schulversuchs öffentlich kommuniziert und fachlich diskutiert.

Die Ergebnisse des Transferprojektes in Verbindung mit dem Schulversuch werden aller Voraussicht nach in eine flächendeckende veränderte Ausbildungsstruktur und -praxis in Niedersachsen einfließen. Abschließende Ergebnisse sind jedoch erst nach dem Ende des Schulversuches zu erwarten.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis DQR (AK DQR) (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin.
- Arbeitskreis DQR (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22.3.2011. Berlin In:
www.deutscherqualifikationsrahmen.de/siteforum?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&1=1&fileID=1305875046983 (letzter Zugriff: 17.10.2011).
- Deutscher Qualifikationsrahmen (2009). In:
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=http%3A//www.google.de/search%3Fhl%3Dde%26client%3Dfirefox-a%26hs%3D2NU%26rls%3Dorg.mozilla%253Ade%253Aofficial%26q%3Ddeutscher+qualifikationsrahmen%26aq%3Df%26aqi%3Dg5%26aql%3D%26oq%3D> (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission vom 21. November 2002 über die Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens. In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Europäischer Qualifikationsrahmen (2008). In: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März 2000 (Lissabon-Erklärung). In:
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/ec/00100-r1.d0.htm: S. 19 (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- European Commission (1999): Joint Declaration of European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th (Bologna Declaration). In:
<http://www.ugent.be/nl/univgent/reglementen/internationaal/bologna.pdf> (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Freitag, W. (2010): Modularisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen. Chancen und Grenzen des Schulversuches für die Entwicklung und Etablierung von Anrechnungsverfahren auf Hochschulstudiengänge. Expertise.
- Freitag, W. (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld.
- Gebrande, J. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. WiFF-Expertisen 17. München.
- Hermann, V./Pasternack, P. (2010): Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik. Analyse niedersächsischer Modulhandbücher im Blick auf Gleichwertigkeit und Profildifferenzen von Fach- und Hochschul-ausbildung. Expertise.

- HRK (2010): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): Empfehlungen des HRK-Senats vom 23.02.2010. In:
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf (letzter Zugriff: 15.02.2009).
- HRK/KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung). In:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen – Konzept zur Modularisierung der Erzieherausbildung 2008. In:
http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/zwb_inno.pdf. (letzter Zugriff: 10.02.2009).
- Kälble, K./Epe, H. (2010): Möglichkeiten und Grenzen der Anrechnung von fachschulisch erworbenen Kompetenzen aus der Erzieherinnen- Erzieherausbildung auf ein Hochschulstudium aus Sicht einer Akkreditierungsagentur. Expertise.
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002).
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium II.
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 4.02.2010).
- Rauschenbach, Th. (2006): Reform und Ende einer Ausbildung – eine einleitende Skizze. In: Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: 7-12.
- Speth, Ch. (2010): Müssen Erzieherinnen studiert haben? Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen. In: TPS Erzieher/innen studieren, Heft 5: 10-16.
- Stadler, K. (2010): Methodische Vorbemerkungen. In: Rudolph, B.: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen. WIFF Studien. München.