

## **Qualitätsmerkmale an Fachschulen. Plädoyer für eine wechselseitige bildungsortunabhängige Anerkennung erworbener Qualifikationen zwischen Fachschulen und Hochschulen**

---

### **Abstract**

In Deutschland beziehen sich die gegenwärtigen Berufsbildungsdebatten in der Regel nur auf zwei „Referenz“-Systeme: Berufsbildung nach BBiG und berufliche Qualifizierung an Hochschulen. Die Qualität beruflicher Bildung an Fachschulen wird weitgehend ignoriert bzw. diskreditiert. So wird für die sozialen Berufe, die an Fachschulen ausgebildet werden, von vielen behauptet, dass nur eine Akademisierung den Qualitätsrückstand beheben kann. Demgegenüber zeigt die Wirklichkeit an Fachschulen eine differenzierte und hochwertige Ausbildungspraxis, die von einem Hochschulstudium verschieden ist, sich aber mit diesem messen kann. Für die verschiedenen Ausbildungsgänge im Feld „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ liegen bereits entsprechende Expertisen, Orientierungsrahmen und Beschlüsse der JFMK und KMK aus 2010 vor, die begründen, dass 50% der Erzieherausbildung auf ein entsprechendes Hochschulstudium angerechnet werden können. Der Beitrag ergänzt diese Ergebnisse durch einen exemplarischen Blick auf die Realitäten eines Fachschulstudiums. Er macht deutlich, dass es um verschiedene Bildungsqualitäten und nicht um Bildungsniveaus geht. Eine Anerkennungspraxis muss folglich beide Richtungen eines Wechsels von Bildungsarten beschreiben und ermöglichen: auf Augenhöhe.

### **1 Qualitätsmerkmale an Fachschulen**

Die Wahrnehmung der Qualität beruflicher Ausbildung an Fachschulen ist defizitär: Ihr Potential wird unzureichend erkannt. Ob dem so ist mangels besserer Informationen oder aus strategischem Interesse, sei dahingestellt. „Akademisierung“ heißt vielerorts die Antwort, wenn von einer notwendigen Qualitätsverbesserung zahlreicher Ausbildungen im Sozial- und Gesundheitswesens gesprochen wird. *Wie* die verschiedenen Ausbildungsarten sich faktisch qualitativ unterscheiden, wenn sie für den gleichen Berufsabschluss ausbilden: darüber gibt es keine gesicherten Erkenntnisse. Es wird hierarchisch argumentiert: Hochschule ist „mehr“ als Fachschule.

In einer Gesellschaft, in der lebenslang gelernt werden soll und muss, ist eine solch rein formale Perspektive obsolet. Eine Erkenntnis, die sich auch im Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (22.3.11) niederschlägt. Nicht ‚wo etwas gelernt wurde, sondern was jemand kann‘ (DQR Entwurf, 6), soll künftig im Fokus stehen. Dass es zu diesem Ziel noch ein langer Weg ist, zeigt sich an den Zuordnungsdebatten und -problemen des formalen, non-formalen und informellen Lernens gleichermaßen.

„Wo beginnt studieren?“ ist implizit im DQR auf Niveaustufe 6 „problematisiert“. Unter *Wissen* laut das „*Oder*“: „Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien verfügen *oder* Über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen.“

Dass damit zu Recht die Gleichwertigkeit zum Niveaumaßstab wird, lässt sich nachweisen. Es lohnt sich daher einen exemplarischen Blick auf die derzeitige Ausbildungspraxis und ihre Merkmale zu richten: hier aus Sicht der Erzieherausbildung an Fachschulen.

