

Thomas Grosse / Gregor Terbuyken

## **Modularisierung in durchlässigen Strukturen**

### **Gutachten im Rahmen des Projektes „Musik in der Erzieherausbildung in NRW“ im Auftrag der Bertelsmann Stiftung**

Dezember 2008

Vorbemerkung.....	2
1. Zur Situation der Ausbildung in Elementarpädagogik.....	2
2. Zur Durchlässigkeit im Bildungssystem.....	5
3. Zur Anerkennung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen beim Übergang in den Hochschulbereich.....	7
4. Zur speziellen Situation des Fachs Musik .....	11
5. Zu konkreten Fragen der Entwicklung eines Moduls „Musik“ .....	16
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	21
Literaturhinweise.....	21

## Vorbemerkung

Das vorliegende Gutachten zur Bildung von Modulen in durchlässigen Strukturen der Ausbildungsgänge „Bildung und Erziehung in der Frühen Kindheit“ ist von der Bertelsmann Stiftung mit dem konkreten Auftrag versehen worden, Grundlagen für die Erarbeitung eines Moduls „Musik in der ErzieherInnenausbildung“ zu schaffen. Als Orientierung dafür dienen die Erfahrungen, die die Autoren bei der Entwicklung und Akkreditierung eines der bundesweit ersten Bachelorstudiengänge Elementarpädagogik gesammelt haben sowie die einschlägigen Veröffentlichungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, die Bildungspläne der Bundesländer, relevante Fachliteratur und – soweit verfügbar – Modulbeschreibungen der Bachelorstudiengänge. Die momentan geführte allgemeine Bildungsdebatte wird zum Fach Musik in Beziehung gesetzt, das davon auf besondere Weise betroffen zu sein scheint. Abschließend werden einige Empfehlungen zur Positionierung eines Moduls „Musik“ in der Elementarpädagogik ausgesprochen.

In ihrem Schlussbericht aus dem Jahr 2007 hat die Enquete-Kommission des deutschen Bundestages zur Kultur in Deutschland die Bedeutung kultureller Bildung hervorgehoben und eindeutige Empfehlungen formuliert. Unter anderem wird darauf hingewiesen, dass gerade die Erteilung von Musikunterricht in Kindertagesstätten nicht einer zahlenden Klientel vorbehalten sein darf, sondern einer gesamten Kindergartengruppe zukommen sollte (vgl. Deutscher Bundestag 2008, 575). In diesem Zusammenhang muss die Ausbildung von Fachkräften im Elementarbereich auch dem Anspruch genügen, eine musikalische Früherziehung zumindest teilweise zu begleiten. Dazu kann ein Modul „Musik“ einen entscheidenden Beitrag leisten.

## 1. Zur Situation der Ausbildung in Elementarpädagogik

In diesem Abschnitt soll an Hand relevanter Textausschnitte die neuere Entwicklung und Situation der Ausbildung in der Elementarpädagogik dargestellt werden.

Die Jugendministerkonferenz hat in ihrer Sitzung vom 12. und 13.5.2005 die Situation der Ausbildung der pädagogischen Berufe behandelt und konstatiert: „Das stark hierarchisch gegliederte Ausbildungssystem geht auf eine Bildungsreform Ende der 60er und beginnenden 70er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück, mit der die Weichen für die Herausbildung der heutigen Qualifikationslandschaft gestellt worden sind. Diese stellt sich heute als ein zufälliges, unregelmäßiges und voneinander abgeschottetes Nebeneinander von Fachschule, Fachhochschule und Universität dar, das einen Zusammenhang zu den Erfordernissen des Arbeitsmarktes nur schwer erkennen lässt.“ (JMK 2005, Anhang zu TOP 10, S. 11) und die Schlussfolgerung gezogen: „Im Kontext der zunehmenden Bedeutung der frühen Bildung und des Bildungsauftrages von Kindertagesstätten nimmt die Jugendministerkonferenz die in verschiedenen Bundesländern eingerichteten Bachelorstudiengänge zur Bildung und Erziehung im Kindesalter mit Interesse zur Kenntnis. Sie werden als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung angesehen, ...“ (JMK 2005, Beschlusstext zu TOP 10, 4.)

Der 12. Kinder- und Jugendlichenbericht (BMFSFJ 2005) hat das Thema ebenfalls aufgegriffen und sehr deutlich gemacht, dass ein neues Bild vom Kind in der Ausbildung notwendig ist, es heißt dort: „- Bildung ist als ko-konstruktiver Prozess zu verstehen, an dem das Kind und die erwachsenen Bezugspersonen beteiligt sind. Wenn das Kind und seine Bezugspersonen aufeinander bezogen sind, die Erwachsenen die Bedürfnisse des Kindes verstehen und unmittelbar beantworten, kann es sich gesund (im Sinne von umfassendem Wohlergehen) entwickeln sowie seine kognitiven, sprachlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten aufbauen.“ (S. 188)

„- In der Kleinkindphase, spätestens ab dem Vorschulalter (d.h. ab dem 3. Lebensjahr), bedürfen Kinder neuer, den familialen Rahmen erweiternder und ergänzender Bildungsgelegenheiten. Die Familie bietet zwar den Boden für fundamentale Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kin-

des, jedoch sind unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ihre Möglichkeiten, Kindern die Teilhabe an der komplexen, pluralistischen und einem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu ermöglichen, eingeschränkt.“ (S. 188)

„Kinderbetreuungseinrichtungen müssen vor dem Hintergrund der umfangreichen Erkenntnisse zu den Bedürfnissen und Erfordernissen der Entwicklung von kleinen Kindern größtmögliche Qualität bieten, um sowohl stabile Beziehungen als auch eine anregungsreiche Umwelt sicherzustellen. In erster Linie muss es dabei um die Verbesserung der Ausbildung des Personals in Tagespflege sowie in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung gehen. Das Wissen von Erzieherinnen und Erziehern über Grundbedürfnisse und Entwicklungserfordernisse in früher Kindheit muss ebenso vergrößert werden wie das Wissen über altersphasentypische Entwicklungsschritte und Entwicklungsmerkmale, um auf Verzögerungen und Störungen der Entwicklung rechtzeitig und effektiv eingehen zu können. Erzieherinnen und Erzieher müssen insbesondere auch durch ihre Basisqualifikation in die Lage versetzt werden, sich ständig weiterbilden zu können, um sich unter anderem auch mit neuen Forschungserkenntnissen, die für die nächsten Jahre zu erwarten sind, auseinandersetzen können.“ (S. 189)

Als Schlussfolgerung daraus heißt es schon vorher bei den Empfehlungen für das Bildungssystem neben anderem: „Die Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte muss verbessert werden. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist auf Hochschulniveau anzuheben.“ (S. 43)

Der Bericht setzt sich kritisch mit den normativ aufgeladenen, elitären Konzepten traditioneller Bildungsdiskussion auseinander, in ihm heißt es:

„Insofern kann sich ein modernes Bildungsverständnis nicht nur an den Ideen von Fortschritt und Vervollkommnung orientieren; angesichts bestehender sozialer Ungleichheiten, kaum einlösbarer Erwartungen an soziale Integration und damit einhergehender Exklusionsprozesse sowie riskanter und prekärer Lebenslagen, in denen viele Kinder und Jugendliche aufwachsen, muss Bildung auch sehr elementar verstanden werden, muss im Horizont dessen betrachtet und diskutiert werden, was weithin unter Lebensbewältigung abgehandelt wird [...] Bildung in diesem Sinne erfolgt in der praktischen, geistigen, mentalen und emotionalen Aneignung von Welt und in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt. Sie zielt auf die Entwicklung und die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit in der Balance von sozialer und subjektiver Identität, in der Balance von >>zu sein wie jeder andere<< und >>zu sein wie kein anderer<<. Als Bezugspunkt für Aussagen über Bildungsprozesse werden dabei sozialwissenschaftlich-empirisch fundierte Dimensionen wie Lebensbereiche, Entwicklungsanforderungen, Bewältigungsaufgaben, Gesellungsformen und Handlungsmöglichkeiten gewählt und nicht normativ oder ideologisch vordefinierte Verhaltens-, Denk- und Handlungsmuster. Dadurch eröffnen sich, zumindest vom Ansatz her, empirisch fassbare Zugänge zu Bildung. Dimensionen der Aneignung von Welt werden deshalb als Weltbezüge dargestellt; auf dieser Basis wird der individuelle Bildungsprozess als der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen konkretisiert. Dieser Ansatz, allgemeine Vorstellungen von Bildung in Kompetenzen zu transformieren, eröffnet empirische Zugangsmöglichkeiten und verspricht somit Antworten auf die Frage, wie bildungstheoretische Vorstellungen und Entwürfe empirisch fassbar und überprüfbar gemacht werden können.“ (S. 109/110)

Aus diesen Überlegungen ergeben sich stringent Aussagen zu den Kompetenzen, auf deren Entwicklung elementarpädagogische Arbeit zielt: „Im Folgenden werden allgemeine Kompetenzen im Sinne von Leitkompetenzen in Bezug auf die bereits eingeführten Weltbezüge dargestellt. Damit wird es möglich, Bildungsziele unter Einbeziehung formaler Kompetenzen und inhaltlicher Dimensionen zu bestimmen und Bildungsverläufe in diesem umfassenden Sinne zu betrachten. Die vier genannten Weltbezüge beziehen sich dabei auf jeweils unterschiedliche basale Kompetenzen:

- kulturelle Kompetenzen im Sinne der sprachlich-symbolischen Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das „kulturelle Erbe“ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen;
  - instrumentelle Kompetenzen im Sinne einer objektbezogenen Fähigkeit, die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihr umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen;
  - soziale Kompetenzen im Sinne einer intersubjektiv-kommunikativen Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken;
  - personale Kompetenzen im Sinne einer ästhetisch-expressiven Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit seiner Körperlichkeit, seiner Emotionalität und seiner Gedanken- und Gefühlswelt umzugehen.“ (S. 114)
- (Vgl. dazu auch Kapitel 3: Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule, S. 142 ff.)

