



Studiengangstag Pädagogik der Kindheit

Kommissarische SprecherInnen:

Prof. Dr. Stefan Brée
Prof. Dr. Hilmar Hoffmann
Prof. Dr. Sylvia Kägi
Prof. Dr. Claus Stieve

Kontakt:

Prof. Dr. Claus Stieve

Fachhochschule Köln

Cologne University of Applied Sciences

Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften

Mainzerstr. 5

D-50678 Köln

Raum: 232

Fon: +49 221 8275 3343

Fax: +49 221 8275 7 3343

Mail: claus.stieve@fh-koeln.de

Url : www.f01.fh-koeln.de

02. September 2011

Ausführliche Stellungnahme von GründungsteilnehmerInnen des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit zu aktuellen Entwicklungen im Rahmen der Ausgestaltung des DQR¹

In den letzten Jahren hat die Qualifikation und Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen im Feld der frühen Kindheit entscheidende Fortschritte gemacht. Was in anderen Bildungsbereichen seit langem selbstverständlich ist, wurde erstmalig auch in der Bildung, Betreuung und Erziehung besonders im frühen Kindesalter in Deutschland Realität: War bis vor wenigen Jahren eine Ausbildung nur auf Fachschulebene möglich, bieten inzwischen mehr als sechzig Studiengänge sowohl aufbauend auf der ErzieherInnenausbildung als auch grundständig den Erwerb eines Bachelors und, an einzelnen Standorten, eines Masters an. Diese Entwicklung trägt

¹ Der am 04.02.2011 in Köln gegründete Studiengangstag Pädagogik der Kindheit ist der freiwillige Zusammenschluss der Studiengänge mit Ausrichtung auf die Pädagogik der Kindheit in Deutschland. Er bildet eine Arbeitsgemeinschaft des Fachbereichstags Soziale Arbeit (FBTS) und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags (EWFT). Als hochschulpolitisches Vertretungsorgan hat der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit die wissenschaftsorientierte Professionalisierung in der Pädagogik der Kindheit zum Ziel. Er dient dem Informationsaustausch, der Kooperation, der Beratung und insbesondere der Wahrnehmung gemeinsamer Interessen der Studiengänge. Dazu gehören u. a. Fragen der Forschung, Lehre, Hochschulpolitik, Akkreditierung, Ausbildungslandschaft, Anerkennung von Vor- und Studienleistungen, Standards von Prüfungen, Qualitätssicherung, des Wissenstransfers in die Praxis sowie der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

den komplexer gewordenen Anforderungen im Feld Rechnung (vgl. JFMK/KMK 2010), und sie ermöglicht schon während der Qualifizierung eine Teilhabe an Praxis wie Forschung, an der Entwicklung von Konzeptionen wie Theorien, an wissenschaftlicher Reflexion wie Professionsentwicklung zu partizipieren. Durch die Studiengänge entsteht erstmalig eine systematischere Forschungslandschaft, wie sie für die weitere Soziale Arbeit oder die Schulpädagogik seit langem selbstverständlich ist. Mit dem Aufbau einer Studienlandschaft verbindet sich also die Hoffnung – erstens einer breiteren Wissenschaftsorientierung, zweitens einer daraus resultierenden grundlegenden Professionalisierung der pädagogisch Tätigen, drittens der Entstehung von umfassenden Weiterqualifikationsmöglichkeiten für Fachkräfte, ohne das Berufsfeld verlassen zu müssen, und viertens einer notwendigen Verbesserung der gesellschaftlichen Reputation der Pädagogik der Kindheit, die ihrer wissenschaftlich vielfach bestätigten grundlegenden Bedeutung im Vergleich mit anderen Bildungsbe-reichen gerecht wird. Die gerade von der JFMK und KMK den Ländern vorgeschlagene Berufsbezeichnung, „staatl. anerkannte/r Kindheitspädagogin/Kindheitspädago-ge“ bringt diese Entwicklung angemessen zum Ausdruck.

Aktuell gerät dieser Prozess ins Stocken: Die unterzeichnenden Gründungsteilnehmer des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit sind insbesondere aufgrund der Diskussion um die Zuordnung formaler Qualifikationen zu den Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) besorgt, dass die Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit unterhöhlt wird und die Ausbildung auf lange Sicht größten Teils auf Fachschulniveau verbleibt.

Mit der folgenden Stellungnahme wenden sich die unterzeichnenden Gründungsteilnehmer des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit gegen eine sich abzeichnende *gleiche* Einstufung der an Fachschulen für Sozialpädagogik im Rahmen des ErzieherInnenabschlusses wie der an Hochschulen im Rahmen des Bachelors Pädagogik der Kindheit (oder ähnlich genannter Studienabschlüsse) erworbenen Kompetenzen auf Niveau 6 des DQR (AK DQR 2011). Im Folgenden wird nach einer Darstellung des Sachstands diese Position ausführlich begründet, um daran konkrete Forderungen zu knüpfen.

Zum Sachstand

Der DQR (2011) stellt im Rahmen der nationalen Umsetzung des EQF ein damit korrespondierendes nationales Instrument dar, mit dem die Besonderheiten des deutschen Bildungswesens berücksichtigt und eine angemessene Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa ermöglicht werden soll (vgl. AK DQR 2011, 2). Kernelement des DQR ist eine Vier-Säulen-Matrix, in der zwei Kompetenzkategorien (Fachkompetenz und Personale Kompetenz) sowie jeweils zwei Subkategorien (Wissen und Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz) unterschieden und für acht Niveaustufen ausführlich beschrieben werden (vgl. ebd.). Diesen Niveaus sind darauf aufbauend alle formalen Qualifikationen der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung zuzuordnen. Zudem soll auch informelles Lernen in ihnen Berücksichtigung finden.

