

THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

Thema: „Migration, Religion und Bildung.

Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“

Sander-Gaiser, M. (2017). Von der Erzieher*innenausbildung zur Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer zur Vernetzung von Fachschul- mit Hochschulbildung in evangelisch-diakonischer Bildungsverantwortung. *Theo-Web*, 16(2), 290–313.

DOI: <https://doi.org/10.23770/two39>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Von der Erzieher*innenausbildung zur Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer zur Vernetzung von Fachschul- mit Hochschulbildung in evangelisch-diakonischer Bildungsverantwortung

VON
Martin Sander-Gaiser

Abstract

*Der Zugang zur höheren Bildung ist in Deutschland stark an die familiäre Herkunft gebunden. Bildung für alle, so lautet das Gegenprogramm evangelisch-diakonischer Bildung. Vernetzte, durchlässige Modelle für Erzieher*innen mit Sozialer Arbeit wirken der Undurchlässigkeit und Versäulung evangelischer Bildungseinrichtungen entgegen. Sie ermöglichen zugleich den staatlich gewollten Aufstieg durch Bildung. Die Anerkennung von ECTS ist ein erster Schritt. Doch wirkungsvoller ist es, sog. Unentschlossene im Zusammenspiel von Fach- und Hochschule auf pädagogische Weise an akademische Bildung heranzuführen (EKD: „Bildungsbefähigung“). Dabei sollten solche vernetzten Angebote bezahlbar, zeitlich überschaubar und regional sein. Die Absolvent*innen solcher vernetzten Angebote sind bei evangelischen wie staatlichen Anstellungsträgern insbesondere für Leitungsaufgaben sehr gefragt.*

Access to higher education in Germany is strongly tied to family background. Education for all is the counter program of Protestant-diaconal education. Connected, permeable models for educators with social work counteract the opaqueness and segregation of Protestant educational institutions. At the same time, they enable the government-intended rise through education. The recognition of ECTS is a first step. But it is more effective to educate the so-called undecided in the interplay of technical and university education in academic education (EKD: "educational qualification"). Such networked offers should be affordable, time-transparent and regional. The graduates of such networked offers are in high demand among Protestant and state employees, especially for management tasks.

*Stichworte: Schul- und Hochschulentwicklung, Erzieher*innenausbildung, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsbefähigung, Evangelische Sozialpädagogik und Soziale Arbeit*

Keywords: School and university development, educator training, educational justice, educational qualifications, Protestant social education and social work.

1 Einleitung

Dieser Artikel ist ein Plädoyer zur Vernetzung von Erzieherausbildung und Sozialer Arbeit. Die Arbeit an der Durchlässigkeit von den Fachschulen für Sozialpädagogik hin zu den Studiengängen von Sozialer Arbeit wird als evangelisch-diakonische Bildungsaufgabe begriffen.

Für eine solche Vernetzung von Ausbildung und Studium gibt es verschiedene Motive:

Ministerkonferenzen und transnationale Bildungskonferenzen wie die OECD empfehlen dies nachdrücklich. In Deutschland droht ein Fachkräftemangel. Die EKD hat – nach einer Welle der Gründung von Gymnasien – das Thema „Bildungsgerechtigkeit“ wiederentdeckt. Empirische Studien attestieren Deutschland einen unterdurchschnittlichen Zugang von bildungsfernen Schichten zum Studium. Sozialer Aufstieg wird durch akademische Bildung ermöglicht. Dienstgeber und Träger wünschen eine enge Koppelung von sozialpädagogischer Praxis mit sozialpädagogischer Theorie. Sie

möchten, dass künftige Leitungen von sozialpädagogischen Einrichtungen auch praxisgeschult sind.

Für evangelische und diakonische Bildungseinrichtungen tritt noch ein weiteres wichtiges Motiv hinzu: *Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, ist ein zentrales Anliegen der Reformation. Und zugleich ist dies ein Anliegen der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit.* Wir befinden uns also mit unserem Anliegen für eine Vernetzung in einem konvergenten Bereich von Theologie und Sozialpädagogik.

Evangelische Fach- und Hochschulen können hierzu einen wichtigen Beitrag leisten: Sie können Menschen, die das Potential zum Studium haben, aber aufgrund ihres sozialen Hintergrunds vor einem Studium zurückscheuen, zum Studium hinführen. Dass dies funktioniert, wissen wir aus den Verbundprojekten von Erzieher*innen-ausbildung mit „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BEK, s.u.).

Im Folgenden stelle ich Hintergründe für mein Plädoyer einer Vernetzung von Fachschul- mit Hochschulausbildung dar, eine Vernetzung, die mehr sein sollte als die bloße Anrechnung von ECTS.

2 Herkunft ist Zukunft! Empirische Befunde zur sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem

Seit dem sogenannten Pisa-Schock im Jahr 2000 gab es im Bildungsland Deutschland ein doppeltes Erwachen: Zum einen hinkten die fachlichen Leistungen anderen Nationen hinterher. Zum anderen wurde konstatiert, dass es in Deutschland einen überdurchschnittlichen deutlichen Zusammenhang von Milieu und Bildungschancen gab.¹ Aufgrund dieser Ergebnisse konstatierte das Familienministerium:

„Es ist die Familie, die entscheidende Voraussetzungen für den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation schafft. Dies spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass die soziale Herkunft eines Kindes seinen Schulerfolg in hohem Maße bestimmt, und zwar in der Bundesrepublik Deutschland in höherem Maße als in jedem anderen Land, das an der PISA-Studie teilgenommen hat (Deutsches PISA-Konsortium, 2001)“. (BMFSFJ, 2005, S. 5)

Diese Verknüpfung von sozialem Milieu und sozialem Aufstieg durch Bildung ist bis heute noch in Kraft. Bis dato ist die BRD im Vergleich hier unterdurchschnittlich aufgestellt: So schnitten Schüler*innen aus wohlhabenderen Familien in Mathematik deutlich besser ab als ihre Klassenkamerad*innen aus ärmeren Familien (43 Punkte Differenz). Das entspricht laut OECD einem Lernvorsprung von fast eineinhalb Schuljahren. Bis heute liegt Deutschland im internationalen Vergleich hier zurück (OECD-Durchschnitt: 38 Punkte).² Zwar gibt es in Pisa 2012 eine messbare Verbesserung, diese bleibt aber immer noch unterdurchschnittlich.³

So stellt der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008 fest:

¹ „Bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 hatten deutsche Schülerinnen und Schüler unterdurchschnittlich abgeschlossen. Bereits damals hatten die PISA-Tester einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Defiziten bei der Chancengleichheit in Deutschland festgestellt: Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien lagen deutlich unter den Ergebnissen ihrer besser gestellten Mitschüler“. Bundeszentrale für Politische Bildung, 3.12.2013. URL: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie> [Zugriff: 04.04.2017].

² Ebd.

³ „Unter den 39 Ländern und Volkswirtschaften, die an PISA 2003 und an PISA 2012 teilgenommen haben, gelang es Mexiko, der Türkei und Deutschland, in diesem Zeitraum sowohl ihre Leistungen im Bereich Mathematik als auch die Chancengerechtigkeit in der Bildung zu steigern.“ (OECD, 2014, S. 16)

„Deutschland gehört [...] zu den Ländern, bei denen eine relativ starke Abhängigkeit zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft besteht. [...] Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von diesem Zusammenhang in Deutschland besonders betroffen, da ihre Eltern wie in allen OECD-Zielstaaten mit Arbeitsmigration eine kürzere Schulbesuchszeit und einen geringeren ökonomischen, sozialen und kulturellen Status aufweisen, als die Eltern von Nichtmigranten. Nirgendwo ist dieser Unterschied zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund aber so deutlich wie in Deutschland. Auch jenseits der Schule ist die soziale Herkunft häufig von Bedeutung für den weiteren Bildungsweg.“ (BMBF, 2008, S. 67)

Noch immer ist es so, dass die Milieus sich durch die Strukturen von Bildung reproduzieren:

„83% der Kinder, deren Vater einen Hochschulabschluss erworben hat, nehmen ein Studium auf. Bei Kindern von Nicht-Akademikern sind es nur 23% der Kinder. Kinder, deren Vater einen Hochschulabschluss erworben hat, haben somit eine 3,6-fach höhere Chance zu studieren als Kinder ohne studierten Vater.“ (BMBF, 2008, S. 68)

Im OECD Bericht wird dann auch konstatiert, dass aufgrund dieses Zusammenhanges *Deutschland ein Bildungsabsteigerland sei*.⁴

Studienanfängerquote¹ an Universitäten nach dem Beruf des Vaters – West 1969–2000

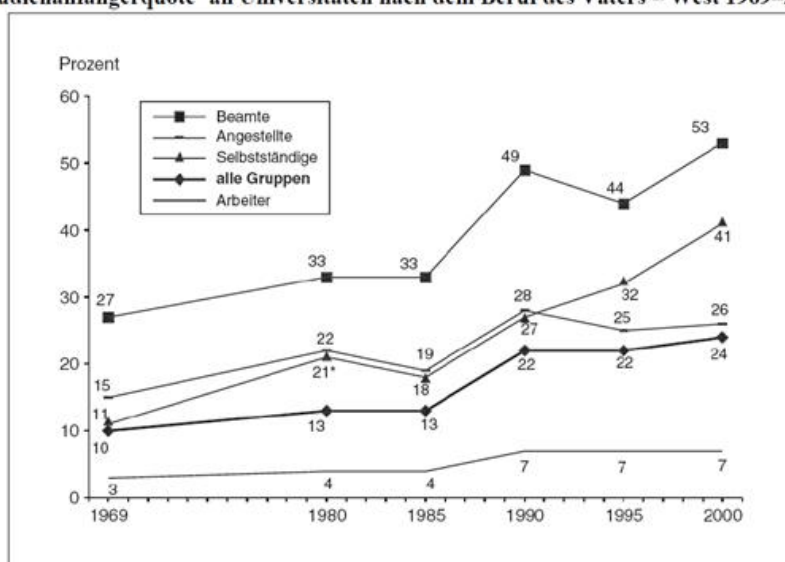


Abbildung 1 (Geißler, 2009, S.285)

Auch die empirische Studie des CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) 2007 zu den Einflussfaktoren der Studienentscheidung

„[...] zeigt wieder einmal den Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund des Elternhauses und der Studienaufnahme – Akademikerkinder entscheiden sich häufiger für ein Studium als Kinder ohne diesen Bildungshintergrund. Hier gibt es weiterhin Handlungsbedarf.“ (Hachmeister, Harde & Langer, 2007, S. 92)

⁴ In der Realität mangelt es vor allem an einer sozialen Durchlässigkeit. Von 100 Kindern aus Akademikerfamilien studieren 77. Von 100 Kindern aus Facharbeiterfamilien sind es 23. In der Regel prägt die familiäre Herkunft den Bildungsweg. OECD, Education at a Glance (2016). (Summary in German) / Bildung auf einen Blick 2016: OECD Indicators / OECD-Indikatoren. URL: https://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf [Zugriff: 04.04.2017].