Diese eher bildungspolitischen Überlegungen werden auch unterstützt durch die DJI-Studie (Behler & Gragert 2004), einer empirischen Analyse von Kindertagesstätten und Interviews von MitarbeiterInnen: „Kennzeichnend für den Diskussionsverlauf [der Fachdebatte seit Mitte der 80er-Jahre, GT] ist die kontinuierliche Erweiterung der fachlichen Erwartungen, die an das Personal ... in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, um den sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen – wie sie etwa in der Kindheits- und Familiensoziologie oder mit Blick auf die Bildungsdebatte in der Neurobiologie beschrieben werden – durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen Rechnung zu tragen.“ (S. 189)

Und als eine Schlussfolgerung wird festgehalten:

„Die ErzieherInnenausbildung wurde auf breiter Ebene als reformbedürftig bezeichnet.“ (S. 191)

Die Evangelische Fachhochschule Hannover (heute FH Hannover – Fakultät V) hat auf diese Situationsbeschreibung früh reagiert, 2001 mit den Planungen für einen Bachelorstudiengang Elementarpädagogik in Kooperation mit Fachschulen der Landeskirche Hannovers begonnen, der nach der Akkreditierung im Wintersemester 2004/5 den Studienbetrieb aufnahm. Sie gehörte damit zu den ersten Anbietern eines solchen Studiengangs. Leider wurde dieser Studiengang im Rahmen der Fusion mit der staatlichen FH Hannover nach einem Durchgang wieder eingestellt. (s. Krieg & Schneider-Vollmann 2005). Dieser Studiengang wird seit dem Wintersemester 2008/2009 an der FH Osnabrück weitergeführt.

Mittlerweile hat es eine schnelle Entwicklung gegeben: Die Akademisierung der Erzieherinnen-ausbildung schreitet voran. Waren es im Jahr 2005 erst acht Studiengänge, an denen ein BA-Studiengang angeboten wurde, sind es jetzt 24 Fachhochschulen und 4 Universitäten an 24 Orten (GEW 2008, S. 4). Die GEW spricht in ihrer Broschüre aber von einem „Studiengangs-Dschungel“ und kommentiert: „Der Prozess der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung verläuft auch deshalb so unstrukturiert, weil die Politik sich nicht darauf verständigen kann und will, den Aufbau der Studiengänge in einem geordneten, länderübergreifenden Verfahren zu regeln. Die Jugendminister formulieren nur zögerlich fachliche Anforderungen an eine künftige Hochschulausbildung für Erzieherinnen, die Kultusminister halten zwanghaft an der Fachschule fest, weil ihnen ansonsten einer der ganz großen Bildungsgänge entgleitet und die Wissenschaftsminister haben sich im Zuge des Bologna-Prozesses selbst entmachtet, indem sie den Hochschulen die Gestaltungsautonomie der Studiengänge alleine überlassen.“

Es fehlt ein Gesamtkonzept, das Ausbildung, Praxis und Wissenschaft miteinander verbindet.

So geschieht mitunter paradoxes, etwa wenn die Politik, wie in Baden-Württemberg, zum einen beteuert, dass sich an der Fachschulausbildung für Erzieherinnen nichts ändert, sie andererseits ihre Pädagogischen Hochschulen auffordert, BA-Studiengänge zur frühkindlichen Bildung einzurichten.

Insgesamt stellt sich die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern mit Reformprojekten, Modellversuchen, Bildungsplänen und Programmen sehr unterschiedlich und unübersichtlich dar, „diese Entwicklungen erschweren die Absicht einen Überblick über die bestehenden 16 System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung [FBBE] in Deutschland zu gewinnen. Zusätzlich erhöhen die Vielzahl der beteiligten Akteure und Gebietskörperschaften, die Komplexität der Zuständigkeits- und Verantwortungsstrukturen sowie die Mehrebenenstruktur (Bund, Länder, Kommunen, Träger und Einrichtungen) den Schwierigkeitsgrad, das jeweilige System zu verstehen“ (Bock-Famulla 2008, S. 7), und man möchte hinzufügen: auch eine Bündelung der Kompetenzen und Möglichkeiten für eine schnelle und gute Weiterentwicklung der FBBE in der BRD wird durch dieses System deutlich erschwert.

Auch die Erziehungswissenschaft und deren Organisationen waren lange Zeit nicht bereit, die Pioniere der frühen Kindheit in den eigenen Reihen ernst zu nehmen. So blieb es der GEW und der Initiative einiger Fachhochschulen überlassen, den Strukturfehler der 70er Jahre zu beheben, die Erzieherinnenausbildung von den Sozial- und Bildungsberufen auf Hochschulebene abzukoppeln: „Viele der Probleme, die wir heute in Tageseinrichtungen für Kinder finden – etwa die Schwierigkeiten beim Übergang in die Grundschule oder die mangelnde Stringenz der Bildungsarbeit – haben ihre Ursache auch in der auseinandergerissenen Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen.“ (GEW 2008, S. 4/5)

Diese unbefriedigende Entwicklung ist sicher nicht, wie manchmal zu hören ist, dem Bolognaprozess zu zuschreiben, sondern Versäumnissen der Bildungspolitik in den föderalen Wirrungen, und auch die Hochschulen müssen sich den Vorwurf gefallen lassen, dass ihre (eigentlich notwendige) Selbstorganisations- und Kooperationskompetenz gerade bei der Entwicklung neuer Studienangebote unzureichend ist.

Immerhin gibt es im Rahmen des Programms „Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung<sup>1</sup> eine Kooperation von zwei Universitäten (Bremen und Bozen) und drei Fachhochschulen (EFH Freiburg, ASFH Berlin, FH Koblenz), die sich trotz sehr unterschiedlicher Studienprogramme doch einem Programm verpflichtet fühlen, was bei der Betrachtung der Module deutlich wird: „Fachschulen, Weiterbildungsanbieter und Hochschulen müssen die zentralen Inhalte und Methoden für die Qualifizierung von Frühpädagogen abstimmen und so vermitteln, dass sie dem Niveau des angestrebten Bildungsabschlusses entsprechen. Kooperation und Konsultation zwischen den unterschiedlichen Anbietern können Qualitätsentwicklung und Durchlässigkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Frühpädagogen auf allen Ebenen unseres Bildungssystems entscheidend voranbringen.“ (Profis in Kitas 2004)

## 2. Zur Durchlässigkeit im Bildungssystem

Die Durchlässigkeit im Bildungssystem und die Notwendigkeit der Aufwertung der pädagogischen Berufe ist schon lange Thema, wird aber erst allmählich umgesetzt. Beispielhaft wird auf die „Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen“ des Wissenschaftsrats vom Januar 2002 verwiesen, dort heißt es: „Auch für neue Fächer in Bereichen, für die bislang noch keine akademische Ausbildung in Deutschland existiert, sieht der Wissenschaftsrat an Fachhochschulen ein großes Potential, dessen Realisierung von der künftigen Entwicklung der Tätigkeiten in einer Vielzahl von Berufsbereichen wesentlich abhängen wird. Deshalb ist die Einrichtung solcher Studienprogramme in besonderem Maße auf die Bedürfnisse des Beschäftigungssystems abzustim-

---

<sup>1</sup> (<http://www.profis-in-kitas.de/profis%20in%20kitas>)

men. Allerdings muss in jedem Einzelfall eingehend geprüft werden, ob und in welcher Form die Einrichtung von akademischen Ausbildungsangeboten in Bereichen, die bislang im System der dualen und der schulisch basierten Berufsausbildung angesiedelt sind, sinnvoll ist. [...]

Der Wissenschaftsrat sieht sich hier einig mit den Empfehlungen des Forums Bildung, die ihrerseits darauf hinweisen, dass Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher verbessert und aufgewertet werden müssen. Auch die Empfehlung einer Stärkung der Forschung im Bereich der Frühpädagogik spricht für eine Ansiedelung einschlägiger Studienangebote an Fachhochschulen“ (S. 95/96).