Bekanntlich ist die Frage der Durchlässigkeit, mithin einer Anerkennungskultur zwischen verschiedenen Orten formaler Bildung, keine akademische, sondern im besten Sinn des Wortes existentielle Frage für den Einzelnen. Sie bestimmt Lebensläufe und prägt die mögliche Dynamik in der Qualifizierung (nicht nur) von Fachkräften. Doch statt Durchlässigkeit haben wir Bildungsort-Konflikte: Grundschullehrer, Psychologen, Soziologen etc. können die Ausbildungszeit zum Erzieher i.d.R. nicht verkürzen, jedoch Hochschulabsolventen der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit (je nach APVO). Erzieher können ohne aufwändige Prüfung bzw. geschlossenen Einzelverträgen zwischen Fachschulen und Hochschulen noch nicht einmal ein Studium „Bachelor of Education“ automatisch verkürzen und das, obwohl hier sogar entsprechende Expertisen vorliegen, dass es eine ca. 70%ige Schnittmenge gibt, so dass drei Semester auf ein 6-semesteriges Studium angerechnet werden könnten (siehe Beschlüsse der KMK und JFMK 2010). Neben inhaltlichen Abweichungen anstelle der Anerkennung von Gemeinsamkeiten werden formale Kriterien für die Schaffung Durchlässigkeitsbarrieren herangezogen. Jedoch auch diese tragen nicht.

Fünf Strukturmerkmale von Fachschulen für Sozialpädagogik vermögen dies zu verdeutlichen:

- (1) Zugangsvoraussetzungen: Unterscheiden sich die Studierenden?
- (2) Qualifikation der Lehre: Unterscheiden sich die Profile der Dozenten?
- (3) Curricula: Fehlt der Fachschulausbildung die theoretische Sättigung?
- (4) Lern-, Arbeitsformen und Anforderungen: Sind die Erwartungen im Niveau vergleichbar?
- (5) Kooperationen: Welche weiteren Bildungsorte und Institutionen sind Partner des Qualifikationsprozesses?

Im Folgenden werden die Antworten aus der Wirklichkeit einer Fachschule für Erzieher im Land Berlin formuliert.

## 2 Strukturmerkmale an Fachschulen für Sozialpädagogik

### 2.1 Zugangsvoraussetzungen: Unterscheiden sich die Studierenden?

Um es vorweg zu sagen: Nein, die **Studierenden** unterscheiden sich nicht von denen, die ein Hochschulstudium absolvieren – schaut man auf die Zugangsvoraussetzungen. Das Land Berlin fordert für das Vollzeitstudium Fach-/Abitur, für das Teilzeitstudium vergleichbare Voraussetzungen (wie z.B. MSA und berufliche Ausbildung), die hierarchisch gesehen teilweise „überschritten“ werden. So verfügten z.B. im Jahrgang 2010 16% der neu aufgenommenen Studierenden in der Teilzeitausbildung bereits über einen Hochschulabschluss.

### 2.2 Qualifikation der Lehre: Unterscheiden sich die Profile der Dozenten?

Auch hier gilt: Die Profile der **Dozenten** an der Fachschule sind nicht grundsätzlich von Lehrenden z.B. an Hochschulen für Soziale Arbeit verschieden. Es sind Experten des Arbeitsfeldes mit Hochschulabschluss (Universität), teilweise Promotion, und weiterführenden Qualifikationen (Psychomotorik, Sprachförderung, Mediation, Psychotherapie etc.), die vielfach über eine langjährige einschlägige Berufs- und Forschungstätigkeit (Management, Hochschule) verfügen.

### 2.3 Curricula: Fehlt der Fachschulausbildung die theoretische Sättigung?

Die **Curricula** basieren auf Lernfeldern und einer konsequenten Handlungsorientierung auf der Basis je erforderlicher Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Abb. 1 zeigt in Stichworten einen kleinen Ausschnitt:

Funktionen von Sprache  
 Sprachbaum nach Wendlandt  
 Sprachebenen (Grammatik, Wortschatz, Artikulation, Kommunikation, Sprachverständnis)  
 Einbezug des Berliner Bildungsprogramms  
 kindliche Sprachentwicklung (für o. g. Sprachebenen)  
 Rahmenbedingungen der Sprachentwicklung  
 Zusammenhänge zwischen Sprechen und Denken  
 Spracherwerbstheorien (z. B. Skinner, Chomsky, Bruner)  
 Bezüge zwischen Denkprozessen und Sprachentwicklung  
 (auch: Bezug zur Entwicklungstheorie Piagets)  
 Erzieherin als Sprachvorbild  
 Förderung der Sprachentwicklung im Alltag (Förderung von Sprachfreude/  
 Aufgreifen alltäglicher Sprechansätze)  
 Umgang mit sprachauffälligen Kindern im Alltag  
 Einsatz des korrektiven Feedbacks, Umgang mit Fehlern  
 Funktion von Baby-talk/ Ammensprache  
 Mehrsprachigkeit: Zweitspracherwerb und Bilingualismus  
 Förderung der Erstsprache (auch: kulturelle Identität/ Bindung)  
 Förderung der Zweitsprache  
 Immersion als Methode  
 Sprachförderung: Einsatz von Sprachförderspielen, Reimen, Liedern, Sprachfördermaterialien