Noch immer ist es so, dass das deutsche Schulsystem eher die frühe Selektion fördert, als etwa skandinavische Länder, in denen die Schüler*innen viel länger zusammen bleiben.

„Die Weichenstellungen in Richtung Studium erfolgen der Hochschule zeitlich weit vorgelagert, bereits während der Schulzeit. Im Jahr 2009 war die Wahrscheinlichkeit, die gymnasiale Oberstufe auf einer weiterführenden Schule zu besuchen, für Kinder von Akademiker(inne)n 1,8 Mal so hoch wie für Kinder von Nicht-Akademiker(inne)n (79 % vs. 43 %). Letztere weisen hingegen eine 2,7-fach höhere Wahrscheinlichkeit als Kinder von Akademiker(inne)n auf, zu einer beruflichen Schule zu wechseln (57 % vs. 21 %).“ (Middendorff u.a., 2013, S. 111)

Die folgenden beiden Diagramme (ebd.) der HIS Studie des Deutschen Studentenwerks belegen noch einmal die These der OECD (s. o) von *Deutschland als Bildungsabsteigerland*, wiewohl gleichzeitig festgestellt werden muss, dass immer mehr Schüler*innen den Weg ins Studium finden.

Das gilt jedoch nicht für sog. niedrige Bildungsmilieus. Hier ist, laut Studie, eher von *Verschlimmerung der Lage* zu sprechen.

Bild 3.16 Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Bildungsherkunft 1991 - 2012¹
Index (1991 = 100)

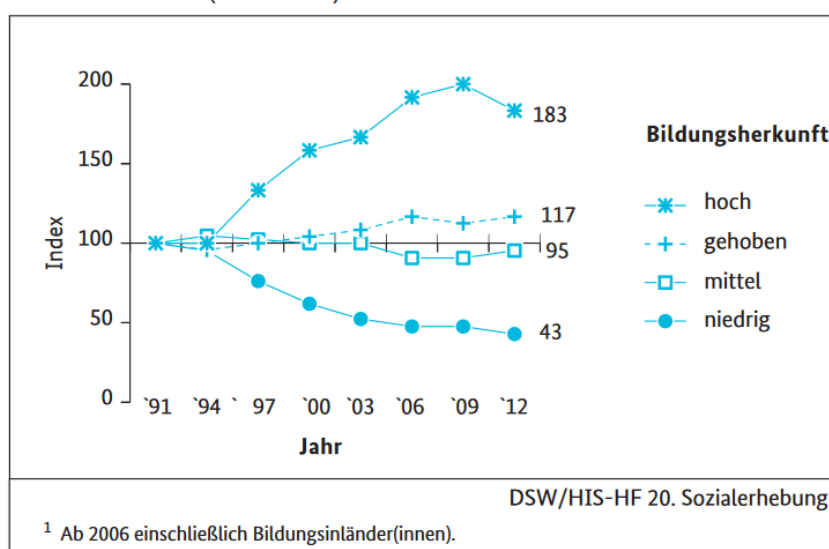


Abb. 2 (Niddendorff u.a., 2013, S. 91)

Das heißt aber auch: *die Fachschulen für Sozialpädagogik sind auch ein Auffangbecken für durch soziale Milieus „entschulte“ Menschen.* Diese Tatsache hat sich auch durch die sog. Akademisierung der Gesellschaft nicht verändert, im Gegenteil. Durch das Absenken der Prüfungsniveaus, Auflösung der Hauptschulen ist der Abschluss in mittlerer Reife nicht mehr mit den Anforderungen früherer Jahre zu vergleichen (ähnl. Abitur).

3 Empirische Befunde zur zunehmenden Akademisierung der Gesellschaft

In den letzten zwei Jahrzehnten ist der Anteil der Studierenden unter den Schulabgänger*innen rapide gestiegen. Der Anteil der studienberechtigten Personen ist inzwischen auf über 50% aller Schulabgänger gestiegen.

Die Akademisierung hat inzwischen große Teile der Bevölkerung erfasst und ist auf dem Weg zum Normalfall zu werden (Draeger & Ziegele, 2014; Engelke, Müller & Rówert, 2017).

Ein Ergebnis der Pisa-Studien war auch, dass es in Deutschland zu wenig Studierende an Hochschulen gibt. In der Folge wurden u.a. durch Maßnahmen wie zentrale Prüfungen auch das Niveau der Prüfungsanforderungen abgesenkt. Diese vom Staat gesteuerte Entwicklung hat die Akademisierung der Gesellschaft beschleunigt.

Auch der Anteil von Menschen, die ohne typischen Hochschulabschluss studieren, nimmt zu. Den Weg hierzu bieten komplexe Kompetenzfeststellungsverfahren, die individualisiert den Zugang zu einem bestimmten Zugang ermöglichen. „Rund 51.000 Menschen nutzen diese Möglichkeit derzeit bundesweit. Allein 2015 schlossen rund 6.200 beruflich Qualifizierte ihr Studium erfolgreich ab. Damit erwarben zwischen 2010 und 2015 insgesamt rund 25.000 Menschen ohne Abitur einen akademischen Titel.“⁵

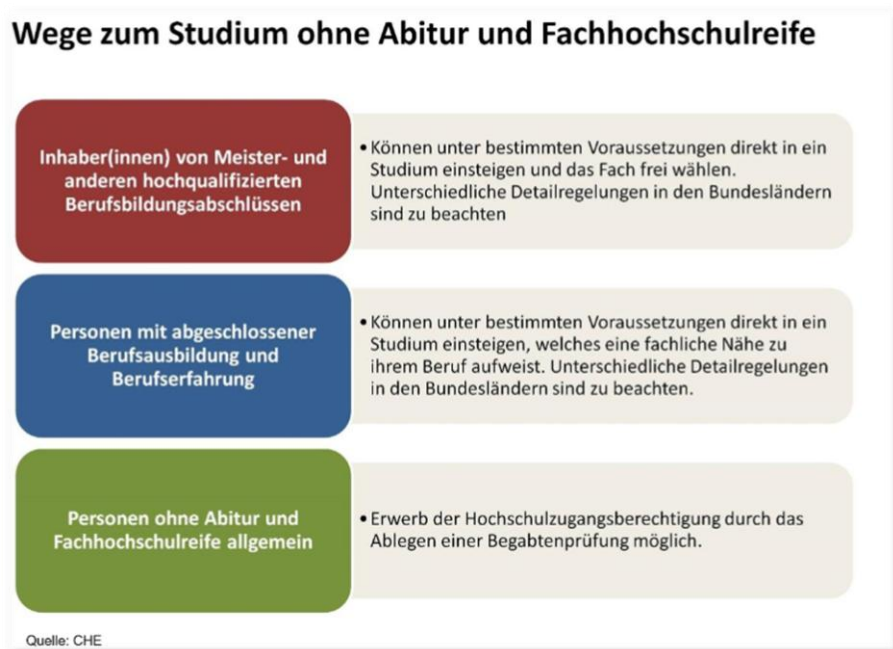


Abbildung 3 (Nickel & Schulz, 2017, S. 22)

Zugleich nimmt die in der Literatur kaum beleuchtete Gruppe der sogenannten *Unentschlossenen* (s.u.) zu. Menschen, die sich aufgrund ihres sozialen Hintergrundes und ihrer Bildungsbiographie nicht zu einem Studium entschließen können, sich aber andererseits mit einer Ausbildung diese Möglichkeit offen halten wollen. Es sind Menschen, die zwischen Hochschule und Ausbildung sind und gezielt nach einer Kombination von Fachschule und Hochschule fragen.

4 Diakonische Bildung heißt: Bildung für alle!

Das Verständnis von diakonischer Bildung wurzelt im reformatorischen Bildungsverständnis von Martin Luther. Für ihn war Bildung der Schlüssel, das Reich der Unkenntnis (Finsternis, Reich des Teufels) zurück zu drängen. Dieses hatte sich über Staat und Kirche gelegt, das Evangelium und die Unbildung der Mehrheit der Bevölkerung als sog. heilige Standesordnung festgeschrieben.

⁵ <http://www.studieren-ohne-abitur.de> [Zugriff: 04.04.2017]

Mit dem Lesen und Verstehen des Wort Gottes im Zentrum beginnt ein Prozess der Aneignung der eigenen Religion und in der Folge auch der Welt. Bildung ist nun kein Privileg von Priestern und Adligen, gemäß der „heiligen Ordnung“ (Thomas von Aquin). Die Privilegien zu Lernen und Lehren des Priesterstandes werden auf den sog. dritten Stand übertragen. Die sogenannten Laien wurden zunehmend gebildet und das Bürgertum erstarkte damit. Religiöse und weltliche Bildung waren in den sogenannten Zwei Regimenten, vertreten durch Staat und Kirche, miteinander verbunden. Miteinander drängten sie in ihrem jeweiligen Bereich das „Reich der Finsternis“ (Martin Luther) zurück.