Auch der Bildungsbericht 2008 stellt fest: „Weiterhin auffällig im Vergleich zum Personal in den anderen Bildungseinrichtungen ist der geringe Akademisierungsgrad. Er liegt bundesweit bei knapp 3% und hat sich gegenüber 2002 nur geringfügig erhöht“. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 55; vgl. auch Bock-Famulla 2008 S. 19)

Neben dieser strukturellen Argumentation gibt es aber noch weitere professionsorientierte Überlegungen zur Aufwertung eines vorrangig von Frauen ausgeübten Berufes, die die EFH Hannover in ihrem Akkreditierungsantrag 2003 so zusammengefasst hat: „Es scheint so, als ob die Erzieherinnen zur vergessenen Klientel der durch den Strukturplan für das Bildungswesen in Deutschland vor 30 Jahren eingeleiteten Bildungsreform gehören. Sie befinden sich in einer nicht nur bildungstheoretischen Sackgasse. Ihr Beruf ist nicht – wie der vergleichbarer Männerberufe (Ingenieur, Techniker) – durch Eingliederung in den (Fach-) Hochschulbereich aufgewertet worden. Das hatte und hat Folgen, die zu einer gesamtgesellschaftlichen, europäischen und berufspraktischen Benachteiligung führen. Viele der als Erzieherin ehemals Ausgebildeten haben inzwischen zur Verbesserung der geschilderten Situation ein Studium an einer Fachhochschule absolviert, das auch volkswirtschaftlich nicht gerechtfertigt werden kann, wenn man die damit verbundenen Doppelungen und Wiederholungen bedenkt. Der vorgelegte Modellversuch soll gerade auch auf diesem Feld bereinigend wirken, weil er helfen soll, dass junge Frauen früher eine adäquate Berufstätigkeit aufnehmen können.“ Und er hatte auch das Ziel eine überlange Qualifikationszeit im Hinblick auf vergleichbare akademische Ausbildungen zu reduzieren.

Wenn man die aktuelle Übersicht der GEW (2008) über die Studiengänge im Bereich „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ anschaut, so ergibt sich allerdings, sowohl in Bezug auf Ziele und Abschlüsse als auch in Bezug auf die Durchlässigkeit zwischen Fachschule und Hochschule angeht, ein uneinheitliches Bild<sup>2</sup>.

Die Studiengänge sind in der Regel BA-Studiengänge bis auf Uni Bremen (Weiterbildung nach dreijähriger Praxiszeit mit Hochschulzertifikat) und Uni Halle-Wittenberg (MA in internationaler Kooperation), das Ausbildungsziel ist zum Teil eher leitungsorientiert (FH Esslingen, KFH München, EFH Bochum, FH Koblenz). In der Frage der Durchlässigkeit lassen sich mehrere Typen unterscheiden:

- Die Durchlässigkeit ist bei grundständigen BA-Studiengängen nicht vorgesehen (eine individuelle Einstufungsprüfung ist aber in der Regel möglich),
- einen echten Verbundstudiengang bietet die EFH Darmstadt in Kooperation mit dem Fröbelseminar Kassel/Korbach und der Hephata-Akademie Schwalmstadt,
- eine Anerkennung von 60 Credits (i.d.R. = 2 Semester) von in der Fachschule/Fachakademie erbrachten Leistungen in unterschiedlich enger Kooperation ist vorgesehen an der KFH München, an der FH OOW, an der HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen, an der FH Osnabrück, an der EFH Bochum, an der KFH Nordrhein-Westfalen und an der FH Kiel.
- An der FH München können 2,5 Semester,

---

<sup>2</sup> Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Daten der GEW-Studie 2008 und eigene Recherchen. Wegen der Dynamik der Entwicklung kann es sein, dass in einigen Studienorten die Entwicklung schon weiter ist.

- an der FH Erfurt 30 Credits auf Antrag anerkannt werden.

Die Studiengänge an der PH/EFH Ludwigsburg, FH Erfurt, KFH München, EFH Dresden, FH Osnabrück und FH Koblenz sind berufsbegleitend, ebenso die Weiterbildung an der Uni Bremen.

In 10 von insgesamt 28 Studiengängen gibt es also eine vorgesehene Durchlässigkeit mit mehr oder weniger intensiver Kooperation, an den Pädagogischen Hochschulen (Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Weingarten) und Universitäten (Gießen, Halle-Wittenberg) gibt es keine Durchlässigkeit, ein Sonderfall ist das Weiterbildungsangebot der Uni Bremen.

Diese Situationsbeschreibung entspricht sicher nicht dem, was in den eben vorgestellten bildungspolitischen Überlegungen intendiert war. Zudem gibt es mit der Entwicklung der Europäischen Qualifikationsrahmen für den tertiären wie den beruflichen Bildungsbereich und der Absicht diese aufeinander beziehbar zu machen eine über die BRD hinausgehende Entwicklung (s. dazu den Überblick im Jahresbericht des BIBB 2007/8, dort auch weitere Literatur).

Ein besonderes Problem stellt sich bei den Sozialberufen (neben den ErzieherInnen ähnlich auch bei den Pflegeberufen), dass sie zumindest nach dem Abschluss an der Berufsfachschule Sozialpädagogik, die in einigen Ländern (z.B: Niedersachsen) zum eigenständigen Beruf der Sozialassistentin/des Sozialassistenten führt, postsekundäre Ausbildungen sind, die aber tertiär nicht angekommen sind. In den OECD-Berichten werden sie deshalb auch immer als tertiär B abgehandelt (s. z.B. BMBF 2008, S. 3f), was die Hilflosigkeit der OECD gegenüber der historisch gewachsenen aber schwer nachvollziehbaren deutschen Bildungsstruktur dokumentiert. D.h. auch, dass die Einbeziehung der ErzieherInnenausbildung an den Fachschulen/Fachakademien in den Qualifikationsrahmen Berufliche Bildung nicht ganz systemgerecht ist, es sei denn es gelingt, was zumindest auch beabsichtigt ist, eine vergleichbare Levelbeschreibung im tertiären Qualifikationsrahmen wie im beruflichen Qualifikationsrahmen zu erreichen.

Unabhängig von dieser Diskussion hat aber aus der Notwendigkeit, gerade bei den pädagogischen Berufen eine handhabbare Strategie für eine Anerkennung beruflicher Qualifikation beim Übergang in den Hochschulbereich zu erreichen ein von BMBF und KMK eingerichtetes Modellprogramm (ANKOM) erste Ergebnisse vorgelegt, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden sollen.

### **3. Zur Anerkennung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen beim Übergang in den Hochschulbereich**

Im Herbst 2005 startete die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen“ (ANKOM) mit dem Ziel die Bildungswege zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung durchlässiger zu gestalten. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworbene Kompetenzen sollen auf ein Studium angerechnet werden können, wenn sie äquivalent zu einem Studiengang einer Hochschule sind. Es sollte ein Qualitätsstandard für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erarbeitet werden, bei dem aber die Autonomie und Qualitätsverantwortung der Hochschulen gewahrt werden sollte. Was viele nicht wissen: schon auf der Bologna-Konferenz 1999 wurde die Anrechnung beruflicher Kompetenzen als ein Ziel formuliert. In der Deklaration heißt es:

„Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“

Die Hochschulen waren allerdings mit der Einführung des Bachelor-Master-Systems so überfordert, dass dieser Aspekt wenig berücksichtigt wurde. Auf der Berlin-Konferenz 2003 bestätigten

die Europäischen Bildungsminister die Forderung, dass die Hochschulen sich stärker um die Anrechnung außerhalb des Hochschulsystems erworbener Kompetenzen kümmern müssen. Die Hochschulen bekannten sich ihrerseits in der Glasgower Erklärung 2005 der European University Association (EUA) zu diesem Ziel.

Im Rahmen des ANKOM-Projekts<sup>3</sup> wurden elf Entwicklungsprojekte gefördert, von denen sich drei mit Fragen der Kompetenz-Äquivalenz von Aus- und Weiterbildungen der Gesundheits- und Sozialberufe beschäftigten. Zwei Projekte beschäftigen sich mit der Frage der Anrechenbarkeit der Kompetenzen von Erziehern und Erzieherinnen auf ein Studium, zum einen an der Alice-Salomon-FH (ASFH) Berlin: „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen“ und zum anderen an der Universität Lüneburg: „Anrechnung erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelorstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips“..

### **Das Modell der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin:**

Die ASFH hat zwei Verfahren entwickelt (s. <http://ankom.his.de/modellprojekte/berlin.php>), einmal eine pauschale Anrechnung nach einem Vergleich des modularisierten BA-Studiums mit der lernfeldorientierten Berliner ErzieherInnenausbildung: „In Kooperation mit drei Berliner Fachschulen wurden für die Fachschulausbildung „virtuelle Module“ erzeugt, die die Grundlage für die Beurteilung der Kompetenz-Äquivalenz bildeten“ (Pannier & Schnadt 2008, 105) zum zweiten eine Einzelfallprüfung. „Dieses Verfahren berücksichtigt die Anrechnung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen aus Berufspraxis und Weiterbildung.