Der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) hat in diesem Zusammenhang bis Ende 2011 die Aufgabe, für die Kultusministerkonferenz (KMK) und für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einen konkreten Vorschlag für die Zuordnung formaler Qualifikationen zu den Levels des DQR auszuarbeiten (vgl. BBJ Consult AG 2011).² Er entwickelt einen Leitfaden, der „eine Zuordnung von Qualifikationen in der Breite des deutschen Bildungssystems“ ermöglichen soll (ebd.). In diesem Zusammenhang wurden vier Arbeitsgruppen eingerichtet, die exemplarisch die Zuordnung in den Bereichen Handel, Gesundheit, IT und Metall/Elektro erprobten (vgl. DQR-Büro 2010a) und ein Expertenvotum für die Zuordnung einzelner Qualifikationen zu Levels des DQR erstellten (vgl. ebd.).

Im Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR erfolgte nun seitens der AG Elektro/Metall eine Zuordnung von Fachschulen (wie z. B. den Fachschulen Fach Elektro in Bayern, oder Fach Maschinenbau in Baden Württemberg) zu Level 6 (vgl. DQR-Büro 2010b). Begründet wird die Zuordnung zusammenfassend mit der Qualifikation zu Führungsaufgaben auf mittlerer Ebene (vgl. ebd., 61; 67). Als Voraussetzung gelten entsprechend eine vorherige, geeignete Berufsausbildung und Berufserfahrung (vgl. DQR-Büro 2010b, in BW *mindestens* ein Jahr, vgl. DQR-Büro 2010c,

² Nähere Informationen zum DQR siehe www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

62). Grundlage bildet u. a. die Rahmenvereinbarung über Fachschulen der KMK vom 7.11.2002 (KMK 2002).³

Weil auch die Fachschulen für Sozialpädagogik unter die Rahmenvereinbarung der KMK fallen, wird die Qualifikation zur staatl. a. ErzieherIn durch die Einstufung der Fachschulen in technischen Handlungsfeldern wie Elektro/Metall *automatisch* an den Level 6 angegliedert. Diese Regelung findet seit März 2011 Eingang in die Formulierung des Leitfadens.

Argumentation

Die unterzeichnenden Gründungsteilnehmer des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit halten das für EQF und DQR leitende Anliegen der internationalen und nationalen Verständigung über die Transparenz und Vergleichbarkeit erworbener Qualifikationen für sinnvoll, weil es den Wechsel von Bildungseinrichtungen und Arbeitsplätzen und eine vertikale wie horizontale Durchlässigkeit fördern kann. Eine solche Vergleichbarkeit, Transparenz und Durchlässigkeit ist aber nur zielführend, wenn sie auf der klaren Unterscheidbarkeit verschiedener Ausbildungswege innerhalb eines Berufsfeldes gegründet ist, wenn sie strukturelle Niveaus der Qualifikationen zueinander innerhalb dieses Feldes nicht nivelliert und wenn sie insbesondere strukturell-qualitative Weiterentwicklungen in Qualifikations- und Professionalisierungsbemühungen im nationalen wie internationalen Rahmen nicht untergräbt. Diese Gefahr ist in der Pädagogik der Kindheit zunehmend gegeben, wenn die dem bisherige Fachschulabschluss entsprechenden Kompetenzen denen des mit einer Professionalisierungs- und Qualitätsverbesserung verbundenen neu entstandenen Bachelors gleichgestellt werden. In Deutschland steht der Ausbau von Bachelor- und Masterstudiengängen der Pädagogik der Kindheit noch am Anfang und die neue Profession „Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge“ beginnt erst, sich in der Praxis zu etablieren. So werden 2011 16.000 ErzieherInnen und ca. 1500-1700 Bachelor-AbsolventInnen in das Berufsfeld eintreten. Durch die Einführung des Levels 6 für den Abschluss der staatl. a. ErzieherIn an Fachschulen für Sozialpädagogik ist zu befürchten, dass der mit den neuen Studiengängen verbundenen Professionalisierung die breite Akzep-

³ Die Fachschule führt dabei i. d. Regel zu einer auf dem Meister aufbauenden Qualifikation, wie z. B. die Fachschulfortbildung zum geprüften technischen Betriebswirt verdeutlicht (AK-DQR, 2010 b, 120). Im Rahmen des Expertenvotums der AG Metall/Elektro erfolgte dabei eine Verständigung über den Level 6 für Meister und Fachschulen (vgl. ebd., 116).

tanz verwehrt und der zu überwindende aktuelle Status Quo, in Deutschland weitgehend an Fachschulen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorzubereiten, auf lange Sicht leitend bleibt.