Die neue Bildungsbewegung führte zur Gründung von Schulen und Universitäten und dann auch zur preußischen *allgemeinen Schulpflicht*. Zugleich setzte sich das dreigliedrige Schulsystem durch, ursprünglich als Konzept der sog. „vier Haufen“ von Philipp Melancthon konzipiert. Das erstarkte Bürgertum wiederum sicherte sich den sozialen Status, indem sie Kinder aus niedrigeren Milieus in tiefere Schulsysteme „entschulte“. *Den Zugang zur höheren Bildung schafften traditionell nur Kinder aus sogenanntem gutem Hause*. Diese Standessicherung ist bis heute wirksam (Pisa, s.o.). Später wurden diese sozialen Stufen im Bildungssystem als „genetisch verursacht“ festzementiert.

Den schicht- und milieubewahrenden Tendenzen im Bildungssystem Deutschlands wird ein nun diakonisches Bildungsverständnis entgegengesetzt, das wiederum in der Reformation verwurzelt ist. Diakonische Bildung ist damit „ein alternatives Bildungsverständnis, das die Entwicklungschancen und Gaben jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt stellt. Bildung erweist sich dabei als zutiefst diakonische Aufgabe, denn Bildung ermöglicht Teilhabe und Mitgestaltung“ (Beck & Schmidt, 2008, Umschlag).

Dieses diakonische Bildungsverständnis ist zugleich das evangelische Bildungsverständnis. Es akzentuiert nur den Aspekt der Priesterschaft aller Gläubigen im Gegenüber einer auf das Bürgertum fixierten protestantischer Bildungskultur.

„Bildung als diakonische Aufgabe zu begreifen und zu gestalten bedeutet, sich in die Tradition der Reformatoren zu stellen: Bildung als Weg zur Entfaltung der Freiheit des Christenmenschen ist kein Privileg der Begüterten und Kleriker.“ (Beck & Schmidt, 2008, S. 10).

5 Die Wiederentdeckung von Bildungsgerechtigkeit in der EKD

Das Bildungsverständnis der EKD (2005) sieht sich ebenfalls im Werk Luthers gewurzelt.⁶ Von dorthin rückte das Thema Bildungsgerechtigkeit, als sog. Teilhabegerechtigkeit in den Blick:

„Für diese und für andere benachteiligte Menschen gewinnt die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in der Gestalt von Befähigungsgerechtigkeit eine noch einmal besonders hervorgehobene Bedeutung, vor allem im Sinne der Teilhabegerechtigkeit sowie mit besonderen Angeboten einer gezielten Förderung“ (EKD, 2005, S. 50).⁷

⁶ Das gilt insbesondere für das in der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ formulierte umfassende Verständnis von Bildung als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (EKD, 2003, S. 66).

⁷ „Damit ist das Problem verknüpft, wie gut der Ausgleich von Benachteiligungen gelingt, die aus der sozialen Herkunft oder einem Migrationshintergrund resultieren und sich in Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb niederschlagen.“ (EKD, 2005, S. 13)

Die Befunde von PISA 2000 belegen für Deutschland einen „straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen

Die elfte EKD Synode (2010) versuchte diese vernachlässigte Dimension evangelischer Bildung unter dem Motto „Niemand darf verloren gehen! Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit“ näher zu beschreiben (EKD, 2010a). Sie bekräftigte noch einmal:

„Bildungsgerechtigkeit gehört zum evangelischen Selbstverständnis“ Sie beklagte, dass „[...] immer noch soziale Herkunft, Armut und Bildungsferne über den Bildungserfolg entscheiden; Teilhabe und Chancen werden so für viele Kinder schon von Beginn an eingeschränkt und ungerecht verteilt [...]“ (EKD, 2010b).

Zugleich begann man das eigene evangelische Bildungssystem kritisch zu analysieren (Standfest, Köller & Scheunflug, 2005). Sind evangelische Schulen vor dem Hintergrund der Pisa Studien signifikant anders? Das Ergebnis ernüchterte. Evangelische Schulen wichen nur geringfügig in Deutsch und Mathematik vom Durchschnitt ab. Auch bei ihnen galt, dass überwiegend Kinder aus höheren Milieus sich in den evangelischen Gymnasien befanden.

Zum anderen fiel auf, dass Gymnasien und Grund- und Förderschulen zu den bevorzugten Schultypen in evangelischer Trägerschaft gehörten. *Evangelische Haupt-, Real und Mittelschulen finden sich hingegen selten.*

Zum anderen gab es auch ernüchternde Ergebnisse, was den Umgang mit Schüler*innen aus sozial schwachen oder bildungsfernen Milieus angeht. Zwar richtet sich das evangelische Bildungsangebot nicht dezidiert an besser gestellte Familien, dennoch stellen Angestellte und Beamte das Gros der Schüler*innen an evangelischen Gymnasien. Wie eine Ehrenrettung klingt jener Satz, dass das Evangelische Bildungsangebot „sich eindeutig nicht überwiegend an bessergestellte Familien“ richtet.⁸ Gleichwohl sind die Ergebnisse in den Bundesländern sehr disparat (Gramzow, 2014).

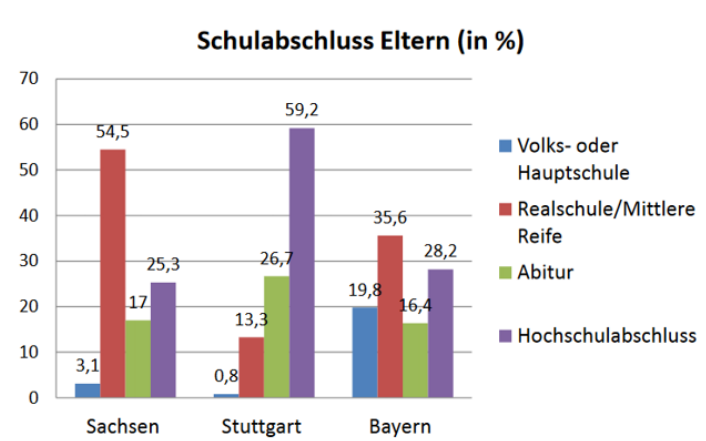


Abbildung 4 (Gramzow, 2014, S.8)

hinweg“ (ebd., S. 20).

⁸ „Im Blick auf den sozialen Hintergrund der Schülerschaft an Schulen in konfessioneller Trägerschaft (also evangelischen und katholischen Schulen) hat ein quantitativer Vergleich aufgrund der PISA-E-Daten von 2000 [...] eine nur leicht positive soziale Selektivität dieser Schulen ergeben [...]. Ihr Bildungsangebot richtet sich eindeutig nicht überwiegend an bessergestellte Familien“ (EKD, 2008, S. 55).

„Eine bedeutende Rolle bei der sozialwissenschaftlichen Beurteilung der sozialen Selektivität einer Schule spielt ferner die Frage, wie eng der Zusammenhang zwischen der Leistung eines Schülers und seinem sozialen Hintergrund ist. Die PISA-Studien stellen hier für Deutschland einen engen Zusammenhang fest.“ (ebd., S. 56)

Im Hinblick auf das Thema Bildungsgerechtigkeit ist es eine Entwicklungsaufgabe, dass viele evangelische Gymnasien den Anspruch haben, diakonische Bildung als Bildungsschwerpunkt zu vermitteln.⁹ Zugleich sind sie in der Auswahl Ihrer Schüler*innen dem dreistufigen, frühselektiven Bildungssystem Deutschlands verhaftet und damit auch milieuselektiv.

6 Bildungsgerechtigkeit als Programm evangelischer Hochschulen

Teilhabe ist ein zentrales Motiv evangelisch geprägter Sozialer Arbeit: Der „Auftrag der Sozialen Arbeit ist es, soziale, ökonomische, kulturelle und politische Partizipation herzustellen und zu gewährleisten“ (EFHD, 2010, S. 1). Ausschluss von gesellschaftlichen Ressourcen ist das gegenteilige Prinzip. So wundert es nicht, dass in den Modulhandbüchern der Sozialen Arbeit, hier am Beispiel der Evangelischen Hochschule Darmstadt, die Positionen der EKD und diakonischer Bildungstheorie der Sache nach ebenfalls vertreten werden:

„Partizipation als zentrale Kategorie der Sozialen Arbeit bezeichnet einerseits die *Beteiligung* von Subjekten an (politischen) Entscheidungen, andererseits die *Teilhabe* an den zentralen ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Bereichen und Ressourcen, wie Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn-)Arbeit, Wissen, Ausbildung, Anerkennung usw.“ (ebd., S. 5)

Die Evangelische Hochschule Darmstadt will also Partizipation ermöglichen und Ausschluss verhindern. Und hierin will sie „Salz der Erde“ und „Stadt auf dem Berg“ für die Gesellschaft sein.¹⁰ Und auf diesem Weg „[...] wirkt die EFHD mit den kirchlichen Einrichtungen und Ausbildungsstätten [...] zusammen“ (EFHD, 2008, S. 1). Vernetzung und Partizipation an Bildung gehören also zusammen. In diesem Sinne votiert auch die EKD für eine enge Zusammenarbeit evangelischer Bildungseinrichtungen.¹¹

7 Staatliche Reformen zur Förderung von Durchlässigkeit von Hochschulen

Die Motive zur Vernetzung von Berufs- mit Hochschulbildung sind nicht zu übersehen. Auch die Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen

⁹ „Evangelische Schulen sehen sich dem *Dienst am Nächsten* verpflichtet. Sie folgen dem Motiv der *Diakonie* – des Dienstes, den Kirche und Christen anderen leisten wollen. Diakonie ist hier im weitesten Sinne zu verstehen als Unterstützung bedürftiger Einzelner ebenso wie als Dienst an der Gesellschaft, wie es einem an Integration orientierten diakonischen Bildungsverständnis entspricht. Schulen in evangelischer Trägerschaft geht es um eine Sozialerziehung aus der Nachfolge Jesu Christi.“ (EKD, 2008, S. 41)

Pars pro toto: Schulprogramm der Evangelischen Melancthon-Schule in Steinatal: „Im Horizont des Evangeliums und auf der Basis fundierten Wissens lernen die Schüler, nach ethischer Verantwortung zu fragen, die Bereitschaft zur Mitgestaltung einer humanen und lebenswerten Gesellschaft zu entwickeln und diakonisches Handeln einzuüben.“ (Melancthon-Schule Steinatal, 2003, Schulverfassung)

¹⁰ „Das Bild der Stadt auf dem Berg weist auf den exemplarischen, weithin sichtbaren und profilierten Charakter der Institution hin. Sie dient auch anderen gesellschaftlichen Einrichtungen als Orientierung und Maßstab. Das Bild vom Salz der Erde weist auf die Wirkung in die Gesellschaft hinein hin [...].“ (EFHD, 2008, S. 2)

¹¹ „Aufgrund ihrer jeweils besonderen Geschichte sowie der handlungsfeldspezifischen Erfordernisse tendieren kirchliche Bildungsangebote zum Teil weniger zur Kooperation als zu einer möglichst selbstständigen Erfüllung ihrer Aufgaben. Die veränderte gesellschaftliche Situation macht eine stärkere Vernetzung jedoch zunehmend zu einer Notwendigkeit, weil das anzustrebende kirchliche Bildungsangebot sonst kaum mehr realisiert werden kann.“ (EKD, 2009, S. 63)

hat zugenommen. So wechseln Menschen mit Meisterabschluss in Masterstudiengänge ohne einen Bachelor erworben zu haben. Im deutschen Qualifikationsrahmen werden berufliche Weiterbildungen, wie die Erzieher*innenausbildung mit dem BA gleichgestellt. In der bundesweiten Reform des Erzieher*innencurriculums werden gleichzeitig Praxisbezug durch Lernfeldorientierung und wissenschaftliche Orientierung vorangetrieben. Aufgabenfelder sind ähnlich aufgebaut wie Module, aber darin stark an den Aufgaben und Herausforderungen der Praxis orientiert. Auch das eigenverantwortliche Lernen wird systematisch gefördert.

Die Herausforderung besteht für den Staat nun darin, das deutsche Bildungssystem, welches weithin immer noch Charakterzüge von Selektion und Ausschluss besitzt, so zu öffnen, dass geeignete Menschen mit anderen Bildungsbiographien Zugang zur akademischen Bildung erhalten. So konstatiert der vierte Armuts- und Reichtumsbericht: „Das deutsche Bildungssystem steht weiterhin vor der Aufgabe, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen und Bildungsaufstiege zu ermöglichen.“ (BMBF, 2013, S. 15)

Die Motive des Staates sind jedoch nicht nur so lauter, wie etwa in den Diskursen zum diakonischen-evangelischen Bildungsverständnis und Sozialen Arbeit. Hier kommen klare marktwirtschaftliche Überlegungen mit ins Spiel: Fachkräftemangel, demographischer Wandel, geringere Kosten im Sozialsystem durch Bildung, Verminderung von Arbeitslosigkeit, lebenslanges Lernen, um in einer globalisierten Wirtschaft bestehen zu können. So entlasten Hochschulzugänge die Sozialversicherungskassen, denn „Akademiker(innen) (werden) bisher weitestgehend in den Arbeitsmarkt integriert, sodass die Arbeitslosenquote von Akademiker(inne)n 2015 bei 2,9 Prozent lag (Bundesagentur für Arbeit 2016)“ (Hüning u.a., 2017, S. 8). Dabei können die Positionen und Projekte der deutschen Ministerien nicht ohne die europäische Entwicklung verstanden werden.

7.1 Europäische Reformen

Viele Bildungsreformen wie z.B. Kompetenzorientierung, Pisa, eigenverantwortliche Schulen, zentrale Leistungsmessungen etc. wurden und werden in EU-Kreisen angestoßen. Diese Entwicklungen werden dann auf Bundes- und danach auf der Länderebene umgesetzt.

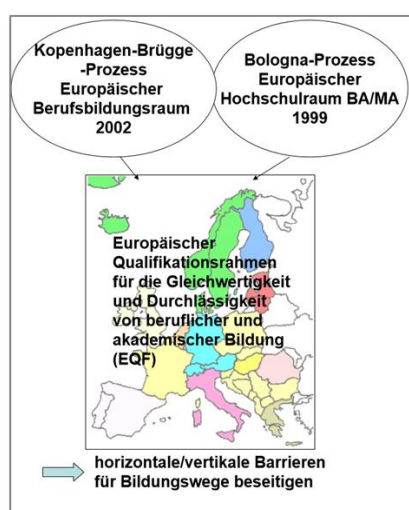


Abbildung 5¹²

¹² URL: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/Entwicklungen%20im%20Bildungsraum%20Europa.pdf> [Zugriff: 04.04.2017].

Hinsichtlich der Durchlässigkeit von Hochschulbildung sind hier der Bologna-Prozess für das Hochschulsystem und der Kopenhagen-Prozess für das System der beruflichen Bildung zu nennen. Beide zielen auf eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit. Ziel der europäischen Reformen ist es, die Versäulung der Bildungssysteme der Berufsbildung und Hochschulbildung zu überwinden. Unterstützend hierzu wurde ein übergreifender Qualifikationsrahmen für Berufs- und Hochschulbildung erarbeitet: Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der im „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ an die nationalen Bedingungen umgesetzt wurde.¹³

Damit ist eine Vernetzung der Erzieher*innenausbildung mit Sozialer Arbeit durchaus gewollt:

„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).“ (Oehlmann, 2013, S. 249)

7.2 Staatliche Reformen in Deutschland

Bereits 2002 und erneut 2008 beschloss die Kultusministerkonferenz: „Die Steigerung der Bildungsbeteiligung und die Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs in Deutschland sind angesichts der Anforderungen eines globalen Wettbewerbs zentrale Aufgaben der aktuellen Bildungspolitik. Die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist dabei eine wesentliche Voraussetzung, um vorhandene Potentiale zu erschließen und zu fördern. Ein wichtiger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang der Übergang beruflich qualifizierter Personen in den Hochschulbereich unter Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, sodass sich die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums absinkt“.¹⁴ Als Weg hierzu sollten nach gleichwertigen Kompetenzen gegenüber den in den Studiengängen genannten Kompetenzen gesucht werden. Diese könnten dann über die Akkreditierungsgesellschaften anerkannt werden. Als Höchstgrenze für die Anerkennung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen gilt: *Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen*.¹⁵ Dabei wird zugleich die herausragende Bedeutung der Praxis als integralen Bestandteils der Ausbildung an Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen betont. Der Beschluss wurde 2008 noch einmal erneuert.

Es folgte im Jahr 2010 der Beschluss der Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher*innen – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung

¹³ URL: <https://www.dqr.de/content/2323.php> [Zugriff: 04.04.2017].

¹⁴ 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. Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 /2008).

URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [Zugriff: 17.11.2017] und http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [Zugriff: 17.11.2017].

¹⁵ Ebd., S. 1.

in der Kindheit“ (KMK & JFMK, 2010). Hier werden noch einmal die zwei Beschlüsse der Kultusministerkonferenz bestätigt und wie folgt spezifiziert:

„Hiernach können grundsätzlich Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb eines Hochschulstudiums erworben wurden, bis zu 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen. Die JFMK und die Kultusministerkonferenz sehen in Absprachen und Kooperationen zwischen Hochschulen einerseits und Fachschulen und Fachakademien andererseits ein wirksames Instrument, um zu pauschaleren Anrechnungen und damit zu einer größeren Durchlässigkeit der Bildungsgänge zu kommen.“ (ebd., S. 3).

Um den Weg für die Akkreditierungsgesellschaften und die Akzeptanz akademischer Absolvent*innen bei den staatlichen Trägern zu erhöhen, wird in diesem Beschluss ein *übergreifender Qualifikationsrahmen* formuliert.

„Dieser Orientierungsrahmen bildet für die Hochschulstudiengänge gleichzeitig die Grundlage für die idealerweise mit dem Akkreditierungsverfahren verbundene berufsrechtliche Anerkennung und damit für die Akzeptanz der Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge auf dem in Teilen staatlich reglementierten Arbeitsmarkt.“ (ebd., S. 6)

Dieser Ansatz, Fachschul- und Hochschulausbildung mit einem Qualifikationsrahmen aufzugreifen, greift später Christine Speth in ihrer Publikation „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?“ (Speth, 2010) auf. Dabei geht sie in der Perspektive des lebenslangen Lernens von Erzieher*innen aus. In einem Blog entwickelt sie den Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen für Erzieher*innen weiter.¹⁶

7.3 Bundesprojekte zur Vernetzung von Erzieher*innenausbildung mit Studiengängen

Die bekannteste Initiative ist der Bund-Länder Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2017).

„Ziel ist es, Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges, wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrer/-innen zu fördern. Außerdem soll eine engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung erreicht und neues Wissen schnell in die Praxis integriert werden.“¹⁷

Zwei Hochschulen haben den Zuschlag zur Förderung Ihres Konzeptes von offener Hochschule erhalten. Eine davon ist die Fachhochschule der Diakone in Bethel / Bielefeld (FhdD). Auf einer Fachtagung im März 2017 mit dem Titel „Bildung im entgrenzten Raum: Öffnung der Hochschulen. Mit Sinn und Verstand?“¹⁸ hörte sie nur anerkennende Worte vom Bildungsminister von NRW: „Sie werde dem Anspruch der Hochschulöffnung für beruflich Qualifizierte in vielerlei Hinsicht besser gerecht, als viele staatliche Hochschulen.“¹⁹

Die zweite Hochschule im Wettbewerb ist die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim (HdbA). Sie nutzt das Konzept insbesondere zur Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund und hat ihr Beratungskonzept dahingehend

¹⁶ Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung, Blog zur Entwicklung: <http://qr-erziehung.blogspot.de/> moderiert von Christine Speth bezieht sich auf QR SArb = Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit Version 4.0. (Speth, 2008)

¹⁷ URL: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> [Zugriff: 05.04.2017].