Grundlagen der Entscheidung über die individuelle Anrechnung bildet ein von dem Studenten bzw. der Studentin einzureichendes Portfolio sowie,

1. Nachweise in Form von Zeugnissen, Zertifikaten, Dokumentationen, die die im Portfolio dargestellten Kompetenzen belegen und
2. ein Kolloquium, das von zwei HochschullehrerInnen durchgeführt wird, die vom Prüfungsausschuss beauftragt sind, die aus dem Portfolio und den eingereichten Nachweisen ermittelten Kompetenzen zu überprüfen.“ (ASFH 2008)

### **Das Modell der Universität Lüneburg**

Die Universität Lüneburg denkt in eine ähnliche Richtung (s. Forschungsteam 2006), legt aber darüber hinaus einen Schwerpunkt auf das eben schon angesprochene Problem der Gendergerechtigkeit. So heißt es auf der Homepage des Projekts: „Da der ErzieherInnenberuf noch immer vorrangig von jungen Frauen gewählt wird, helfende und pädagogische Berufe nach wie vor typische Frauenberufe bilden, die mit mangelnder gesellschaftlicher Anerkennung, geringem Einkommensniveau und unzureichenden Aufstiegschancen verknüpft sind, eröffnet der Ansatzpunkt des Gender-Mainstreaming, unter dem das Forschungsprojekt seine Untersuchungen angelegt hat, besondere Chancen.

Denn durch zukünftige Anrechenbarkeitsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen könnten Frauen in diesem Bereich schnellere und effizientere Qualifizierungsmöglichkeiten durch ein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik eröffnet werden. Gleichzeitig könnten hierdurch auch Anreize für potentielle männliche Fachkräfte entstehen und dem männlichen Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit dadurch eher begegnet werden.“ (KOMPAEDENZ 2008)

---

<sup>3</sup> Ein Forschungsbericht wurde im Bertelsmann Verlag für den Sommer 2008 angekündigt: Freitag W. (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe*



Beide Projekte sind bezogen auf die spezifische Situation eines Bundeslandes und Möglichkeiten und Ressourcen bestimmter Kooperationspartner.

### **Allgemeine Anrechnungsleitlinien**

Zu einer allgemeineren Bestimmung der Anrechnungsmöglichkeiten sind daher unspezifischere Kriterien notwendig, die mittlerweile auch mit der Anrechnungsleitlinie, die die Wissenschaftliche Begleitung des ANKOM-Projekts im Juni 2008 (ANKOM 2008)vorgelegt hat, entwickelt wurden. Diese sind erst einmal als Diskussionsgrundlage gedacht, wahrscheinlich wird aber eine spätere Endfassung nicht sehr abweichen.

Diese Anrechnungsleitlinie berücksichtigt die hinsichtlich Qualitätssicherung und Anrechnung getroffenen Aussagen aus Beschlüssen, Vereinbarungen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), des Akkreditierungsrates, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) sowie der European Association for Education of Adults (EAEA).

Die Leitlinie bezieht sich auf fünf Gegenstandsbereiche, die von den Hochschulen ihren jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden müssen. Die Gegenstandsbereiche sind:

#### **1. *Lernergebnisbeschreibung***

Eines der wesentlichen Ziele des Bolognaprozesses ist auch eine Orientierung an Lernergebnissen. Dazu gab es im Tuning-Projekt eine differenzierte Entwicklung und Diskussion. Ziel des Tuning-Projekts<sup>4</sup> war: „Another significant feature of Tuning is the choice to look at degrees in terms of learning outcomes and particularly in relation to competences. The Tuning project deals with two types of competences: generic competences (instrumental, interpersonal and systemic) and subject-specific competences (including skills and knowledge. First and second cycles have been described in terms of agreed and dynamic reference points: learning outcomes and competences to be developed/achieved. The beautiful thing of comparable competences and learning outcomes is that they allow flexibility and autonomy in the construction of curricula.“ (Gonzalez & Wagenaar 2003) Diese Diskussion kann hier nicht vertieft aufgegriffen werden, die Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff und der Orientierung an Lernergebnissen sind ja auch an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden. (vgl. dazu auch Kohler 2005, BIBB 2008). So plausibel es auf den ersten Blick zu sein scheint, Kompetenzen über bereichsspezifisches wie fachübergreifendes Ensemble aus Wissen, Verstehen und Handeln zu bestimmen, so schwierig erweist sich eine operationale Beschreibung der konkret zu erzielenden Lerner-

---

<sup>4</sup> „Im Sommer 2000 nahmen mehrere Hochschulen gemeinsam die Herausforderung von Bologna an und entwickelten ein Pilotprojekt namens „TUNING – Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa“. Sie baten den Verband der europäischen Hochschulen (EUA) um Unterstützung bei der Suche nach weiteren Teilnehmern und ersuchten die Europäische Kommission um Zuschüsse im Rahmen des Programms Sokrates. Insbesondere sollte das Projekt Bezugspunkte für allgemeines und fachspezifisches Wissen der Hochschulabsolventen im Grund- und Aufbaustudium in einer Reihe von Studienfächern ermitteln, nämlich in Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaften, Geologie, Geschichte, Mathematik, Physik und Chemie. Die im Abschlussbericht vorgestellten Kompetenzen veranschaulichen die Lernergebnisse, d. h. was ein Lernender weiß oder nach Beendigung eines Lernprozesses demonstrieren kann. Dies betrifft sowohl fachspezifisches Wissen als auch allgemeine Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Führungsqualitäten. Hochschulpersonal, Studenten und Arbeitgeber wurden zu den Kompetenzen befragt, die sie von Hochschulabsolventen erwarten. Das Programm lief von 2002 – 2004.

gebnisse ohne bei rigiden Einengungen oder überkomplexen Deskriptorensystemen zu landen.

Man wird vorzugsweise die Deskriptoren und Levelbeschreibungen eines Referenzsystems wie des europäischen, bzw. deutschen Qualifikationsrahmens heranziehen, das vom Anspruch her bildungsbereichsübergreifend ist, um lernergebnisorientierte Kompetenzbeschreibungen von Bildungsgängen vergleichbar zu machen. Eine Orientierung für den Bereich der sozialpädagogischen Studiengänge könnte der fachspezifische Qualifikationsrahmen „Soziale Arbeit“ sein, den der Fachbereichstag 2006 verabschiedet hat (Bartosch u.a. 2006). Der Bereich ästhetische Praxis, insbesondere auch der Bereich Musik, hat in diesem an der Handlungslogik Sozialer Arbeit orientierten Konzept allerdings keinen Platz. Auch der im Rahmen des Projekts „Profis in KITAS (PiK)“ (PiK 2006) der Robert-Bosch-Stiftung erarbeitete „Orientierungsrahmen zur Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich“ sagt zwar einiges zur Kompetenzorientierung, der Verknüpfung der Lernorte Hochschule und Praxis und zur Modulsystematik, inhaltliche Überlegungen fehlen aber weitgehend.

## 2. *Äquivalenzprüfung*

Selbst wenn eine Verständigung über die Lernergebnisbeschreibung gelingt, ist der folgende Schritt noch der Äquivalenzprüfung noch einmal schwierig: Dazu heißt es in der Anrechnungsleitlinie: „Bei der Äquivalenzprüfung von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Bildungskontexten werden Gleichwertigkeiten untersucht. Die Methode zur Überprüfung der Gleichwertigkeit muss zweckmäßig, verlässlich, gültig und transparent sein. Zweckmäßig bedeutet, dass mit der angewandten Methode zur Äquivalenzfeststellung auch die gewünschte Aussage getroffen werden kann, dass die vor dem Studium erworbenen Lernergebnisse mit Teilen der akademischen Lernergebnisse gleichwertig oder nicht gleichwertig sind.“ (S. 3), und etwas weiter: „Eine gültige Äquivalenzprüfung sagt etwas über die Belastbarkeit der erzielten Aussage (Ergebnis) aus. Sie lässt keinen Zweifel an der Validität des Verfahrens zu. Ein transparentes Äquivalenzprüfungsverfahren legt für alle Beteiligte die Schritte und Zwischenergebnisse im Anrechnungsprozess offen. Dadurch wird es möglich, das Zustandekommen des Ergebnisses nachzuvollziehen.“ Wenn man allerdings mit Thole (2006, S. 30) der Auffassung ist, dass pädagogische Professionalität „...nur über fall- und feldbezogene Analysefähigkeiten und Handlungskompetenzen der professionellen Akteure und über die von ihnen aktivierten pädagogischen, biographie- und sozialfeldbezogenen sozialen Handlungsdispositionen und kognitiven Selbstvergewisserungen (vgl. zuletzt Helsper 2004; Reh 2004)“ erreicht werden kann, dann wird deutlich, wie schwierig Äquivalenzentscheidungen, die so personenbezogen gedacht sind, zu treffen sind. Pauschale Anrechnungsverfahren mit virtuellen Modulen, wie sie oben für Berlin dargestellt wurden, können nicht generell für alle Einrichtungen, die einem gleichen Lehrplan folgen, eingesetzt werden, sondern für jede Einrichtung müsste eine Lernergebnisanalyse erfolgen, da es in den Schulen nach wie vor in der Regel kein verlässliches Qualitätsmanagement gibt.