Deshalb nehmen die unterzeichnenden Gründungsteilnehmer des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit wie folgt zur gleichen Zuordnung der Kompetenzen des Fachschulabschlusses als auch des an Hochschulen erworbenen Bachelors zu Level 6 Stellung:

1. Die Zuordnung steht in Widerspruch zu internationalen und nationalen Professionalisierungsbestrebungen.

Die Zuordnung zum gleichen Level widerspricht internationalen Bemühungen einer Professionalisierung frühkindlicher Bildung, die sowohl darauf ausgerichtet ist, neue qualifizierte Anwärtinnen und Anwärter für das Tätigkeitsfeld zu gewinnen, bestehende MitarbeiterInnen, die sich weiterentwickeln wollen, durch hochwertige Weiterqualifizierungen im Feld zu binden als auch Berufsprofile entsprechend der komplexen Anforderungen an die Pädagogik der Kindheit auszudifferenzieren. Schon die OECD machte in ihrem Länderbericht Starting Strong auf die Notwendigkeit einer Erhöhung des Ausbildungsniveaus aufmerksam: „Die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulebene würde nach Einschätzung des OECD-Teams eine gleichberechtigte Beziehung zwischen FBBE-Einrichtungen und Schulen befördern, den Beschäftigten weiterführende Qualifikationen ermöglichen und dazu beitragen, dass sich an den Universitäten eine akademische und wissenschaftliche Substanz für frühkindliche Forschung herausbildet“ (vgl. OECD 2004, 4). Eine solche Niveauverbesserung wird auch durch die europäische Kommission auf Grundlage eines umfassenden Konzepts für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Europäische Kommission 2011) gefordert und von der JFMK und KMK ausdrücklich unterstützt (vgl. JFMK/KMK 2010, 3). Die Anhebung wird aber ad absurdum geführt, wenn die im Vergleich von ihrer Strukturqualität niedrigere Ausbildungsform lediglich formal höher gestuft und damit der neu eingeführten Ausbildung von höherer Strukturqualität, die sich vor allem in der Einheit von Forschung und Lehre herausbildet, gleichgestellt wird. So entsteht die erhebliche Gefahr, dass die Attraktivität eines Studiums sowohl für AbiturientInnen und FachabiturientInnen mit herausragenden Abschlüssen als auch für bereits tätige erfahrene Fachkräfte begrenzt bleibt. Es entsteht ein Paradox, weil sich kein höheres Niveau als aus einer Fachschulausbildung herausbildet, obwohl

der Anspruch und die Wissenschaftsorientierung an ein Studium deutlich höher anzusetzen sind, wie der von der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz herausgegebene Orientierungsrahmen verdeutlicht (vgl. JFMK/KMK 2010) und das Qualifikationsprofil der Robert Bosch Stiftung, an dem auch Fachschulvertreter beteiligt waren, differenziert ausführt (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011).

2. Die Regelung baut auf unechten Fachschulen auf.

Bei Fachschulen handelt es sich um weiterbildende Schulen, die prinzipiell den Abschluss einer einschlägigen Erstausbildung, in der Regel eine mehrjährige Berufsausübung erfordern und auf die Übernahme von Führungsaufgaben vorbereiten (vgl. KMK 2002, 2), wie dies auch in den Beispielen zur Eingruppierung zum DQR beschrieben wird (vgl. AK-DQR 2010 b).

Bei Fachschulen für Sozialpädagogik ist eine solche Erstausbildung in den Ländern indifferent geregelt. Sie ist nur teilweise und wenn, auch nur im Sinne einer Kurzeit- ausbildung von zwei Jahren inklusive Praxis gegenüber i. d. R. drei Jahren in dualen Ausbildungen im technisch-wirtschaftlichen Bereich gegeben. Eine Erstausbildung zum Sozialassistenten/zur Sozialassistentin wurde in manchen Bundesländern künstlich zur Annäherung an das System der Fachschulen im technisch wirtschaftlichen Bereich eingeführt. Sie geht wie ähnliche Vorausbildungen (z. B. KinderpflegerIn) in der Regel nahtlos in die Fachschulausbildung über, häufig innerhalb einer Schule. In Niedersachsen wird für die zweijährige Fachschulausbildung die vorangegangene berufliche Erstausbildung sogar tlw. angerechnet. Dazu kommt, dass mindestens 30 Prozent der FachschülerInnen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, an manchen Fachschulen 50 bis 60 Prozent) schätzungsweise bereits zu Beginn der Ausbildung über eine Fachhochschulreife verfügen, die als Zugangsberechtigung an die Stelle der Erstausbildung tritt. Berufserfahrung ist nicht Voraussetzung und auch nicht die Regel beim Erwerb der staatlichen Anerkennung als ErzieherIn an Fachschulen.

Fachschulen haben entsprechend den Charakter einer grundlegenden Erstausbildung.⁴ Dieser Charakter wird auch am Entwurf eines Qualifikationsprofils

⁴ Zudem sind der größere Teil der Stellen in Kindertageseinrichtungen, nämlich an die 70 Prozent, ErzieherInnenstellen und somit für eine Vorausbildung gar nicht zugänglich. Eine KinderpflegerInnen- oder SozialassistentInnen-ausbildung bildet nicht den normalen Zugang zum Berufsfeld.