¹⁸ Vgl. dazu URL: <https://www.diakonie-wissen.de/documents/10179/1397035/2017-03-22bis23+Bildung+im+entgrenzten+Raum+%C3%96ffnung+der+Hochschulen.+Mit+Sinn+und+Verstand.pdf/fo0oece9-08a1-4b43-beec-3e16d60e3acb?version=1.0> [Zugriff: 05.04.2017].

¹⁹ URL: <http://www.fh-diakonie.de/.cms/185-1-407> [Zugriff: 05.04.2017].

ausgebaut.²⁰ Darüber hinaus arbeitet sie mit Kompetenzfeststellungsverfahren, um Menschen mit ungewöhnlichen Bildungsbiographien den Zugang zur Hochschulbildung zu erleichtern.

In der Förderphase des Wettbewerbs ist ein Unterprojekt „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ (BEST-WSG), in dessen Rahmen die oben genannten beiden Hochschulen mit agieren.²¹ Auch hier geht es um Steigerung der Durchlässigkeit von beruflichen hin zu akademischen Abschlüssen, jedoch mit dem Schwerpunkt im Sozial- und Gesundheitswesen. So erkennt die FhdD bei Vernetzung von Erzieher*innenausbildung mit den Modulen der sozialen Arbeit – konform den Beschlüssen der KMK (2002, 2008) – 50% der Erzieher*innenausbildung an (90 von 180 ECTS). Ohne Vernetzung sind es 60 ECTS.

Ebenfalls geöffnet wurde die Weiterbildung „Chronical Care“ an der FhdD für Pflegefachkräfte. Den Teilnehmer*innen wird damit ein erster Einstieg in die akademische Qualifizierung ermöglicht. Pro Modul werden 5 ECTS auf ein folgendes Pflegestudium angerechnet.²²

Insgesamt zeigt das Projekt BEST-WSG inzwischen eine Stabilität und einen Erfahrungshorizont, der durch viele Publikationen²³ belegt, dass der Weg der Öffnung der Hochschulen wegweisend ist. Es ist klar, dass dieser Weg zunächst aufwändiger für die Hochschulen ist, aber das a-typische Klientel in den Studiengängen wird dort als Bereicherung erfahren und die Hochschule kann sich im Markt besser aufstellen: Eine solche Strategie ist Teil des „Erfolgsgeheimnisse(n) privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können“ (Engelke, Müller & Röwert, 2017). Darüber hinaus zeigt das Projekt, dass auch Fort- und Weiterbildungen in das Hochschulstudium führen können, eine generelle Anerkennung durch eine Vernetzung von Ausbildungs- und Studiengängen überboten wird und individualisierte Zugänge durch Kompetenzfeststellungsverfahren weiter ausgebaut werden müssten. Durchsteiger und Quereinsteiger können dabei überdurchschnittliche Studienerfolge erzielen.²⁴

7.4 Das Projekt „Main-Career – Offene Hochschule“ in Hessen

Die Entwicklung des AnKE-Verfahrens (Anrechnung der Kompetenzen aus der Erzieher(innen)-Ausbildung auf den Bachelor Soziale Arbeit) ist in das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit über zwei Millionen Euro geförderte Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“ der Fachhochschule Frankfurt am

²⁰ URL: <http://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/best-wsg/> [Zugriff: 05.04.2017].

²¹ URL: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte/erste-runde/verbundprojekte/entwicklung-neuer-formen-berufsbegleitender-studiengaenge/projektposter-best-wsg> [Zugriff: 05.04.2017].

²² URL: <http://www.offene-fh.de/.cms/293-1-173> [Zugriff: 05.04.2017].

²³ Siehe URL: <http://www.bestwsg-hdba.de/publikationen/> dort den Reiter „Publikationen“ [Zugriff: 05.04.2017].

²⁴ „Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen beschäftigt die Bildungslandschaft nunmehr bereits seit einigen Jahren. An zahlreichen Hochschulen bestehen jedoch weiterhin Bedenken gegenüber Absolventinnen und Absolventen aus der beruflichen Bildung als potenzielle Studierende. Die Fachhochschule Bielefeld hat in diesem Zusammenhang eine Evaluation des Studienerfolgs von beruflich qualifizierten Studentinnen und Studenten (Industriekaufleuten) durchgeführt, die dieser Gruppe im Ergebnis einen überdurchschnittlichen Erfolg bescheinigt.“ (Müller & Burchert, 2015, S. 33)

Main (FH FFM) angesiedelt. Es ist ein Sub-Projekt des BMBF-Projektes „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule“.²⁵

Erzieher*innen erhalten 4 Module oder 1 Jahr angerechnet auf das Studium der Sozialen Arbeit. Damit will man den beruflichen Engführungen, die sich durch ein Studium von Childhoodstudies ergeben, etwas entgegen zu setzen haben.

7.5 Die Modularisierung der Erzieher*innenausbildung in Niedersachsen

Von Niedersachsen sind in der Vergangenheit schon mehrfach Bildungsreformen ausgegangen. Zu denken ist u.a. an eine Umstrukturierung der Schullandschaft nach dem Niederländischen Modell (Eigenverantwortliche Schule, Zentrale Aufgabenstellung, Zentrales Schulamt, Schulinspektion als Peer-Evaluation etc.), die in vielen Bundesländern, wie z.B. Hessen, übernommen wurde.

Das niedersächsische Bildungsministerium hat ein Projekt initiiert, Erzieher*innenausbildung zu modularisieren. Das, was im Projekt „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule“ bereits geschieht, nämlich einzeln Module in der Ausbildung von Erzieher*innen zu identifizieren, soll nun auf die Erzieher*innenausbildung insgesamt übertragen werden. Die Erzieher*innenausbildung wird durchgängig modularisiert.

Der Auftrag des Ministeriums lautet, eine „Modularisierung der beruflichen Lernfelder in der Fachschulausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher auf der Grundlage der geltenden Rahmenrichtlinien“ zu entwickeln. „Dabei soll der Versuch unternommen werden, am Beispiel der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher ein Anrechnungs- und Übertragungssystem für die berufliche Bildung zu entwickeln, das sich am europäischen System für die Anrechnung von Studienleistungen in der Hochschulausbildung orientiert.“²⁶ Projektpartner sind: Alice-Salomon-Schule in Hannover, Herman-Nohl-Schule in Hildesheim, Caritasverband für die Diözese Hildesheim e. V., AWO-Bezirksverband Hannover e. V., Katholische Erwachsenenbildung in der Diözese Hildesheim e. V., Stiftung Universität Hildesheim.

Interessant ist dieses Projekt wegen der Frage nach der Übertragbarkeit auf andere Erzieher*innenausbildungen. Inhaltlich begründet wird dieser Prozess aus den oben genannten staatlichen und europäischen Beschlüssen zur Überwindung der Versäulung des Bildungssystems.²⁷

Grundsätze der Modularisierung sind dabei durchaus auch im Sinne der neuen Lernfeldorientierung im bundesweiten Curriculum der Erzieher*innen. Damit könnten die Modularisierung durchaus auf andere Erzieher*innencurricula übertragen werden:²⁸

²⁵ URL: <https://www.frankfurt-university.de/ueber-uns/wir-ueber-uns/maincareer-offene-hochschule.html> [Zugriff: 05.04.2017].

²⁶ Zum Auftrag des MK vom 04.05.2006 siehe: Innovationsvorhaben im Bereich der berufsbildenden Schulen – Konzept zur Modularisierung der Erzieherausbildung, 2008. URL: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/zwb_inno.pdf [Zugriff: 05.04.2017].

²⁷ Siehe hierzu: Oehlmann, S. (o.J.). Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen. URL: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/Vortrag_Oehlmann.pdf [Zugriff: 05.04.2017].

²⁸ Alice Salomon Schule, Präsentation zur Modularisierung der Fachschule Sozialpädagogik. URL: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/Modularisierung%2003112010.ppt> [Zugriff: 05.04.2017].

- Die Module zur Ausbildung am Lernort Praxis enthalten die Beschreibung von Qualitätszielen und werten diese damit entsprechend auf.
- Curriculumentwicklung auf der Schulebene ermöglicht die Integration regionaler Besonderheiten.
- Schuleigene Module gestalten die Unterrichts- und Teamentwicklung auf der Grundlage einer didaktischen Planung.

Die Kompetenzbeschreibungen orientieren sich dabei klassischer Weise an den Bildungskategorien der Sozialpädagogik: Wissen, Können, Haltung.

Die Vernetzung der Systeme ist der Versuch zwei strukturell, inhaltlich und personell verschiedene Ausbildungssysteme (jedoch mit einer gemeinsamen sozialpädagogischen Vergangenheit, (s.u.)) aufeinander abzustimmen und zwar, *ohne dass jedes System seine Stärken einbüßt*.