## 3. *Formale Verankerung der Anrechnungsregelung*

Wenn man sich auch über die Äquivalenzfragen hat verständigen können, geht es im nächsten Schritt um die formalen Zuständigkeiten: Obwohl Anrechnungsregelungen auch Belange der jeweiligen Länderschulaufsichtsbehörden tangieren können (z.B. wenn integrierte Bildungsgänge wie im Beispiel Darmstadt geplant werden), liegt die Entscheidung letztlich bei den Hochschulgremien, die zuständig sind für die Verabschiedung von BA-Prüfungsordnungen einschließlich des Diploma Supplement, das als das Zeugnis ergänzende und informierende Beschreibung der Prüfungsinhalte und im Studium erreichten Kompetenzen zwingend für die Akkreditierung vorgeschrieben ist.. Das Modulhandbuch muss für die Akkreditierung Anrechnungsregelungen enthalten.

Obwohl es sich hier primär um formale Regelungen handelt, sind es, wenn es z.B. um Modulbeschreibungen geht, auch inhaltliche Entscheidungen. Für nichthochschulische Kooperationspartner ist es manchmal schwierig zu akzeptieren, dass sie zwar mitberaten, aber nicht mitentscheiden können. Zumindest muss die Regelung aber für alle Beteiligten transparent sein inklusive eines Widerspruchsrechts der Studierenden.

Die Verantwortung für die Studiengänge und ihre Inhalte liegt eindeutig bei den Hochschulen, auch wenn diese - schon in eigenem Interesse - in Beiräten o.ä. Kooperation und Einflussnahme institutionalisieren.

#### 4. *Information und Beratung*

Um alle Beteiligten gut zu informieren wird in der Anrechnungsleitlinie gefordert: „Zur Information und Beratung der am Anrechnungsprozess beteiligten unterschiedlichen Zielgruppen, wie Verantwortliche der Studiengänge und der Hochschulverwaltung, Studieninteressierte, Studierende sowie Bildungseinrichtungen und Unternehmen, stehen sowohl Print- und elektronische Medien zur Verfügung, wie auch die Möglichkeit der persönlichen Auskunft durch eine Anlaufstelle für Anrechnung.“ Gerade bei neuen Studiengängen ist diese Forderung sinnvoll, auch die kooperierenden Institutionen in den Informationsprozess einzubeziehen, um möglichst früh auch deren MitarbeiterInnen wie potentielle Studierende über neue Qualifizierungsmöglichkeiten zu informieren und zu motivieren.

#### *Evaluation*

Bei allem, was Hochschulen tun, gibt es natürlich eine Evaluation. Die Selbstverpflichtung zur Evaluation wird in der Leitlinie noch etwas vage beschrieben: „Die Ersteinführung des Anrechnungsverfahrens wird durch eine prozessbegleitende (Selbst-) Evaluation unterstützt. Die weitere Entwicklung der Anrechnungspraxis und eine damit verbundene Überprüfung des Verfahrens zur Äquivalenzfeststellung erfolgt weiterhin über eine in regelmäßigen Abständen durchgeführte Selbstevaluation. Die Ergebnisse dieser Evaluationen sind öffentlich zugänglich.“

## 4. Zur speziellen Situation des Fachs Musik

### **Die allgemeine Bedeutung von Musik in der Elementarpädagogik**

Die Einbeziehung des Mediums Musik als Bestandteil ästhetischer Praxis in Erziehungsangelegenheiten ist traditionell verankert und wird auch in der aktuellen Diskussion um frühkindliche Bildung immer wieder betont. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich neben diesem Schwerpunkt der Elementarpädagogik zunehmend weitere Ansätze etablieren (Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Sprachförderung etc.). Diese Entwicklung wird dadurch verstärkt, dass der Übergang Kindergarten – Schule verbessert werden soll, in der Grundschule aber insbesondere die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde eine zentrale Rolle bei der abschließenden Schullaufbahnpflichtung spielen. Der durch die IGLU- und PISA-Studien hervorgerufene Handlungsdruck führte zu einigem Aktionismus im Bildungssystem und wirkt sich mittelbar auch auf die Elementarpädagogik aus, die ihrerseits schon seit längerem erkannt hatte, dass eine traditionelle Spielpädagogik nicht mehr zeitgemäß ist. Ästhetische Praxis und mithin auch das Medium Musik ist jedoch mit spielpädagogischen Angeboten eng verbunden und muss sich teilweise neu positionieren. Denn in diesem Kontext wird meist vernachlässigt, dass Ästhetische Bildung als eigener Modus der Welterfahrung auch gerade in der PISA-Studie betont wird: „...Kanonbildend wirkt vielmehr der reflexive Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung, die Humboldt im Königsberger und litauischen Schulplan (1809) linguistisch, historisch, mathematisch und gymnasial-ästhetisch nennt und die im Anschluss an Wilhelm Flitner (1960) als Aufgabenfelder in der gymnasialen Oberstufe struktur-

bildend wirken. In der Substanz geht es um Orientierungswissen vermittelnder Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität. Gegenüber diesen kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbildung sind Fächer und Themen variabel, nicht aber die in PISA untersuchten kulturellen Basiskompetenzen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21).

Musik nimmt in der Diskussion um die Ästhetische Praxis eine besondere Rolle ein, da sie als das emotional wohl am stärksten wirksame Ausdrucksmittel des Menschen im Alltag allgegenwärtig ist und einen besonders hohen Aufforderungscharakter hat. Musik durchdringt viele Bereiche ästhetischer Bildung und eignet sich bestens für ganzheitliche Ansätze, weshalb sich musikalische Elemente auch in Bewegungs- und Sprachspielen wieder finden. Dieser spielpädagogische Zugang verführt zu einer Gleichsetzung mit musikpädagogischer Arbeit, das ist irreführend und sachlich falsch, lässt sich aber auf Grund der jahrzehntelangen Verknüpfung nicht immer vermeiden. Der daraus resultierende Legitimationsdruck der Angebote zur Ästhetischen Praxis begünstigt die Debatte um Transfereffekte ästhetischer Bildung, wie sie beispielsweise um den Einfluss von erweitertem Musikunterricht auf Intelligenz und Sozialverhalten von Kindern geführt wird. Dass dabei der Versuch gemacht wird, den Einsatz von Musik durch außermusikalische Effekte zu begründen, trägt eher zur Schwächung des Faches in der aktuellen Bildungsdiskussion bei, weil das Alleinstellungsmerkmal musikalischen Erlebens damit aufgegeben wird (vgl. Gembris et.al 2001). Tatsächlich sind dauerhafte positive Ergebnisse, die eine Beschäftigung mit Musik auf kognitive Kompetenzen erbringen soll, in vielen Fällen messbar, häufig sind sie sogar stabil aber stets gering ausgeprägt. Eine Vielzahl der Studien in diesem Feld kann darüber hinaus nicht den Nachweis erbringen, dass die erzielten Effekte für das Medium Musik spezifisch seien, also nur und ausschließlich damit (statt beispielsweise durch Sport, Malerei oder Schachtraining) zu erreichen waren (vgl. BMBF 2006 17ff.). Die Frage nach sozialen und emotionalen Effekten von Musik ist in diesen Studien allerdings nicht erfasst und bisher nicht in vergleichbarer Intensität erforscht worden, was möglicherweise dadurch zu erklären ist, dass diese Wirkung des Mediums alltäglich wahrgenommen wird und keines besonderen Nachweises bedarf. In diesem Kontext ist Musik nach wie vor ein unumstrittener Bestandteil der Bildung und Erziehung von Kindern.

### **Die aktuelle Entwicklung des Fachs Musik in der elementarpädagogischen Ausbildung**

In der Erzieherausbildung ist das Fach Musik bundesweit in unterschiedlicher Bedeutung an den Fachschulen vertreten. Dies gilt auch für an die Musikpädagogik angelehnte Fächer, wie z. B. Rhythmik. Je nach Bundesland ließ sich im Jahr 2003 in den Stundentafeln der Erzieherausbildung eine Unterrichtsversorgung im Rahmen der gesamten Ausbildung von rund 60 bis zu 320 Stunden finden (vgl. Buxot 2004, 33f.). Buxot wies bereits 2004 darauf hin, dass in der Folge der von der KMK am 07.11.2002 geschlossenen Rahmenvereinbarung über Fachschulen Musik als Fach an Bedeutung verlieren würde. Auch am Beispiel der Rhythmik lässt sich seitdem verfolgen, wie die Bedeutung eines Faches in den Lehrplänen der Schulen schwinden kann, wenn es einem Lernfeld zugeordnet wird (vgl. Rohlfs 2008). Die im Grundsatz begrüßenswerte Loslösung von fachgebundenen Angeboten hin zu praxisorientierten Lernfeldern oder auch Modulen erhöht den Wettbewerb zwischen den einzelnen musischen Fächern, da in der Regel die in der Gesamtheit zur Verfügung stehenden Stunden reduziert werden. Eine Zusammenfassung der so genannten künstlerischen Fächer in einem musisch-kreativen Lernfeld ermöglicht den Ausbildungsstätten eigene Schwerpunktsetzungen in diesem Bereich, gleichzeitig wird jedoch ein bisher als mehr oder weniger verbindlicher Fächerkanon, der Musik als Pflichtfach in der Erzieherausbildung vorgab, aufgegeben.