der KMK vom 11.03.2011 sichtbar. Hier wird die Ausbildung als „Grundqualifikation“ bezeichnet, die den „Zugang“ zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern ermöglichen und eine „Grundlage“ für lebenslanges Lernen schaffen soll.⁵ Alle genannten Kompetenzen werden nicht in Verweis auf eine evtl. Vorausbildung definiert. Die Ausbildung bezieht sich zunächst ausdrücklich auf den „pädagogischen Umgang mit einzelnen Menschen und Gruppen“ (ebd., 7). Im Rahmen der allgemeinen Anforderungen werden nur eingeschränkt konzeptionelle Anforderungen oder Anforderungen, die einer mittleren Führungsebene entsprächen, benannt, sondern die pädagogische Arbeit in den Kern gerückt. Es werden zwar teamorientierte Fertigkeiten zur Planung, Durchführung und methodengeleiteten Analyse von Konzeptionen u. a. zu spezifischen Bildungsbereichen (ebd., 18; 24) und Kenntnisse über Leitung, Verwaltung, Management genannt (ebd., 24), sie drücken aber eher die allgemeinen und grundständigen Anforderungen der Planung und Reflexion pädagogischen Handelns und einer Übersicht über alle Aspekte des Berufslebens denn eine wissenschaftsorientierte, theoretisch fundierte Konzeptionsentwicklung aus. Es geht um ein „Mitwirken“ (ebd., 25) an konzeptioneller Planung und entsprechend einer Grundqualifikation äußerst begrenzt um Kompetenzen, die einer Leitung oder einem „operative professional“ entsprechen.

Fachschulen für Sozialpädagogik sind deshalb real keine weiterbildenden Schulen, sondern AbsolventInnen sind in der Regel BerufsanfängerInnen. Entsprechend bereitet die ErzieherInnenausbildung auch nicht unmittelbar auf Aufgaben auf mittlerer Führungsebene oder die Anleitung von MitarbeiterInnen vor. Allenfalls nach mehrjähriger Berufserfahrung im Anschluss an die Ausbildung übernehmen AbsolventInnen solche Anleitungsaufgaben oder finden Anstellungen als Leitung. In der Regel werden Zusatzqualifikationen für Leitungsaufgaben verlangt. Fachschulen für Sozialpädagogik sind entsprechend nur scheinbar mit Fachschulen in technisch-wirtschaftlichen Bereichen vergleichbar. Rolf Jansen weist in einer Studie für die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) des Deutschen Jugendinstituts erneut daraufhin, dass die Fachschule für

⁵ Wörtlich heißt es: „Die *Ausbildung* für die selbständige und eigenverantwortliche Arbeit als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Bereichen ermöglicht Orientierung und Überblick in einem komplexen Berufsfeld mit seinen miteinander vernetzten und verzahnten Arbeitsfeldern und vermittelt eine theoretische und praktische Ausbildung in mindestens zwei Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Sie gewährleistet eine *Grundqualifikation*, die den *Zugang* zu unterschiedlichen Arbeitsfeldern öffnet, einen Wechsel des Arbeitsfeldes im Laufe des Berufslebens ermöglicht und die *Grundlage* für lebenslanges Lernen legt“ (KMK 2011, 6, Hervorhebung Verfasser).

Sozialpädagogik von Anfang an eine „unechte Fachschule“ war. „Das Problem der ‚unechten‘ Fachschule für Sozialpädagogik, der eine obligatorische berufliche Erstausbildung als Unterbau fehlt, ist nach wie vor ungelöst“ (Jansen 2011, 20).⁶

3. Durchlässigkeitsregelungen werden unsinnig.

Wenn im Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der JFMK und KMK für sinnvoll erachtet wird, „dass grundsätzlich außerhalb des Hochschulbereichs erworbene nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten bis zur Hälfte der Leistungspunkte für den Bachelor-Abschluss angerechnet werden können“ (JFMK/KMK 2010, 9), so wird diese ohnehin zu weitgefasste Forderung paradox, wenn mit der Fachschulausbildung als Ganzes schon das Niveau des Bachelor-Abschlusses erreicht ist. Würde Level 6 den Fachschulen zugeordnet, gäbe es keine Notwendigkeit einer Durchlässigkeit zwischen Fachschule und Fachhochschule mehr, weil mit dem neuen Qualifikationsabschluss keine weitere Niveau-Stufe erklommen wird. Dadurch entsteht eine Sackgasse auf hohem Niveau: Wer als ErzieherIn auf Niveau 6 steht, hat nur bedingt direkte Aufstiegsmöglichkeiten, da der Bachelor aufgrund der gleichen Niveaustufe zu keiner tatsächlichen Verbesserung führt und die nächst höhere Stufe, der Master, im direkten Anschluss nur bedingt studierbar ist. In der Regel ist der an einer Hochschule erworbene Bachelor Voraussetzung. Auch wenn einige Bundesländer einen Masterstudiengang im Rahmen einer „offenen Hochschule“ direkt zugänglich machen, dürften die Hürden von Eingangsprüfungen für ErzieherInnen aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Grundbildung nur schwer zu bewältigen sein. Die erhebliche Schwierigkeit, sich *im Feld* weiterzuqualifizieren, die den ErzieherInnenberuf über lange Jahre kennzeichnete, würde also durch die Hintertür wieder eingeführt.

4. Das Ziel der Professionalisierung auf Hochschulniveau wird nivelliert.

Mit Hochschulen verbindet sich ein Professionalisierungsanspruch für das Feld, der durch eine Gleichstellung von Fachschulen und Fachhochschulen unterhöhlt

⁶ Die Rahmenvereinbarungen zur Fachschule für Sozialpädagogik führten für Jansen nicht zu einer einheitlichen Lösung für das Problem der beruflichen Zulassungsvoraussetzung zur Fachschule für Sozialpädagogik (ebd., 12). Die Vielfalt der länderspezifischen Zulassungsregelungen lassen Zweifel an einer als Weiterbildung zu verstehenden Gesamtqualifikation „Staatliche anerkannte Erzieherin / Staatlich anerkannter Erzieher“ in Deutschland aufkommen.

würde. So verdeutlichen JFMK und KMK: „Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen erwerben grundsätzlich neben einer professionellen Haltung auch einen forschenden Habitus. Sie sind in der Lage, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und so aufzubereiten oder zu systematisieren, dass sie der wissenschaftlichen Analyse zugänglich sind. Sie verfügen über die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Recherche, kennen Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Sozialforschung und sind in der Lage, Praxisforschung mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Kontexten zu betreiben. Sie haben grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse über Evaluationsforschung und beherrschen systematisch angelegte Selbstevaluation“ (JFMK/KMK 2010, 7).