Abb. 1: 1. Semester, Themenfeld: Sprache als Grundlage menschlicher Entwicklung verstehen und fördern, mit einem Präsenzstundenumfang von 60 Stunden.

Leicht erkennbar ist, dass dieses „Programm“, hier 60 von 200 Stunden für das Themenfeld (bei insgesamt 2400 Theoriestunden), theoretisch und methodisch anspruchsvoll ist und „genauso“ an einer Hochschule angesiedelt sein könnte.

Eine weitere Entsprechung liefert die Facharbeit, die im 6. Semester die Zulassungsvoraussetzung zu den Abschlussprüfungen darstellt. Die Facharbeit dient der fachtheoretischen und reflektierten Auseinandersetzung mit einem für die konkrete berufliche Tätigkeit eines Erziehers relevanten Thema. Sie fokussiert eine Handlungsanforderung „in der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen, in der Zusammenarbeit mit Eltern, im Team oder in Zusammenarbeit mit Institutionen in einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld“ (SenBildWiss 2010). Zwei Beispiele typischer Facharbeitsthemen mögen genügen: „Wie kann bereits in der Krippe seitens des/der Erzieher/in die Sprachentwicklung unterstützt werden?“ Oder: „Die Kita als vornehmlich weibliche geprägte Bildungsinstitution und ihre möglichen Auswirkungen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität“.

**Abb. 2** gibt einen Ausschnitt aus der entsprechenden Literaturliste der zuletzt genannten Facharbeit.

Distelhorst, L. (2009): Judith Butler, Paderborn  
 Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorien, Bern  
 Friis, P. (2008): Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Themenheft des norwegischen Kultusministeriums (2006). Deutsche Fassung 2008 hrsg. vom Forschungsprojekt Elementar, Universität Innsbruck online  
 Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn  
 Hartmann, W. (2000): Geschlechterunterschiede beim kindlichen Spiel. In: Hoppe-Graff, S./ Oerter, R. (Hrsg.): Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes, Weinheim  
 Jordan, J.V./ Surrey, J.L. (1986): The self-in-relation: Empathy and the mother-daughter-relationship. In: Bernay, T./Cantor, D.W (Hrsg.): Psychology of Today`s Women, New York, S. 81-104  
 Lang, J. A. (1984): Notes toward a psychology of the feminine self. In: Stepansky, P.E./Goldberg (Hrsg.) A: Kohut`s Legacy, New York, S. 51-69  
 Lichtenberg, J. D. (1989):Psychoanalysis and Motivation, Hillsdale  
 Maccoby, E.E. (2000): Psychologie der Geschlechter, Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen, Stuttgart  
 Mertens, W. (1997): Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis 4. Lebensjahr, Stuttgart, Berlin, Köln ...

Abb. 2: Auszug/ Literaturliste der Facharbeit des 6. Semesters

Fazit also auch hier: ähnliche Strukturmerkmale und ähnliche Niveaus.

## 2.4 Lern-, Arbeitsformen und Anforderungen: Sind die Erwartungen im Niveau vergleichbar?

Die **Lern- und Arbeitsformen** sind es, die vermutlich den größten Unterschied ausmachen: eine kontinuierliche Lerngruppe, ein systematischer Anwendungsbezug und die Möglichkeit in Lernsituationen, hier vor allem auch in Projekten zu arbeiten.