In einer vergleichbaren Situation finden sich auch die Studiengänge Soziale Arbeit an den bundesdeutschen Fachhochschulen wieder, zumal die mit der Einführung von Bachelorstudiengän-

gen einhergehenden curricularen Umstrukturierungen eine Neuordnung der Studienangebote begünstigten. Das Fächerangebot des Bereiches „Kultur, Ästhetik, Medien“ (KÄM) hat dabei vielerorts besonders starke Einbußen erlitten, zumal gleichzeitig eine fachliche Erweiterung und Aktualisierung des Studienangebotes zusätzlich Eingang in die Curricula finden musste. Prozessorientierte, künstlerische Entwicklungs- und Reifeprozesse über mehrere Studiensemester können unter solchen Bedingungen nur noch selten initiiert werden.

Bei einer Analyse von Modulen in den aktuellen Bachelorstudiengängen zu „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“<sup>5</sup> lässt sich zunächst einmal feststellen, dass die Entwicklung des Faches Musik, die in den letzten Jahren an den Fachschulen, Fachakademien, Berufskollegs und Fachhochschulen zu beobachten war, im Wesentlichen fortgeschrieben wird. Die übergeordneten Lehrbereiche, denen das Fach Musik zuzuordnen wäre, sind in sehr unterschiedlichen Gewichtungen vertreten und mitunter kann der Bereich Musik durch ein mehr oder minder „verwandtes“ Fach ersetzt werden – das Wahlangebot reicht von Kunstpädagogik bis zu Psychomotorik, Gesellschaftswissenschaften und Mathematik. Des Weiteren lässt sich bei Studienangeboten, die im Rahmen durchlässiger Strukturen Lerninhalte der Fachschulausbildung als Module anerkennen, die Bedeutung des Faches Musik auch daran ablesen, ob es in Modulen, die an der Hochschule zu belegen sind, nochmals vertreten ist oder nicht.

Die Jugendministerkonferenz (am 13./14.05.2004) und die Kultusministerkonferenz (am 03./04.06.2004) haben den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004) beschlossen, in dem ausgeführt wird: „Musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung, musikalischer Früherziehung und künstlerischem Gestalten spricht die Sinne und die Emotionen an, fördert Fantasie und Kreativität sowie die personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung.“ Dieser Standpunkt hat in alle Bildungspläne der Länder Eingang gefunden<sup>6</sup>. Im Vergleich der einzelnen Bildungspläne wird darüber hinaus deutlich, dass der überwiegende Teil der Länder dem Fach Musik im Kontext eines Lernfeldes oder Bildungsbereiches erhebliche Bedeutung beimisst und durchaus sehr konkrete Vorstellungen davon formuliert, wie Musik zum Einsatz kommen soll. Dabei stehen die ästhetischen, emotionalen und sozialen Aspekte im Vordergrund, mögliche Transfereffekte musikalischen Lernens auf andere Bildungsbereiche werden – wenn überhaupt – nur am Rande thematisiert. Beispielsweise führt Bremen zu Rhythmik und Musik folgendes aus: „In Rhythmus und Musik werden Gefühle angesprochen und zum Ausdruck gebracht. Musikalische Förderung stimuliert das kindliche Gefühlsleben und führt zugleich in die kulturellen Formen der Musik ein. Musik ruft nach körperlicher Bewegung. Rhythmus und Tanz versetzen die Körper in die gleiche Schwingung und fördern die Verbundenheit mit der sozialen Gruppe.“ Das Land Bayern wählt folgende Formulierung für sein Lernfeld Musik: „Kinder sollen ermutigt werden, gemeinsam zu singen. Sie sollen lernen, Musik konzentriert und differenziert wahrzunehmen und Gelegenheit erhalten, verschiedene Musikinstrumente und die musikalische Tradition ihres Kulturkreises sowie fremder Kulturkreise kennen zu lernen“ Solche konkreten Aussagen zur Musik innerhalb der Bildungspläne sind jedoch in den meisten Studiengangsentwürfen für Bachelorstudiengänge „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ nicht in vergleichbarer Deutlichkeit enthalten. Stattdessen legen die dargestellten Ausbildungsinhalte überwiegend ihren Schwerpunkt darauf, Bildung im Elementarbereich als Vorbereitung der Kinder auf unsere Wissensgesellschaft zu betreiben. Zum Erreichen dieses Ziels scheint der Musik keine zentrale Rolle zugesprochen zu werden, sondern sie befindet sich in den meisten Modulhandbüchern unter übergeordnete Begrifflichkeiten wie „Mu-

---

<sup>5</sup> Als Grundlage für diese Ausführungen dienen die Modulbeschreibungen der einzelnen Studienangebote, soweit sie über das WWW erhältlich oder auf Anfrage von den Hochschulen übersandt worden sind, somit ist der aktuelle Stand im Wintersemester 2008/2009 vermutlich weitgehend erfasst worden.

<sup>6</sup> vgl. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>

sische Bildung“ oder „Ästhetik“. Da sie in diesem Kontext oft als Wahlfach anzutreffen ist, können Studierende je nach Ausgestaltung des Curriculums vielerorts den Studienanforderungen auch ohne Belegung des Faches Musik nachkommen.

### **Verortung der Musik in modularisierten Studiengängen**

Zur Zeit existiert eine größere Anzahl von virtuellen Modulen im Bereich „Ästhetische Praxis“, die aus einzelnen Angeboten innerhalb kooperierender Einrichtungen – also beispielsweise Fachschulen und Fachhochschulen – zusammengesetzt und als (in der Regel die ersten beiden) Studiensemester anerkannt werden. Auf eine entsprechende Anfrage antworteten 12 Hochschulen und bestätigten den aus der Internetrecherche gewonnenen Eindruck, dass es die Anerkennung vollständig an einer Ausbildungseinrichtung studierter und abgeprüfter Module im Themenbereich Musik/Ästhetik bislang nicht zu geben scheint. Eine solche Anerkennung setzt voraus, dass FS- und FH-Konzepte angenähert werden, was aber sowohl wegen föderaler Strukturen wie unterschiedlicher Systemzuständigkeit (Kultur vs. Wissenschaft) kaum erreichbar erscheint.

Innerhalb der analysierten Module gibt es sehr unterschiedliche quantitative Festlegungen entsprechend der Fächer, wobei sich der auf die Musik entfallende Anteil auf Grund der unscharfen Zuordnungen nicht exakt bestimmen lässt. Trotzdem werden klare Unterschiede deutlich: So verteilt beispielsweise das Modul E 3 – Bildungs-/Lernbereiche – in Hildesheim auf das inhaltliche Spektrum „Sprache und Sprechen, Bewegung und Gesundheit, emotionale und soziale Kompetenzen, ästhetische Bildung, Fähigkeit pädagogische Prozesse zu planen“ 10 Kreditpunkte (CR), die im Rahmen der Fachschulausbildung als bereits erworben anerkannt werden. An der EFH Bochum werden dagegen aus der Fachschulausbildung in einem ähnlichen inhaltlichen Zuschnitt zwei Module eingebracht (Modul 5 – Dimensionen und Themen der Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter – mit 15 CR sowie Modul 6 – Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen – mit 10 CR), im höheren Semester an der Hochschule enthält das Curriculum darüber hinaus noch Modul 15 – Dimensionen und Bereiche frühkindlicher Bildung – in dem weitere 12 CR erworben werden müssen, die sich auf Angebote zur Bildungswirksamkeit der Entwicklung kreativer Kompetenzen von Kindern erstrecken und die Studierenden in die Lage versetzen sollen, Kindern Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen, ästhetischer Praxis und musischer Gestaltung zu eröffnen. Hier stehen also 10 innerhalb der Fachschulausbildung anzuerkennende Kreditpunkte des einen Studiengangs einem anderen mit 37 Kreditpunkten gegenüber, von denen 12 im Hochschulstudium erworben werden. Bei einer Gleichsetzung der studentischen Arbeitsleistung (Workload) von 30 Stunden je Kreditpunkt erscheint diese Differenz umso größer und es lässt sich annehmen, dass im letzteren Beispiel mehr Raum für ästhetische Praxiserfahrungen zur Verfügung gestellt werden kann.

In einigen Fällen finden sich auch explizit gestaltete Module der Musikalischen Bildung oder Musikpädagogik. Dieser eindeutige Schwerpunkt wird aber offenbar vermehrt an Pädagogischen Hochschulen oder universitären Studiengängen gelegt. So ist an der PH Weingarten ein Modul „Musikalische Bildung“ mit einer klaren Schwerpunktsetzung im Gesang verpflichtend, umfangreich an Musikpädagogik und rhythmischer Erziehung ausgerichtete Module als Wahlpflichtangebote lassen sich beispielsweise in Gießen, Schwäbisch-Gmünd, Esslingen, Osnabrück und Bochum belegen. Rund ein Viertel der erfassten Studiengänge übernimmt lediglich die in der Fachschulausbildung gelehrt Anteile des Bereiches Ästhetische Bildung im Rahmen der Anerkennung als 1. und 2. Studiensemester, ohne dass in höheren Semestern weitere konkrete Angebote folgen.