Ein so charakterisierter Habitus bezieht sich zu einem wesentlichen Teil auch auf die Fähigkeit, *konzeptionell* in einer sich ständig verändernden Praxis tätig werden zu können. Hochschulen stehen für eine reflexive Haltung und die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit von gesellschaftlichen und institutionellen Veränderungen und Wissensbeständen. Mit einem Studium ist der Erwerb der Fähigkeit verbunden, sich selbst immer wieder aufs Neue *kritisch* wissenschaftlich basiertes Wissen und daran anknüpfend professionelle Fertigkeiten anzueignen sowie spezifische, den situativen, komplexen Anforderungen entsprechende Aufgabenprofile zu entwickeln. Dies verlangt die Fähigkeit, Hintergründe von pädagogischen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und institutionellen Veränderungen und Anforderungen verstehen und analysieren zu können.⁷

Grundsätzlich zeichnen sich eine Profession und damit auch der Prozess einer Professionalisierung durch wissenschaftlich rückgebundenes und reflektiertes Handeln aus (vgl. Dewe/Otto 2011). Auch in der Pädagogik der Kindheit sollten das praktische Handeln und der berufliche Habitus zunehmend auf kritischen Theoriegenierungen aufbauen, an denen die Studierenden zu beteiligen sind. In Sozialen Berufen geht es um „die Bewältigung wechselnder, sich verändernder Arbeitsinhalte und -anforderungen (wie Tätigkeits- und Qualifikationswechsel) auf der Grundlage des lernenden Erwerbs und der kontinuierlichen Weiterentwicklung

⁷ In ähnlicher Weise geht der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit von der Prämisse aus, dass für die „Bearbeitung gesellschaftlich und/oder professionell als relevant angesehener Problemlagen“ nicht nur die Anwendung wissenschaftlichen Wissens, sondern eine „Erweiterung und Vertiefung in wissenschaftlicher Befähigung und Erfahrung“ zwingend erforderlich ist (FBTS 2006, 5). Dies zeigt sich auch in der Fähigkeit, vor der Erzeugung neuen Wissens vorhandene Ergebnisse (ob nun empirischer oder theoretischer Art) kritisch reflektieren zu können.

beruflicher Handlungskompetenz“ (Degenkolb 2007, 20). Hierzu bedarf die Professionalisierung der Wissenschaftsorientierung und der (teil-)disziplinären akademischen Verankerung. Es geht in diesem Zusammenhang auch um die Gründung von Fachgemeinschaften „scientific communities“. Fachschulen haben dieses Ziel nicht. Eine Professionalisierung im eigentlichen Sinne bleibt bei der Einstufung von Fachschulen auf Niveau 6 unberücksichtigt.

Der Europäische Qualifikationsrahmens (EQF), mit dem der DQR korrespondiert, wird von der Europäischen Kommission wie folgt verstanden: „Der EQR ist eine Leiter in dem Sinne, als von Niveau 1 bis Niveau 8 fortschreitend das damit verbundene Lernen komplexer wird und höhere Anforderungen an die Lernenden oder Beschäftigten gestellt werden. Der Anstieg von Niveau 1 bis 8 bezieht sich auf verschiedene Faktoren, wie z. B.:

- Komplexität und Umfang der Kenntnisse und des Verständnisses;
- Grad der notwendigen Unterstützung oder Unterweisung;
- Grad der erforderlichen Integration, Unabhängigkeit und Kreativität;
- Umfang und Komplexität der Anwendung/Praxis;
- Grad der Transparenz und Dynamik von Situationen“ (EK 2008, 8).

Mit dieser Einstufung ist nicht gemeint, dass jeder Level nur nacheinander erreichbar ist, sondern dass zwischen Ausbildungsszenarien unterschiedlichen Levels eine deutliche Unterscheidbarkeit gegeben sein muss. Deutlich wird aber, dass das Maß der Anstiegsfaktoren dem im nationalen Kontext formulierten Maß eines höheren Anspruchs an ein Hochschulstudium entspricht, der sich von dem Anspruch an Fachschulen klar unterscheidet (vgl. JFMK/KMK 2010).

Besonders notwendig wird diese Unterscheidung bei der Leitung von Einrichtungen der Pädagogik der Kindheit. Mit der Professionalisierung durch ein Hochschulstudium sollte zumindest der Anteil der Leitungen mit akademischem Hintergrund deutlich erhöht werden. In Ländern wie Sachsen und dem Saarland wird es in den nächsten Jahren verbindlich sein, dass Leitungen über einen akademischen Abschluss verfügen. Sicher sind für die Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit weit über die Leitung hinaus wissenschaftsorientierte Fachkräfte von zentraler Bedeutung, und auch ein grundständiges Studium bedarf zusätzlicher Praxiserfahrung, um eine Leitung zu übernehmen. Grundsätzlich sollten aber Leitungen in absehbarer Zukunft *verbindlich* über einen Hochschulabschluss verfü-

gen. Leitungen von Kindertageseinrichtungen entsprechen der mittleren Führungsebene. Durch die Zuordnung von Fachschulen zu Level 6 würde festgelegt, dass sie auch in Zukunft lediglich über eine ErzieherInnenausbildung verfügen müssten. Dies widerspräche völlig einer Professionalisierung, die, wie die OECD hervorhebt, eine Vergleichbarkeit mit anderen Feldern der Sozialen Arbeit und den anderen Bildungsbereichen zuließe.⁸