Während als Ergebnis der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses die „Freiheitsgrade“ der Studierenden und Lehrenden an den Hochschulen eingeengt worden sind, haben die KMK-Rahmenvereinbarungen in ihrer konsequenten Orientierung an Lernfeldern in der beruflichen Bildung dazu verholfen, dass „an Anforderungen orientierte fachübergreifende Offenheit“ statt „disziplinärer Abarbeitung von als wichtig definierten Inhalten“ Bildungswirksamkeit werden konnte.

Zwei an der Fachschule der Stiftung SPI in den beiden vergangenen Jahren durchgeführte Projekte können dies illustrieren. In beiden Fällen gaben den Anstoß Ausstellungsvorhaben, die auf den ersten Augenschein wenig affin zum Erzieherberuf erscheinen: im Haus der Kulturen der Welt die Ausstellung „In der Wüste der Moderne“, die sich mit Architektur im Postkolonialismus beschäftigte, sowie im Martin-Gropius-Bau die Ausstellung „Weltwissen. 300 Jahre Wissenschaften in Berlin“ (der Höhepunkt des Wissenschaftsjahres Berlin 2010).

Das erste Projekt mündete in ein multimediales Ausstellungsprojekt „Stadtplanung aus der Sicht von Kindern“, an dem während einer Projektphase von rund 10 Wochen 100 Studie-

rende und mehrere hundert Kinder beteiligt waren; untermauert durch entsprechende Seminarinhalte in allen beteiligten Disziplinen (Medien-/ Tanz-/ Theater-/ Pädagogik) und zu allen erforderlichen „Instrumenten“ (Sozialraumanalyse usf.).

„Weltwissen. 300 Jahre Wissenschaften in Berlin“ im Martin Gropius Bau Berlin stellte die Anforderung, ein pädagogisches Konzept für eine Ausbildungsbegleitung für Kinder des Elementarbereichs und der Schulanfangsphase von 4 – 8 Jahren zu entwickeln, konkret zu planen, durchzuführen und entsprechende Multiplikatoren zu schulen. Auch hier waren es am Ende ca. 100 Studierende in einer insgesamt ca. 8-monatigen Projektphase, deren „Startgut-haben“ für das Projekt aus Drehbüchern für eine Ausstellung bestand, deren Exponate man für eine Planung nicht begutachten konnte und deren Auswahl sich noch bis zur Eröffnung veränderte. Man stelle sich ein Drehbuch vor, das unter vielem anderen den Tisch der ersten Kernspaltung von Otto Hahn beschreibt. Ein leeres Museum musste den Rahmen geben, um das entwickelte pädagogische Konzept probatorisch umzusetzen: Kurz vor dem Start konnte eine Kindergruppe durch das leere Haus „geführt“ werden. Zur theoretischen „Rahmung“ gehörten u.a. die Kenntnis der Entwicklungsphase 4- bis 8-Jähriger, Grundlagen zu Lernen und Lernentwicklung, relevanten pädagogischen Konzepten und Theorien, die Kenntnis notwendiger und zu entwickelnder Kompetenzen etc.

Zwei anspruchsvolle Projekte unter anderen, die ein hohes Maß an Professionalität erfordern und entwickeln helfen. Weitere Einsichten in die Konzeptionen und die Umsetzung gibt die Studierendensite der Stiftung SPI, [www.spi-aquarium.de](http://www.spi-aquarium.de)

So wie es Auftrag von Erzieher/innen ist, Entwicklung zu *ermöglichen* und diese zu fördern, charakterisiert die Erzieherausbildung an der Fachschule in diesem Sinn eine „Ermöglichungsdidaktik“. Dazu gehören natürlich eine Vielzahl weiterer Elemente im Sinn der Selbststeuerung und der individuellen Lernzielsetzung.

## **2.5 Kooperationen: Welche weiteren Bildungsorte und Institutionen sind Partner des Qualifikationsprozesses?**

Es ist die Zusammenarbeit mit der Praxis, die das zweite qualitative Unterscheidungsmerkmal zwischen fach- und hochschulischer Bildung ausmacht. Der Umfang verpflichtender Praktika, die Abstimmung von Ausbildungsplänen für selbige, ist höher, der Zusammenarbeit in der Regel enger. An der beschriebenen Fachschule absolvieren die Studierenden zudem ihr einsemestriges Wahlpflichtpraktikum im Vollzeitstudium im europäischen und außereuropäischen Ausland. Auch hier zeigt sich eine Fachschulrealität, die viele eher dem Hochschulbereich zueignen würden. Ein Vorurteil.