8 Vernetzungsbeispiele ohne staatliche Förderung

Die Durchlässigkeit von Erzieher*innenausbildung zu Childhoodstudies ist an vielen Orten schon Wirklichkeit geworden (Grosse & Terbuyken, 2008; Oehlmann, 2010). Die Öffnung von Sozialer Arbeit ist da hingegen noch nicht so weit fortgeschritten. Dennoch gibt es erfolgreiche Beispiele auch außerhalb staatlicher Förderprojekte. Unabhängig von „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“, „Main-Career“ oder „Modularisierung der Erzieher*innenausbildung“ (s.o.) gibt es Hochschulen, die sich, ausgehend von den Ministerbeschlüssen (s.o.), an die Durchlässigkeit von Sozialer Arbeit zur Erzieher*innenausbildung gemacht haben. Hier einige Beispiele:

8.1 CVJM-Hochschule Kassel

Sie bietet den Absolvent*innen der eigenen Erzieher*innenausbildung des CVJM-Kolleg eine 40% (82 ECTS) Anrechnung ihrer Ausbildung für ihren berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an.²⁹ Das verkürzte Studium beginnt dann mit dem 2. Jahr des Studiengangs, jeweils zum 01.09. eines Jahres. Das Studium dauert in der Regel 3 Jahre.

²⁹ URL: <http://cvjm-kolleg.de/ausbildung/praesenz-ausbildungsgang-mit-ba-moeglichkeit/> [Zugriff: 05.04.2017].

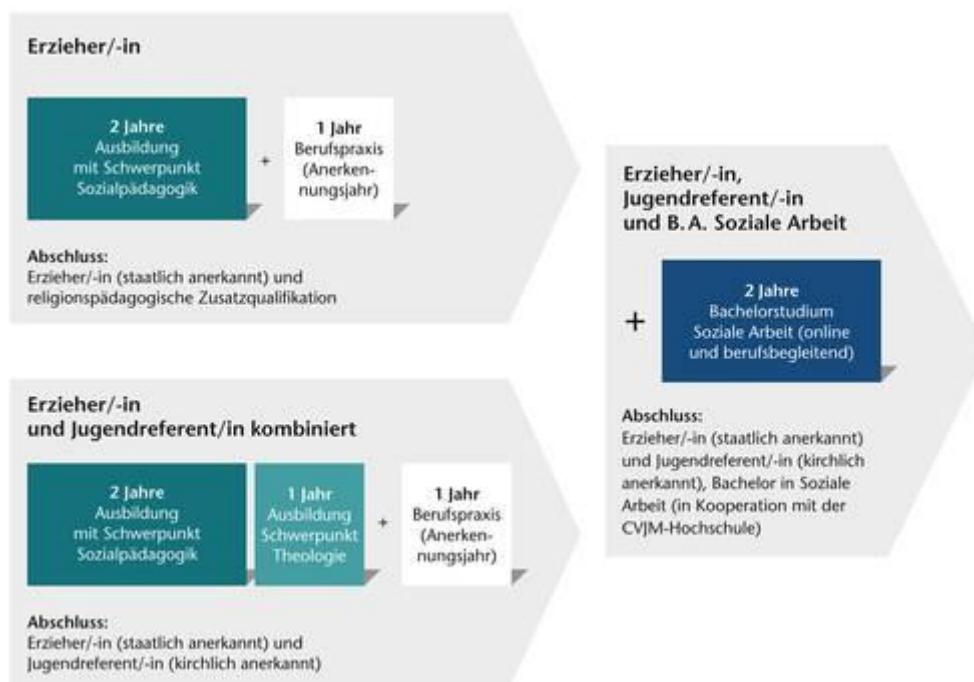


Abbildung 6³⁰

Der Studiengang ist trotz monatlicher Studiengebühren sehr gut ausgelastet. Das Interesse ist hoch. Auch lassen sich Kompetenzlinien von Erzieher*innenausbildung zum Hochschulstudium durchgängig gestalten. Zum anderen kommen Erzieher*innen schon früh in Kontakt mit dem Lernen und Lehren an der Hochschule. Das fördert vor allem bei den „Unentschlossenen“ den Wunsch weiterzumachen mit einem Studium.

In dieser Vernetzung liegt natürlich auch die Chance das spezifische Profil des CVJM zu stärken.

8.2 Berufskolleg Bleibergquelle / Bibelseminar Marburg

Im Berufskolleg Bleibergquelle wird eine doppelte Vernetzung für seine Erzieher*innen angeboten.³¹ Zum einen können sie Fachhochschule mit einem BA in Social Work mit einem Auslandsjahr an der Christlichen Hochschule Niederlande in Leeuwarden kombinieren. Dieses Modell richtet sich in erster Linie an grundständig Studierende, da ein längerer Auslandsaufenthalt für Berufstätige schwierig zu realisieren ist. Nachteil des Modells: Es fehlt die staatliche Anerkennung für Sozialarbeit in Deutschland. Damit bleiben Absolvent*innen einige Stellen bei Staat und Kirche verwehrt.

Berufsbegleitend wird eher die zweite Möglichkeit wahrgenommen, nämlich 90 von 180 ECTS durch Vertrag mit der FhdD angerechnet zu bekommen. Hierzu wurde die Erzieher*innenausbildung nach den Vorgaben der FhdD modularisiert. Nachteil der Lösung: Ähnlich wie in der CVJM Hochschule fallen Studiengebühren von 250–300 € monatlich an.

Daneben gibt es eine Praxis, dass Hochschulen im Rahmen der Möglichkeiten von Einzelanerkennung 30 ECTS bei sich bewerbenden Erzieher*innen anerkennen. Auch gibt es Anbieter von Studien von Sozialer Arbeit ohne staatliche Anerkennung. Ein Beispiel hierfür ist die Kooperation der Alice-Salomon-Schule Hannover mit der

³⁰ Ebd.

³¹ URL: <http://www.bkbleibergquelle.de/ausbildungsgaenge/> [Zugriff: 05.04.2017].

Fachhochschule des Mittelstandes (FHM). In vier Jahren erhält man so eine staatliche Anerkennung als Erzieher*in und einen BA in Sozialpädagogik.

9 Getrennte Geschichte – gemeinsame Zukunft der Sozialpädagogik?

Aus den sogenannten Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik entstanden in den 70er Jahren Fachhochschulen. Dort etablierte sich der Studiengang „Soziale Arbeit“, der Sozialpädagogik und Sozialarbeit miteinander verband. Die Berufsbezeichnung „Sozialpädagogin“ an Stelle von „Jugendleiterin“ wurde 1967 eingeführt, fünf Jahre später verwendete man die Titulierung „Sozialarbeiter“ (Schilling & Zeller, 2007, S. 116). Der – von den Dienstgebern und Praktikern nicht unumstrittene – Anspruch nach wissenschaftlicher Orientierung setzte sich damit durch (Kruse, 2012). Die Trennung der Wege kam auch zustande, weil Befürworter der Akademisierung auf Gegner trafen, die in der Ausbildung der Sozialpädagogik in erster Linie ein Praxisgeschäft erkannten. Diese Praktiker konnten sich dabei auf die Geschichte der Sozialpädagogik berufen. So konstatierte bereits Alice Salomon:

„Es ist charakteristisch für die Stellung der sozialen Ausbildungsanstalten innerhalb des beruflichen Bildungswesens, dass ihre Entstehung nicht von pädagogischen oder wissenschaftlichen Kreisen ausging, dass die Anregung nicht von Universitäten oder anderen Bildungsanstalten mit sozial-wissenschaftlichen Bildungszielen kam, sondern von Männern und Frauen der sozialen Praxis aus dem von ihnen beobachteten und vorausgeschauten Bedürfnis.“ (Kruse, 2004, S. 40)

So kam es zu einer Trennung von an der Praxis orientierter Kompetenzen und deren theoretisch-wissenschaftlicher Reflexion.

„Die Konflikte interessengeleiteter ‚Lager‘ drohen Profession und Disziplin auf Dauer zu spalten: Sozialpädagogik vs. Sozialarbeit, Wissenschaft vs. Praxis, Fachhochschule vs. Universität, und damit alle, d.h. den ganzen Sozialbereich nachhaltig zu schwächen und seine positive Weiterentwicklung zu beeinträchtigen oder gar unmöglich zu machen. Wer auf Zukunft setzt, muss dies zu verhindern wissen.“ (Pfaffenberger, 2001, S. 11)

Eine Vernetzung von Fachschul- mit Hochschulbildung kann diese gewachsene Kluft zwischen Theoretikern und Praktikern der Sozialpädagogik entgegenwirken. Sie ist eine Chance die Stärken der jeweiligen Positionen zueinander zu führen. Darüber hinaus kann in einer solchen Vernetzung eine religionspädagogische Grundbildung entworfen werden, die in der Fachschule beginnt und in der Hochschule auf einer anderen Ebene fortgeführt wird.

Noch immer ist der Konflikt zwischen beruflichem (Praxis)wissen und akademischem Wissen in der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit spürbar. Heutige Anstellungsträger wollen die Verbindung beider Kompetenzbereiche: Sie wollen Praktiker, die zugleich akademisch gebildet sind. Dieses wollen sie insbesondere für Leitungsaufgaben in den Handlungsfeldern von Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen.

Die neueren bildungspolitischen Entwicklungen (EQR, DQR, Bologna etc.) fördern die Verbindung und Durchlässigkeit von informeller und non-formaler Bildung. Neuere lernwissenschaftliche Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in communities of practice, also sog. tätigen Gemeinschaften, untermauern sie sogar.³² Große Firmen führen deshalb Trainings on the Job oder Traineeprogramme durch, um sicherzustellen, dass das Geschäft an der Basis auch von Führungskräften verstanden wird. DQR6

³² Gemeint sind die Ansätze von „situated learning“ und „activity theory“.

stellt nun Erzieher*innenausbildung und BA auf ein Level 6, genauer gesagt in ein Gegenüber von Gleichwertigkeit und Andersartigkeit.

Warum nicht beide Bereiche zueinander führen? Letztendlich käme es den Einrichtungen, die diese doppelt ausgebildeten Menschen einstellen, zu Gute, ganz zu schweigen von den Menschen, die auf diesen Durchlässigkeiten ihren beruflichen Weg beschreiten.