Mittlerfunktion der Fachschulen für Sozialpädagogik

Der Unterschied von Fachschulen und Hochschulen liegt darin, dass an Hochschulen eine Einheit von Lehre und Forschung erfolgreich bewältigt werden muss, was von Fachschulen nicht gefordert wird. Zu vergleichen ist entsprechend ein schulisches und ein forschendes Lernen. Während an Fachschulen ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse verstanden und angewendet werden sollen, geht es an Hochschulen zudem darum, solche Erkenntnisse und damit verbundene anwendungsorientierte Konzeptionen zu erzeugen und die Studierenden daran forschend lernend zu beteiligen. Gerade dieser forschende Habitus lässt sich als notwendige Innovation für die komplex gewordenen Anforderungen an das Feld, die ein hohes theoriegeleitetes wie auch konzeptionelles Denken verlangen, beschreiben.

Die Chance der Fachschulen liegt dagegen darin, dass sie, wie auch die Rahmenvereinbarung über Fachschulen der KMK vom 07.11.2002 (KMK 2002) beschreibt, eine *Mittlerfunktion* zwischen dem Funktionsbereich der Hochschulabsolventen und dem der qualifizierten Fachkräfte in einem anerkannten Ausbildungsberuf einnehmen. Im Rahmen der ErzieherInnenausbildung bereiten sie zunächst auf konkrete, relativ fest umrissene Aufgabenfelder wie die anspruchsvolle Arbeit im Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen vor. Diese Mittlerfunktion entspricht der Empfehlung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur Erarbei-

⁸ Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass nicht die aktuell noch in den Anfängen stehende Akademisierung einer Rechtfertigung bedarf, sondern die lang unterbliebene Akademisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit im Gegensatz zur weiteren Sozialen Arbeit und zu allen anderen Feldern des Bildungswesens, wie Thomas Rauschenbach, Leiter des DJI bei einem Vortrag auf der Sektionstagung der Sektion Sozialpädagogik der DGFE am 25. Juni 2011 in Erkner betonte. Die Akademikerquote in Kindertageseinrichtungen beträgt aktuell 3,9 Prozent, während in allen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit und des Bildungswesens mindestens 40 Prozent AkademikerInnen tätig sind (die Zahlen werden 2011/12 im Rahmen eines Tagungsbands veröffentlicht).

tung des DQR.⁹ Sie ist von zentraler Bedeutung und sollte in Form des Levels angemessen gewürdigt werden.¹⁰ Dies wäre durch Level 5 aber in jeder Hinsicht gegeben.

Mit den Studiengängen geht es im Sinne einer umfassenderen Professionalisierung dagegen auch, aber nicht allein um Tätigkeiten in Gruppen, sondern darum das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit insgesamt differenzierter auszurichten. So ergeben sich spezifische Aufgaben wie z. B. die Verknüpfung zur Familienbildung, zur kommunalen Vernetzung, zur präventiven Installation früher Hilfen in Zusammenarbeit mit den Jugendämtern, zur Berücksichtigung von Migrationskontexten, etc. Hinzukommen Leitungs- und Forschungstätigkeiten, die einen Hochschulabschluss voraussetzen sollten. Mit dem Studium ist entsprechend die Fähigkeit zur Ausgestaltung individuell sich entwickelnder Arbeitsprofile, die auf ein Zusammenwirken mit Eltern, die Verbindung von Prävention und Bildung wie auch die Verknüpfung von sozialpädagogischer Ausrichtung und Bildungswesen bezogen sind, in weit höherem Maße verbunden als mit der ErzieherInnenausbildung.¹¹ Dieser Anspruch an den Bachelor entspricht den Anforderungen des EQF zu Level 6.

⁹ Das BIPP schlägt vor, berufsschulische Grundbildungs- und Ausbildungsqualifikationen Level 2 bis 4 und fachschulische „Weiterbildungsqualifikationen“ Level 5 bis 7 zuzuordnen (BIBB 2011, 2). Drei bis dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe wären demnach DQR-Niveau 4 zuzuordnen, zweijährige (wie die KinderpflegerInnen oder SozialassistentInnen) dem DQR-Niveau 3 (ebd., 4). Die erste Aufstiegsweiterbildung (als Beispiele werden genannt „Fachberater, Fremdsprachenkorrespondenten, Servicetechniker, Spezialisten, Fachwirte nach HwO“, ebd., 4) wäre Level 5 zugeordnet (ebd.). Dem entspräche die Ausbildung zur ErzieherIn, wenn sie weiterbildend verstanden wird. Die zweite Stufe meint dann „Meister, Fachwirte, mittlere Führungsebene, operative Professionals“ (ebd.). Erst hier greift, parallel zum Bachelorstudium Level 6 (ebd.). Es wird offensichtlich, dass die ErzieherInnenausbildung hier nicht zu verorten ist, während ein Studium grundsätzlich zu operativem und konzeptionsentwickelndem Professionshandeln führen soll.