## **3 Fazit**

Handelt es sich also um verschiedene Bildungsniveaus oder um verschiedene Bildungsprofile? Die kurze Skizze fachschulischer Qualitäten spricht für sich und beantwortet die Frage im Sinne des DQR: Es geht nicht um das „Wo“, sondern um das „Was“. Merkmale eines

Fachschulstudiums sind: ein systematischer dialogischer Transfer von Theorie und Praxis, Projektorientierung, die kontinuierliche Lernberatung und –begleitung sowie eine konsequente Handlungsorientierung an der beruflichen Relevanz und den sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsfeldes.

Es wäre überfällig, durch eine wechselseitige Anerkennung von Bildungsleistungen durch die Bildungsinstitutionen, i.S. eines Vertrauens in die Experten von Bildung (vgl. HOPPE 2010), sicher zu stellen, dass weder ungeprüfte, auf der Annahme von Hierarchien „belegte“, Qualitätsunterschiede, noch die „Zufälligkeit“ eines geschlossenen Vertragswerkes zwischen Einzelinstitutionen, noch eines in einer APVO erwähnten Verkürzungstatbestands Bildungswege darüber entscheiden dürfen, wie lange ein Bildungsweg – erneut – zu gehen ist. Ein strukturierter und in diesem Sinne Qualität sichernder offener Bildungsraum wäre dafür in Deutschland vorhanden.

Bildungsinstitutionen haben die Kompetenz darüber zu entscheiden, was an Leistungen mitgebracht wird. Eine konsequente Outcomeorientierung, siehe auch hier wieder entsprechende Weichenstellungen des DQR, entspräche einem solchen Weg.

Wem dies ad hoc zu weit geht, sollte mindestens die Risiken und die Möglichkeiten prüfen. Es wäre ein leichtes, geeignete Bildungsinstitutionen zu identifizieren und zu autorisieren, eine neue Anerkennungsdynamik zu praktizieren und damit auf ihre Chancen hin zu evaluieren. Ein längst überfälliges Modellvorhaben.

Bei der Klarheit und dem Formalisierungsgrad und der strukturierten Verfasstheit beruflicher Bildung in Deutschland muss niemand fürchten, dass ein Probelauf die Qualitäten beruflicher Bildung *grundsätzlich* gefährden würde. Wie wollen wir zu einer Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR kommen, wenn uns dies noch nicht einmal richtig bei den formal erworbenen Kompetenzen gelingt?

## Literatur

JFMK (Jugend- und Familienministerkonferenz) / KMK (Kultusministerkonferenz) (Umlaufbeschluss vom 14.12.2010 in der Fassung des KMK-Beschlusses vom 16.9.2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“

HOPPE, B. (2010): Berufliche Bildung flexibilisieren. Was Bildungsinstitutionen für barrierefreiere Bildungsprozesse tun könnten. Jahresbericht Stiftung SPI 2009/2010, [www.stiftung-spi.de](http://www.stiftung-spi.de)

## Zitieren dieses Beitrages

---

HOPPE, B. (2011): Qualitätsmerkmale an Fachschulen. Plädoyer für eine wechselseitige bildungsortunabhängige Anerkennung erworbener Qualifikationen zwischen Fachschulen und Hochschulen. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop27*, hrsg. v. GEHLERT, B./PÄTZOLD, G., 1-8. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/hoppe\\_ws27-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/hoppe_ws27-ht2011.pdf) (26-09-2011).

## Die Autorin:

---



### **Dr. BIRGIT HOPPE**

Stiftung SPI

Hallesches Ufer 32-38, 10963 Berlin

E-mail: [birgit.hoppe@stiftung-spi.de](mailto:birgit.hoppe@stiftung-spi.de)

Homepage: [www.stiftung-spi.de](http://www.stiftung-spi.de)