Aus diesen inhaltlich sowie organisatorisch sehr unterschiedlich gestalteten Modulzuschnitten lassen sich folgende –teilweise überlappende – Einordnungen des Gegenstandes Musik herauslesen:

### 1. *Musik als Bestandteil frühkindlicher Bildung*

Das Fach Musik und verwandte Fächer (wie Rhythmik) stehen gleichwertig neben anderen künstlerischen Ausdrucksformen (z.B. Tanz, Bildende Kunst), neben dem Themenbereich Naturwissenschaften, Mathematik, Technik, der Spracherziehung und Sprachförderung sowie Angeboten zu Körpererfahrung/Bewegung, Gesundheit, Psychomotorik. Musik ist in diesem Kontext als ein Bildungsgut zu begreifen, dessen Erwerb entweder als Kulturtechnik schon im Vorgriff auf schulische Bildung eingeordnet oder aber als Anschauungsgegenstand im Rahmen der pädagogischen Ausbildung begriffen wird. Im Modulhandbuch der PH Weingarten findet sich exemplarisch dazu folgende Beschreibung: „Die Studierenden erwerben theoretische Grundlagen der Förderung von Lern- und Bildungsprozessen (z.B. naturwissenschaftliche oder mathematische Lernprozesse, musikalische oder ästhetische Wahrnehmungs- und Lernprozesse).“ Im Sinne der PISA-Studie wäre in diesem Zusammenhang von „komplexen[n] Handlungskompetenzen, die auf dem Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Kompetenzen beruhen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 22), zu sprechen.

### 2. *Musik als Medium künstlerischen Ausdrucks und ästhetischer Prozesse*

Im Zentrum steht Musik als individuelles Ausdrucksmittel, auch als Gegenstand musikpädagogischer Arbeit. Das erstreckt sich nicht nur auf ihren Einsatz in späteren Berufsfeldern, sondern soll auch als Selbsterfahrung den Studierenden zugänglich gemacht werden, weshalb sich entsprechende Inhalte teilweise auch in Modulen eines „Studium Generale“ wieder finden (z.B. EHS Dresden, HS Esslingen).

### 3. *Musik als Bestandteil eines sozialpädagogischen Methodensystems*

Dieser Ansatz entspricht einer Einpassung der Musik in das Methodensystem Sozialer Arbeit, in dem die Musikpädagogik auf der Verfahrensebene unter Einsatz verschiedener Methoden, wie z.B. Singen, Rhythmik oder Instrumentalspiel zum Tragen kommt (vgl. Hartogh & Wickel 2004, 49). In den Modulbeschreibungen liest sich das dann z.B. an der EFH Bochum folgendermaßen: „Bildungsbereiche (müsig-kreative Gestaltung/Spiel, Sprache[n]/Medien, natürliche und kulturelle Umwelt[en], Gesundheit/Bewegung) in Bezug auf die Möglichkeiten einer Bildungsanregung für Kinder“ (entsprechend den Bildungsbereichen der Erzieherinnenausbildung in NRW).

Die vorstehenden Kategorien, in denen sich Musik als Bestandteil elementarpädagogischer Studiengänge wiederfindet, lassen im Wesentlichen zwei Zugänge zu:

#### – *Selbsterfahrung und ästhetische Praxis*

Eine aktive Beschäftigung mit Musik (wobei zwischen eigenem Musizieren und anderen Formen wie Bewegen zu Musik oder intensivem Musikhören nicht unterschieden werden muss) wird als Grundlage für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Medium ermöglicht. Je nach Umfang und Ausgestaltung dieser Angebote können möglicherweise auch eigene methodische und didaktische Fertigkeiten erworben werden, in jedem Fall wird Musik hierbei jedoch individueller Erfahrung zugänglich gemacht.

#### – *Theoretische Grundlagen*

Erkenntnisse über die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Musik dienen als Grundlage für den Einsatz des Mediums auch gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern. Die auf dieser Ebene angesiedelte Auseinandersetzung damit bezieht verstärkt soziologische, kulturpädagogische oder entwicklungspsychologische Aspekte mit ein.

In wie weit eine solche Trennung zwischen dem Wissen über die Sinnhaftigkeit von Musik und dem eigenen Erleben des Mediums Musik sowie der eigenen musikalischen Praxis überhaupt möglich und sinnvoll ist, muss bezweifelt werden. Die Wertschätzung ästhetischer Erfahrungen wird dem Wesen der Musik eher im Rahmen einer musikalischen Praxis gerecht, als auf Grundla-

ge wissenschaftlicher Erkenntnisse. Diese Besonderheit bedeutet keinesfalls, dass die Beschäftigung mit dem Medium Musik unwissenschaftlich oder irrational sein muss, sondern sie beschreibt eben seine Stärke, abseits von verbalen Vermittlungsmethoden und Kommunikationsformen Menschen zu erreichen und sich mitzuteilen. Da die Lehre an Ausbildungsstätten aber fast ausschließlich über die Wortsprache durchgeführt wird, sind solche am Erlebnis orientierten Vermittlungsmethoden wenig akzeptiert und scheinen vor dem Hintergrund der „Verwissenschaftlichung“ vieler Studiengänge auch zunehmend zurückgedrängt zu werden. Dies wird zusätzlich dadurch begünstigt, dass der Zeitbedarf für Angebote ästhetischer Praxis sich mit den Strukturen der meisten Studiengänge nicht vereinbaren lässt.

Es lässt sich aber auch der gegenläufige Trend beobachten, indem ästhetische Bildung als Methode eingesetzt wird, zuerst einen Zugang zur Klientel schafft und dann beispielsweise mit konkreten Bildungs- oder Sprachförderangeboten auf die musikbezogenen Angebote aufsetzt. Aus diesen konkreten Ansätzen ließen sich noch weitergehende Konzepte erarbeiten, die es auch ermöglichen könnten, einer Verinselung der Angebote entgegenzuwirken und eine verbesserte Verknüpfung von beispielweise naturwissenschaftlich geprägten und künstlerischen Angeboten ermöglichen, die sich im Bereich „Wahrnehmen und Gestalten“ mühelos herstellen ließe.

## 5. Zu konkreten Fragen der Entwicklung eines Moduls „Musik“

Um die im Zusammenhang mit der Beauftragung für dieses Gutachten aufgeworfenen Fragen zur Entwicklung eines Moduls „Musik in der Erzieherausbildung“ abschließend zu bearbeiten, werden im Folgenden die bisher behandelten Inhalte unter der Umsetzungsperspektive gebündelt.

### *Anregungen für die Beteiligungsstruktur zur Modulentwicklung im Rahmen durchlässiger Strukturen*

Für eine gemeinsame Modulentwicklung müssen sich die unmittelbar beteiligten Akteure, also die Fakultät, die den Studiengang aufbauen will, die kooperierenden Fachschulen/Akademien (Bayern) und evt. auch die mitarbeitenden Praxiseinrichtungen darauf verständigen, was sie wollen (lockere Kooperation, Parallelisierung von Lernzielen und darauf bezogenen Veranstaltungen, gemeinsame Studienabschnitte oder echter dualer Studiengang). Es lohnt sich, den Entwicklungsprozess kooperativ zu planen und dazu eine gemeinsame Projektgruppe mit einer Projektleitung einzurichten, die dafür auch wirklich Zeit hat und über ausreichendes Standing in der Fakultät wie über fachliche Akzeptanz bei den Kooperationspartnern verfügt. Bei aller Kooperationsbereitschaft sollte deutlich sein, dass die Federführung bei der Hochschule liegt.

Geplant werden müssen die (realistische !) Zeitperspektive, die Ressourcen (was an Finanz- und Personalmitteln steht zur Verfügung), die eingebracht werden können, die notwendige Beteiligung von Hochschul- und Trägergremien, bei einem in die Hochschul- oder Fachschulstruktur eingreifenden Modell die notwendige (und rechtzeitige !) Beteiligung des zuständigen Vizepräsidenten/Prorektors für Lehre wie des Wissenschafts-, Kultus- und je nach Zuständigkeit auch des Sozialministeriums. Das gilt insbesondere für eine rechtzeitige juristische und verwaltungsgemäße Prüfung der formalen Verankerung der geplanten Anrechnungsregelung.

In der Projektgruppe müssen die gegenseitigen Erwartungen und Vorbehalte geklärt werden und eine gemeinsame Begrifflichkeit entwickelt werden, die eine unmissverständliche Kommunikation ermöglicht, das gilt insbesondere für die oben beschriebenen Äquivalenzprüfung, Konzepte von Lernergebnis und Kompetenz. Vor allem der Kompetenzbegriff ist in der Regel strittig.

Die Projektgruppe muss auch überlegen, welche ExpertInnen einbezogen werden sollen: aus wissenschaftlichen Instituten (z.B. DJI), kompetente KollegInnen aus Hochschulen und Fachschulen, die ähnliche Entwicklungen schon gemacht haben, evt. auch politische Akteure (z.B.



aus der GEW, aus Landes-, Bundes- oder Parteikommissionen), die notwendige politische Unterstützung organisieren wie auch aktuelle Entwicklungsperspektiven einbringen können.