10 Ein Plädoyer für die Entwicklung regionaler, vernetzter Bildungsangebote

10.1 Menschen mit sog. niedriger Bildungsherkunft das Studium ermöglichen

Es ist deutlich, dass die Finanzierung eines Studiums für viele Studierende immer schwieriger wird. Im vierten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wird deutlich, dass die finanzstarke Mittelschicht, die früher ihren Kindern ein Studium ermöglichen konnte, immer mehr verschwindet. Profiteure der Globalisierung sind vor allem die besser gestellten Familien. Die Verteilung des Vermögens schafft wenig sehr reiche und viele mittellose Familien:

„Danach verfügen die Haushalte in der unteren Hälfte der Verteilung nur über gut ein Prozent des gesamten Nettovermögens, während die vermögensstärksten zehn Prozent der Haushalte über die Hälfte des gesamten Nettovermögens auf sich vereinen.“ (BMBF 2013, S. 12)

Dieses Thema setzt sich unverändert im fünften Armuts- und Reichtumsbericht nahtlos fort.³³ Auch die bekannten Zusammenhänge von Armut, Beschäftigung und Zugang zu höherer Bildung wirken unvermindert weiter fort.

Nebenjobs für Student*innen spielen nun also eine große Rolle, die Bafög Förderung erlischt schnell für Angestellte und die ehemalige Mittelschicht, die früher das Studium ihrer Kinder finanzierte, wird kleiner.

So ist der ehemalige Wunsch der Generation Babyboom, die Studienorte zu wechseln, einem deutlichen Verlangen gewichen, in der Nähe des Heimatortes studieren zu können.

In einer Studie des BMBF zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden wird noch einmal deutlich, dass nur die Bevölkerungsschichten, die akademisch gebildet und mit guten Einkommen ausgestattet sind, ihre Kinder hinreichend im Studium finanzieren können.

„Nahezu alle Studierenden der Bildungsherkunft ‚hoch‘ werden von den Eltern unterstützt (94 %, [...]). Im Vergleich zur Herkunftsgruppe ‚niedrig‘ leisten ihre Eltern mit rd. 598 € monatlich rd. 75 % höhere Durchschnittsbeiträge.“ (Middendorff u.a., 2013, S. 23)

Es ist klar, dass sich diese Situation natürlich auch auf die Rahmenbedingungen des Studiums auswirkt. Wer aus einer bildungsfernen Familie kommt, wird an einem heimatfernen Standort weit höher durch Nebenjobs belastet als Studierende mit der Bildungsherkunft „hoch“. Das hat wiederum Einfluss auf die Studienleistung. Auch der durchschnittliche monatliche Bedarf der Studierenden liegt mit ca. 850 € über der zuerkannten maximalen staatlichen Bafög Förderung von 670 € (ebd., S. 21).

³³ URL: <http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/> [Zugriff: 12.04.2017].

So ist der Wunsch nach regionalen Studienangeboten, gerade von Studierenden aus niedrigen Bildungsherkünften, erklärbar. In einer empirischen Studie des CHE zu den Einflussfaktoren für die Studienentscheidung wird deshalb auch konstatiert:

„Die Erwägung einer heimatnahen Hochschule liegt offenbar in der finanziellen Situation der Schüler/innen begründet; es scheint sich dahinter weniger der Wunsch nach einer komfortablen Unterbringung im ‚Hotel Mama‘ zu verbergen.“ (Hachmeister, Harde & Langer, 2007, S. 91)

Die Frage nach regionalen, mit Fachschulausbildungen vernetzten Angeboten im Studiengang Soziale Arbeit verschärft sich im ländlichen Raum. Dort müssen gerade die 18 bis 24-jährigen in die großen Städte abwandern, weil Studienangebote vor Ort selten sind. Kinder aus einkommens- und bildungsarmen Familien trifft dies besonders hart.

10.2 Atypische Zielgruppen an das Studium heranführen – die sog. Unentschlossenen

Die Gruppe der Unentschlossenen bezeichnet jene Gruppe hochschulzugangsberechtigter Menschen, die sich nicht zu einem Studium durchringen können, aber die Möglichkeit des Durchwachsens aus der Ausbildung in das Studium hinein für ihre Bildungsbiographie höchst interessant finden.³⁴

„Ein Großteil der Gruppe der Studien-Unentschlossenen (74 %) sieht in der Anrechnung von Kompetenzen aus der Ausbildung auf das Studium einen hohen Anreiz. 24 % geben hier ein vielleicht an [...] 18 % der 843 Befragten äußerten dezidiert den Wunsch, nach Abschluss der Ausbildung zu studieren. 47 % sind in dieser Frage noch unentschieden und 33 % lehnen ein Studium ab. Die Befunde lassen bei den Studien-Unentschlossenen eine äußerst hohe Bildungs- und Aufstiegsmotivation erkennen, die zielgerichtet auf einen Abschluss hinarbeiten ohne dabei die gesicherte Finanzierung des Studiums und die Familie aus dem Auge zu verlieren.“³⁵

Die Erfahrung dreier Fachschulen im durchlässigen Studiengang BEK³⁶ an der EHD legen nahe, ein besonderes Augenmerk auf die sog. Unentschlossenen zu werfen. Auf Bildungsmessen gab es hier große Nachfragen eben von dieser Zielgruppe. Diese war sogar bereit, nach dem Ende Ihrer Erzieher*innenausbildung, fernab von Treysa und Kassel, nämlich in Darmstadt, den Rest ihres Studiums nach Ihrer Erzieher*innenausbildung zu absolvieren. Als der Studiengang in ein reines Anrechenmodell für Childhoodstudies überführt wurde, endete das Interesse schlagartig. Kein Studierender reist heute von Kassel oder Treysa nach Darmstadt.

Die Dozent*innen der Fachschulen, die diesen Wandel vom vernetzten, integrierten Studiengang zum additiven Anrechenmodell (Childhoodstudies) erlebt haben, kommentieren dies wie folgt: Die Unentschlossenen wussten, dass Sie im Rahmen ihrer Erzieher*innenausbildung eine Heranführung an das Hochschulstudium erleben konnten. Sie wussten auch, dass sie bei Problemen im Hochschulstudium immer auf die Dozent*innen der Fachschulen zurückgreifen konnten. Sie brauchen die intensivere Begleitung und Verbindung mit den Fachschuldozenten, um an das Studium herangeführt zu werden. Das führte im Beispiel BEK dazu, dass Studierende – trotz

³⁴ Zum Begriff siehe: AnKE – Anerkennung der Kompetenzen von ErzieherInnen auf den Bachelor Soziale Arbeit. URL: <http://www.bsg-bn.de/schulprogramm/fachbereiche/sozialpaedagogik/netzwerk-schule-hochschule/anke/> [Zugriff: 07.04.2017].

³⁵ Ebd.

³⁶ URL: <https://www.eh-darmstadt.de/studiengaenge/cs/> [Zugriff: 07.04.2017].

der langen Reise von Treysa zum Studienstandort Darmstadt – das Studium nach dem Ende der Erzieher*innenausbildung dort zu Ende führten.

11 Fazit

EU und Bundesregierung sind sich einig: Das sog. Bildungsabsteigerland Deutschland (OECD) muss die Versäulung seines Bildungssystems überwinden, will es zukunftsfähig bleiben. Projekte zur Verbesserung von vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit, Anrechnung von formal, informell, nonformal erworbenen Kompetenzen und Vernetzung werden vom Staat gefördert. Gelungene Kooperationen zwischen Fach- und Hochschulen werden als zukunftsweisende Modelle herausgestellt und beworben.

Deutlich ist jedoch auch der Widerstand von Seiten der Hochschulen zu merken. Die Gleichsetzung von Erzieher*innenausbildung mit Bachelor im DQR – Level 6 hat das Gespräch zwischen Fach- und Hochschulen erschwert. Auch der Aufwand, vernetzte Studiengänge zu akkreditieren, ist nicht unerheblich. Insbesondere bei Studiengängen, die von Fach- und Hochschulen gemeinsam gestaltet werden (BEK), war der organisatorische Aufwand sehr hoch. Auch die historische Spaltung der Lager von Praktikern und Theoretikern der Sozialpädagogik mag eine Rolle spielen.

Dazu streben Hochschulen, die ja aus den höheren Fachschulen der 70er entstanden sind, nach Promotionsrechten. Sie möchten sich dem Status der Universitäten annähern. Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Status ist es notwendig, mehr Energie in Forschung / Publikationen und Drittmittelprojekt zu stecken. Eine Öffnung zu den Fachschulen scheint da eher als ein Hemmnis, als entwicklungsförderlich zu sein.

Der bisherige Erfolg der Regierung, nämlich dass nun über 50% der Schulabgänger ein Studium anstreben, wird durch die Tatsache getrübt, dass die Prüfungslevels in den allgemeinbildenden Schulen abgesenkt wurden. Zum anderen werden Kinder aus bildungsfernen Familien – leider in zunehmendem Maße – von höherer Bildung ausgeschlossen. Zudem ist die Finanzierung des Studiums für die breite Masse der Bevölkerung schwieriger geworden. Der finanzkräftige Mittelstand verschwindet in einer immer größer werdenden Schere zwischen Arm und Reich.

Bildung für alle zu ermöglichen, das ist ein altes reformatorisches Anliegen. Es meint nicht Akademisierung für alle und zwar durch Absenkung der Bildungsstandards.

Bildung für alle meint, denjenigen Menschen akademische Bildung zu ermöglichen, denen aufgrund sozialer Hemmnisse dieser Weg bislang versperrt war. Und es geht auch um die Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen (Anrechenbarkeit).

An diesem reformatorischen Anspruch – Bildung für alle zu ermöglichen – können sich evangelische und diakonische Fach- und Hochschulen in ihrem Profil orientieren. Zugleich ist Teilhabe an Bildung ein Grundanliegen der Sozialpädagogik / Sozialen Arbeit. Hier ist man im theologischen und sozialpädagogischen Anspruch beieinander.