¹⁰ Diese Mittlerfunktion wird operativ umgesetzt, wenn JFMK und KMK eine „Bildungswegberatung hinsichtlich möglicher aufbauender Studiengänge und anderer Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten“ an Fachschulen fordern (vgl. JFMK/KMK 2010, 7).

¹¹ Beispielhaft verdeutlichen das die Unterschiede in den Anforderungen an Fachschulen und Bachelorstudiengänge im Bereich „Planung und Konzeption“, wie sie aktuell innerhalb eines Qualifikationsprofils von der Robert Bosch Stiftung ausgearbeitet wurden: Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen und der Bachelorstudiengänge sollen demnach gleichermaßen u. a. über die Fertigkeit verfügen, „Rahmenbedingungen im örtlichen Gemeinwesen in das eigene Planungs Handeln einzubeziehen (...) sozialraumbezogene Projekte als Netzwerkpartner zu konzipieren“ und „mit Kooperationspartnern und Einrichtungen im Sozialraum gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln“. Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge sollen darüber hinaus u. a. „Konzeptionen der Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit reflektieren und planen“ sowie „Konzeptionen für eine Vernetzung des Umfeldes der Einrichtung mit unterschiedlichen Akteuren (...) entwickeln und auf ihre Kompatibilität mit der politischen und sozialen Realität des Sozialraums (...) beurteilen“ oder „stadtteilbezogene Projekte (...) planen und (...) konzipieren“ können (Robert Bosch Stiftung 2011, 54). Ersichtlich wird, dass die Ausbildung auf eine reflektierte Mitarbeit aus Perspektive der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung zielt, während das Studium zusätzlich auf darüber hinaus zu realisierende Aufgabenprofile ausgerichtet ist, die dem Charakter einer mittleren Führungsebene entsprechen oder sich als „operative Professionals“ entsprechend der Empfehlung des BIBB zur Einordnung des Level 6 fassen ließen (vgl. BIBB 2011, 5). Auf inhaltli-

Fazit

Die Ausbildung zur ErzieherIn an Fachschulen und das Bachelorstudium der Pädagogik der Kindheit sind entsprechend des DQR weder gleichartig noch gleichwertig. JFMK und KMK verdeutlichen mit dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘“, dass „die Ausweitung der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote (...) in einem mittelfristigen Prozess“ dazu führt, „dass sich der Anteil des akademisch ausgebildeten Personals im Bereich der Kindertagesbetreuung vergrößern wird.“ Sie weisen daraufhin, dass dieser Prozess „auch im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Berufsfeldes kinder- und jugendpolitisch sowie bildungspolitisch gesteuert und abgestimmt werden“ muss (JFMK/KMK 2010, 3). Die aktuelle Tendenz, beide Abschlüsse dem gleichen DQR-Level zuzuordnen, widerspricht der Intention des Orientierungsrahmens, „Unterschiede und Alleinstellungsmerkmale“ zu verdeutlichen (ebd., 6) und schafft langfristig eine tiefe Unsicherheit und Verwirrung. Die unterzeichnenden Gründungsteilnehmer des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit fordern deshalb die KMK und die JFMK auf, steuernd einzugreifen und eine Unterscheidung der Niveaus für ein System zweier möglicher Wege der Qualifikation durchzusetzen: Fachschule (Level 5) und anschließendes Studium (Level 6) oder grundständiges Hochschulstudium, in der Regel auf Basis von Fachhochschulreife und Abitur (Level 6). Die Unterzeichnenden bitten in diesem Zusammenhang ausdrücklich darum, dass der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit in die weiteren Gespräche einbezogen wird.

cher Ebene wird hier in sinnvoller Weise ein markanter Niveauunterschied verdeutlicht, der sich nicht nur auf den forschenden Habitus, sondern auf die erweiterte Aufgabenstellung im Rahmen der Praxistätigkeit bezieht, die angemessen in der Zuweisung des Levels zu berücksichtigen ist.

Unterzeichnende

Dipl. Soz.päd. Elke Alsago

Studiengangsleitung: B.A. Soziale Arbeit & Diakonie - Frühkindliche Bildung,
Evangelische Hochschule Hamburg / Rauhes Haus

Prof. Dr. Bergs-Winkels

Prodekanin für Studium und Lehre an der Fakultät Wirtschaft und Soziales, Studiengangsleitung: B.A. Bildung
und Erziehung in der Kindheit
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Prof. Dr. Christoph Blomberg

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung im Kindesalter
Katholische Hochschule NRW, Abteilung Paderborn

Prof. Dr. Stefan Brée

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung in der Kindheit
Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim

Prof. Dr. Eva Breitenbach

Studiengangsleitung: B.A. Elementarpädagogik
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Bochum

Prof. Dr. Andrea Caby

Studiengangsleitung: B.A. Inklusive Frühpädagogik
Hochschule Emden / Leer

M.A. Sigrid Cloudt

B.A. Frühpädagogik – Leitung, Management
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig

Prof. Dr. Peter Cloos

Institut für Erziehungswissenschaft, B.A. Erziehungswissenschaft / M.A. Erziehungswissenschaft
Universität Hildesheim

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Studiengangsleitung: M.A. Bildung und Erziehung im Kindesalter
Evangelische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Cornelia Giebeler

Studiengangsleitung: B.A. Pädagogik der Kindheit
Fachhochschule Bielefeld

Prof. Dr. Johann Michael Gleich

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung im Kindesalter
Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln

Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

Fachgebiet Frühkindliche Bildung / B.A. Elementarpädagogik
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Sigurd Hebenstreit

Prorektor I: B.A. Elementarpädagogik
Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Bochum

Prof. Dr. Axel Jansa

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung in der Kindheit
Hochschule Esslingen

Prof. Dr. Christina Jasmund

Studiengangskoordinatorin: B.A. Bildung und Erziehung in der Kindheit
Hochschule Niederrhein

Dipl.-Päd. Edita Jung

Studiengangsleitung: B.A. Inklusive Frühpädagogik
Hochschule Emden/Leer

Prof. Dr. Sabine Jungk

Studiengangsbeauftragte: B.A. Bildung und Erziehung
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Prof. Dr. Sylvia Kägi

Studiengangsleitung: B.A. Frühkindliche Bildung
Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Dagmar Kasüschke

Studiengangsleitung: B.A. Pädagogik der Kindheit und Familienbildung
Fachhochschule Düsseldorf

Prof. Dr. Raingard Knauer

Dekanin FB Soziale Arbeit und Gesundheit / Studiengangsleitung: B.A. Erziehung und Bildung im Kindesalter
Fachhochschule Kiel

Prof. Dr. Astrid Krus

Studiengangskoordinatorin: B.A. Bildung und Förderung in der Kindheit
Hochschule Niederrhein

Prof. Dr. Rainer Patzlaff

Professur für Kindheitspädagogik, B.A. Kindheitspädagogik
Alanus Hochschule Alfter

Prof. Dr. Iris Netwig-Gesemann

Studiengangsleitung: B.A. Erziehung und Bildung im Kindesalter
Alice Salomon Hochschule Berlin

Prof. Ludger Pesch

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Prof. Dr. Helga Schneider

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung im Kindesalter
Katholische Stiftungsfachhochschule München

Prof. Dr. Elke Schubert

Studiengangsleitung: B.A. Pädagogik der Kindheit
Fachhochschule Bielefeld

Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel

Studiengangsleitung: B.A. Erziehung und Bildung im Kindesalter
Evangelische Hochschule Nürnberg

Prof. Dr. Roswitha Staege

Studiengangsleitung: B.A. / M.A. Frühkindliche Bildung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prof. Dr. Ursula Stenger

Mitverantwortliche des Masterfachs: Bildung und Förderung in der frühen Kindheit
Universität zu Köln

Prof. Dr. Claus Stieve

Studiengangsleitung: B.A. Pädagogik der Kindheit und Familienbildung
Fachhochschule Köln

Prof. Monika Treber

Rektorin, B.A. Bildung und Erziehung
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Dr. Silke Willmann

Studiengang Lehramt an Berufskollegs, Unterrichtsfach Sozialpädagogik
TU Dortmund

Prof. Ivonne Zill-Sahm

Studiengangsleitung: B.A. Bildung und Erziehung in der Kindheit
Evangelische Hochschule Dresden

Literatur

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011. Online-Publikation, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand: 01.06.2011

BBJ CONSULT AG (Hrsg.) (2011): Sachstand der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Hrsg. im Auftrag des BMBF. März 2011. Online-Publikation, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand: 01.06.2011

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2011): Empfehlung zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Hauptausschuss des BIBB. 10. März 2011. Bundesanzeiger Nr. 69. Online-Publikation: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA140.pdf>, Stand 01.06.2011

DEGENKOLB, ALEXANDRA (2007): Professionsverständnis und berufliches Handeln von Lehrkräften im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich. Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in berufsbildenden Vollzeitschulen. Berlin

DEWE, BERND/OTTO, HANS-UWE (2011): Profession; Professionalisierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. überarb. Aufl. 2011, 1131-1142; 1143-1153

DQR-BÜRO (Hrsg.) (2010a): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR. Einleitung. Juli 2010. Online-Publikation, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand: 01.06.2011

DQR-BÜRO (Hrsg.) (2010b): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR. Votum AG Metall/Elektro. Juli 2010. Online-Publikation, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand: 01.06.2011

DQR-BÜRO (Hrsg.) (2010c): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR. Anhang. Juli 2010. Online-Publikation, <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand: 01.06.2011

EUROPÄISCHE KOMMISSION (EK) (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online-Publikation, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf, Stand 01.06.2011

- EUROPÄISCHE KOMMISSION (EK) (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online-Publikation,
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf, Stand: 01.06.2011
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (EK) (2011): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. Mitteilung der Kommission. Online-Publikation,
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_de.pdf, Stand: 08.03.2011
- FACHBEREICHSTAG SOZIALE ARBEIT (FBTS) (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Online-Publikation,
http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf Stand: 01.07.2011
- JANSEN, ROLF (2011): Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. Hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut. Online-Publikation,
http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf, Stand: 01.06.2011
- JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Beschluss: (in der Fassung des KMK-Beschlusses vom 16.09.2010). Online-Publikation,
http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/06-2010_JFMK-Umlaufbeschluss_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf, Stand: 01.06.2011
- JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ (JFMK) KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Online-Publikation,
http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf, Stand: 01.06.2011
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der KMK vom 7.11.2002 in der Fassung vom 03.03.2010. Online-Publikation,
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, Stand: 01.06.2011
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Fachschulen/Fachakademien. Entwurf (Stand 11.03.2011)
- OECD (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Kurzfassung. Paris 2004
- ROBERT BOSCH STIFTUNG GMBH (Hrsg.) (2011 - im Erscheinen): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit –. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart 2011