Die evangelischen Fach- und Hochschulen sind in privater Trägerschaft. Sie müssen daher – wegen geringerer oder fehlender staatlicher Finanzierung – innovative, marktorientierte Bildungsangebote entwickeln. Solch ein Angebot kann eine Vernetzung von Sozialer Arbeit mit evangelischer Erzieher*innenausbildung sein, wobei die jeweiligen Stärken der Bildungsangebote zum Tragen kommen. Durch eine Verbindung beider Bildungswege lassen sich nicht nur Bildungswege verkürzen, sondern auch religionspädagogischen Kompetenzen der Studierenden stärken.

Dass es hier gerade von Seiten der sog. Unentschlossenen eine große Nachfrage gibt, ist in den Erfahrungen mit „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BEK) deutlich geworden. Die Allermeisten der sog. Unentschlossenen haben nach Ihrer Fachschulzeit das Studium fortgesetzt. Aus diesen Erfahrungen kann man lernen, zumal Soziale Arbeit attraktiveres Studienangebot als BEK ist.

Bei einer Vernetzung von Erzieher*innenausbildung mit Sozialer Arbeit sollte die gegenwärtige finanzielle Situation vieler Familien nicht außer Acht gelassen werden. Regionale Angebote, die zeit- und ressourcenschonend entworfen werden, sind gerade für den strukturschwachen, ländlichen Raum notwendig.

Vernetzung ist weit mehr als Anerkennung von ECTS. Es ist ein durchdachtes (sozial)pädagogisches Vorgehen von Fach- und Hochschule. Sog. Unentschlossenen können in einem pädagogischen Zusammenspiel von Ausbildung und Studium schon früh zum Studium ermuntert werden. So entsteht ein Gelände für Studienberechtigte, die durch Familie und Schule nicht zum Studium ermuntert werden. Es entsteht ein für viele Menschen hochattraktives, nachgefragtes Angebot für Schulabgänger wie auch Quereinsteiger.

Mit einem solchen vernetzten Angebot könnten evangelische Fach- und Hochschulen zur „Stadt auf dem Berg“ (EHD), zum Leuchtturm in der Region werden. Und damit fördern sie ihr Image gegenüber staatlichen und kirchlichen Stellen und nicht zuletzt auch in der Bevölkerung. Dies wiederum sichert die Zukunftsfähigkeit und das Profil von Fach- und Hochschulen in evangelischer oder diakonischer Trägerschaft.

Literaturverzeichnis

Beck, H. & Schmidt, H. (Hrsg.) (2008). *Bildung als diakonische Aufgabe. Befähigung – Teilhabe – Gerechtigkeit* (Diakonie; Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.

BMBF/KMK/HRK (2003). Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kulturminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.9.2003. Bonn. URL: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlung-des-bmbf-der-kmk-und-der-hrk-an-die-hochschulen-zur-vergabe-von-leistungspunkten-in-der/> [Zugriff: 04.04.2017].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013). *Lebenslagen in Deutschland. Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Studienanfänger/-innen und Studienanfängerquoten nach Geschlecht (2000–2016)*. URL: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/grafik-2.5.73.pdf> [Zugriff: 04.04.2017].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen*. URL:

- <https://www.bmfsfj.de/blob/95354/076596362455af26733a2bedfoa32d6e/staerkung-familialer-beziehungs-und-erziehungskompetenzen-data.pdf> [Zugriff: 04.04.2017].
- Deller, U. & Brake, R. (2014). *Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.
- Dräger, J. & Ziegele, F. (Hrsg.) (2014). *Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. 20 Jahre CHE*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. URL: http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Engelke, J., Müller, U. & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschule atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung. URL: http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Erfolgsgeheimnisse_privater_Hochschulen.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Eurich, J. & Schmidt, H. (Hrsg.) (2008). *Diakonie und Bildung. Heinz Schmidt zum 65. Geburtstag*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Evangelische Fachhochschule Darmstadt (EFHD) (2008). Leitbild und Profil der EFHD. URL: https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Hochschule/Leitbild.pdf [Zugriff: 15.03.2017].
- Evangelische Fachhochschule Darmstadt (EFHD) (2010). Modulhandbuch. URL: https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/SA/SA_Modulhandbuch_072010.pdf [Zugriff: 15.03.2017].
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2005). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland* (3. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus. URL: https://www.ekd.de/download/masse_des_menschlichen.pdf [Zugriff: 4.4.17].
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2008). *Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven; eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2009). *Kirche und Bildung: Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2010a). Kundgebung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 3. Tagung zum Schwerpunktthema „Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. URL: <https://www.ekd.de/synode2010/beschluesse/74177.html> [Zugriff: 4.4.17]. [= 2010a]
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2010b). „Niemand darf verloren gehen!“. *Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit; Lesebuch zum Schwerpunktthema der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 7. bis 10. November 2010 in Hannover*. Münster: Come-

- nius-Inst. URL:
https://www.comenius.de/bibliothek/open_access_pdfs/Niemand_darf_verloren_gehen.pdf?m=1331287580 [Zugriff: 17.11.2017]. [= 2010b]
- Frank, I., Heister, M. & Walden, G. (2015). *Berufsbildung und Hochschulbildung: Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen - bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere; Heft 166). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/show/7724> [Zugriff: 17.11.2017].
- Freitag, W.K. (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*. Hannover.
- Geißler, R. (2009). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramzow, C. (2014). *Motive von Eltern, ihre Kinder an einer evangelischen Schule lernen zu lassen. Vergleich von Untersuchungsergebnissen aus Sachsen, Bayern und Stuttgart*. URL: http://www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/Elternmotive_im_Schulvergleich.pdf [Zugriff: 05.04.2017].
- Grosse, T. & Terbuyken, G. (2008). *Modularisierung in durchlässigen Strukturen. Gutachten im Rahmen des Projektes „Musik in der Erzieherausbildung in NRW“ im Auftrag der Bertelsmannstiftung*. URL: <http://www.eal.terbuyken.net/Gutachten%20Bertelsmann%20final.pdf> [Zugriff: 04.04.2017].
- Hachmeister, C.-D., Harde, M.E. & Langer, M.F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG* (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung; 95). Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung. URL: http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf [Zugriff: 17.11.2017].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2015 beschlossen.)*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Hüning, L. u.a. (2017). *Im Blickpunkt: Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Sicht? Eine Analyse der Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990*. Gütersloh: Che gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. URL: http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Hochschulbildung_in_raeumlicher_Hinsicht.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Kruse, E. (2004). *Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kruse, E. (2012). Die Frage der ‚Wissenschaft‘ in der Ausbildung für Soziale Arbeit. Ein historischer Rückblick auf 100 Jahre Wissenschafts- und Ausbildungsgeschichte. URL: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/FBTS_Dresden/Vortrag_Elke_Kruse_FBTS_Dresden_23.05.12.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010). Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium II. Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Linten, M. & Prüstel, S. (2016). Durchlässigkeit im Bildungssystem. Auswahlbibliographie. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung Version: 5.0, Dezember 2016. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-durchlaessigkeit-im-bildungssystem.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Melanchthon-Schule Steinatal (2003). Schulverfassung für die Melanchthon-Schule Steinatal. URL: <https://www.melanchthon-schule.de/index.php/unsere-schule/schulprofil/schulprog> - dort: Schulverfassung.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Middendorff, E. u.a. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.* URL: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- Müller, C. & Burchert, H. (2015). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Fluch oder Segen? *Die neue Hochschule DNH*, 1, 32–35.
- Nickel, S. & Schulz, N. (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur. Überblick über aktuelle Entwicklungen* (Arbeitspapier / CHE, Centrum für Hochschulentwicklung; 195). Gütersloh: CHE, Centrum für Hochschulentwicklung. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf [Zugriff: 04.04.2017].
- OECD (2014). PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II). Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-ergebnisse-exzellenz-durch-chancengerechtigkeit-band-ii_9789264207486-

de;jsessionid=2fu5xaadm09u1.x-oecd-live-03 DOI: 10.1787/9789264207486-de [Zugriff: 04.04.2017].

OECD (2016). *Education at a Glance (Summary in German) / Bildung auf einen Blick 2016: OECD Indicators / OECD-Indikatoren*. URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/summary/german_214c0c5d-de#page2 [Zugriff: 04.04.2017].

Oehlmann, S. (2013). Kooperations- und Transferprojekt „Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung der Erzieher und Erzieherinnen in Niedersachsen“. Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung* (S. 249–254). Wiesbaden: Springer VS.

Oehlmann, S. (2010). Vertikale Durchlässigkeit in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Niedersachsen. URL: http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/arbeitsergebnisse/konzept%20modularisierung%20erzieherausbildung/Vortrag_Oehlmann.pdf [Zugriff: 05.04.2017].

Pfaffenberger, H. (2001). Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik: Auf dem Weg zu Selbstbestimmung und Eigenständigkeit? In Ders. (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft*. Münster: Lit.

Schilling J. & Zeller S. (2007). *Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession* (Studienbücher für soziale Berufe; 1 = UTB). München: Reinhardt.

Speth, C. (2008). Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung. Blog. URL: <http://qr-erziehung.blogspot.de/> [Zugriff: 04.04.2017].

Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Standfest, C., Köller, O. & Scheunpflug, A. (2005). *Leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen; eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft* (Schule in evangelischer Trägerschaft, 5). Münster: Waxmann.

PD Dr. Martin Sander-Gaiser, Leitung Hephata Akademie für Soziale Berufe, Hephata Hessisches Diakoniezentrum, Schwalmstadt, Privatdozent an der Theologischen Fakultät in Leipzig

Endredaktion: Ute Rosowski, Bibliothekarin an der Hephata Akademie für Soziale Berufe, Hephata Hessisches Diakoniezentrum, Schwalmstadt