Um eine unproblematische Akkreditierung zu erreichen, kann es hilfreich sein sich z.B. der Kompetenz der Bolognaarbeitsgruppe der HRK oder einer in Aussicht genommenen Akkreditierungsagentur zu versichern.

Die Projektleitung muss rechtzeitig Planungspapiere erstellen und in die jeweiligen Gremien bringen.

Die Erfahrung zeigt, dass es häufig nicht gelingt, rechtzeitig eine Unterstützung auf allen Ebenen zu organisieren, z.B. erfährt der Vorstand eines Schulträgers viel zu spät, dass er personelle Ressourcen in das Projekt geben muss und stoppt das Projekt. Es gilt der Grundsatz: Die Arbeitsebene muss sich einig sein über die Zielsetzung, die jeweilige Leitung (Vorstand, Geschäftsführung, Präsidium ...) muss von Anfang an einbezogen sein und das Projekt wollen.

### *Empfehlungen für das Akkreditierungsverfahren*

Wie bereits ausgeführt ist es hilfreich, möglichst früh mit einer Akkreditierungsagentur zusammenzuarbeiten. Da jede Agentur eigene Handbücher für die Akkreditierung hat und unterschiedliche Erwartungen an Modulhandbücher ... hat, sollte die inhaltliche Entwicklung möglichst früh die formalen Vorgaben in Abstimmung mit dem zuständigen Hochschulplaner einbeziehen. Es ist höchst ärgerlich, wenn in einem langen Abstimmungsprozess wunderbare Module entwickelt wurden, die aber den Vorgaben nicht entsprechen, z.B. Module mit 8 Credits, obwohl die Hochschulleitung nur Module mit 5 oder 10 Credits (was durchaus sinnvoll sein kann) zulässt.

Bei der Auswahl einer Agentur kann es sein, dass die Hochschulleitung nur mit bestimmten Agenturen zusammenarbeitet und diese gewählt werden müssen. Es lohnt sich aber auf den Internetseiten der Agenturen zu recherchieren, ob sie in dem Themenbereich des geplanten Studiengangs schon mehrere Studiengänge akkreditiert haben. U.U. kann man dann auch eine Hochschulleitung überzeugen, evt. doch mit einer anderen Agentur zusammenzuarbeiten.

Ein wichtiges Kriterium für die Akkreditierung ist Lehrbarkeit, Studierbarkeit und Prüfbarkeit der Module. Die Projektgruppe hat daher darauf zu achten, dass auch auf Dauer ausreichende fachspezifische Lehrkapazität zur Verfügung steht. Die Belastung der Studierenden muss durch ein ausgewogenes Verhältnis von Kontakt- und Selbstlernzeit und eine vernünftige Verteilung von Prüfungsleistungen angemessen bleiben.

Bei der Entwicklung der modulzugeordneten Prüfungsleistungen (Grundsatz: Ein Modul – eine Prüfung) ist auf eine klare Lernergebnisorientierung zu achten. Kleinteilige Prüfungen entsprechen nicht den Bolognazielen und belasten Lehrende wie Studierende über Gebühr. Bei den Modulprüfungen besteht nach wie vor großer Innovationsbedarf. (s. dazu die Arbeitshilfen und Verweise im Bolognareader I und II, HRK 2004 und 2007, sowie die aktuellen Dokumente und Hinweise der HRK Service-Stelle Bologna: <http://www.hrk-bologna.de>)

### *Standortspezifische Unterschiede von Modulumfangen*

Voneinander abweichende Modulumfangen bilden ein grundsätzliches Problem bolognainkompatibler Studiengänge: Die Absicht, die Mobilität von Studierenden zwischen Hochschulen zu fördern, wurde bisher nur in Ansätzen erreicht. Mobilität setzt voraus, dass Hochschul- oder Ausbildungsverbände ähnliche inhaltliche und formale Strukturen vorsehen, die eine einfache Anrechnung von erbrachten Lernleistungen ermöglichen. Beispiele für Credit-Konsortien finden sich für das Vereinigte Königreich im Internet auf: [http://www.nicats.ac.uk/about/cats\\_uk.htm](http://www.nicats.ac.uk/about/cats_uk.htm). In der BRD hat es zwar BLK Modellversuche (Brodersen u.a. 2004) gegeben, vergleichbare Systeme gibt es in der BRD noch nicht. Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (s. HRK 2007) leisten das nicht.

Wenn eine Hochschule Mobilität und Studierenden- wie Lehraustausch mit anderen Institutionen realisieren möchte, ist es also unabdingbar, formale Vorgaben, wie z.B. Modulgröße in Credits und Modulprüfungsformen, und ein Kerncurriculum, das dann jeweils um hochschulspezifischen Profilelemente ergänzt wird, gemeinsam zu erarbeiten. In der Regel scheitert das an den Partialinteressen von Hochschulen und Lehrenden – wünschenswert wäre es dennoch.

Wenn eine pauschale Anerkennung über gemeinsame Strukturen und Inhalte unmöglich ist, ist eine Anerkennung nur über Einzelfallprüfungen realisierbar.

### *Zur Darstellung von Lernergebnissen aus der lernfeldorientierten Ausbildung als Äquivalenzen von Modulen*

Da nach unserer Erfahrung bei der Kooperation mit Fachschulen die Lernfeldorientierung nicht einfach in Module transformierbar ist, wird jeweils ausgehandelt werden müssen, welche Lehrinhalte und Prüfungsformen ein Äquivalent zu einem Modul ergeben. Als Beispiel sei auf die schon genannten „virtuellen Module“ verwiesen, die aus den Ausbildungsinhalten des Berliner Fachschulcurriculums im Rahmen des ANKOM-Projekts destilliert wurden.

Eine Modifizierung des Fachschulunterrichts in Richtung Modularisierung müsste als Modellversuch mit den jeweiligen Aufsichtsbehörden abgestimmt werden. Ein Beispiel dafür ist der Studiengang „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ der EFH Darmstadt (s. <http://www.bek.efhd.de>).

In den Verhandlungen mit Kooperationspartnern, so auch unsere hannoversche Erfahrung, ist es zu Beginn schwierig, sich auf eine Begrifflichkeit zu verständigen, die eine von allen verstehbare, inhaltlich gefüllte und damit auch vergleichbare Lernergebnisbeschreibung ermöglicht (vgl. auch Pannier & Schnadt 2008).

### *Zu den an ein Modul „Musik“ gestellten Anforderungen im Kontext der Theorie-Praxis-Verknüpfung der verschiedenartigen Bildungseinrichtungen*

Wenn ein einziges Modul möglichst alle Bedürfnisse abdecken soll, dann muss zuerst eine inhaltliche Eingrenzung vorgenommen werden. Die häufig erfolgte Einbeziehung von „Sprache“ in die Module zur musischen Bildung eröffnet ein Feld, das naheliegend ist, jedoch dem Bezug von Musik und Bewegung um einen zusätzlichen Aspekt erweitert. Der wesentliche Zugang zur rhythmischen und musikalischen Erziehung sollte davon aber nicht überdeckt werden. Andererseits gibt es Berührungspunkte verschiedener Aspekte frühkindlicher Bildung, die nur wenig im Bewusstsein sind und verstärkter Förderung bedürfen, hier bietet sich beispielsweise eine Verknüpfung von Musik mit Physik oder Mathematik an (so sind zum Beispiel die Zusammenhänge Größe – Länge – Tonhöhe nicht primär musikalische sondern physikalische Phänomene). Ein Verständnis für solche grundlegenden Zusammenhänge muss als ideale Basis für eine gelingende Bildungsarbeit im Elementarbereich angesehen werden. In diesem Zusammenhang wären die bildungspolitischen Überlegungen (s. Abschnitt 1) entsprechend mit Angeboten der Ästheti-

schen Bildung und Musik zu verschränken, da insbesondere beim gemeinsamen Musizieren ein Großteil der genannten Gesichtspunkte berührt wird (insbesondere kulturelle, soziale und personale Kompetenzen). Die Fähigkeit zum Transfer und der Verknüpfung verschiedener Modul-inhalte ist allerdings eine Kernkompetenz, die an anderer Stelle im Studium vermittelt werden muss.

In der musikalischen Arbeit mit Kindern bietet neben der Methode „Bewegen zur Musik“ vor allem das Singen einen unmittelbaren Zugang, da das Instrument Stimme Kindern vertraut ist und sie gerne und unmittelbar davon Gebrauch machen. Der Fortbildungsbedarf in Kindertagesstätten ist häufig davon geprägt, dass die Erzieherinnen und Erzieher mehr Sicherheit im Umgang mit ihrer Singstimme erwerben wollen.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass ein seit den 1950er Jahren zunehmend gewachsener Abbruch der Singtradition, der sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch Familie und Schule erstreckt, seit geraumer Zeit die Kindertagesstätten erreicht hat. Vielerorts lässt sich deshalb in Ausbildung und Studium kaum auf ein Liederrepertoire zurückgreifen, das für eine ganze Kohorte die Basis gemeinsamen Singens mit Kindern darstellen kann. Dieses Defizit gilt es zu kompensieren, indem das Singen in das Zentrum musikalischen Handelns gerückt wird. Die Fähigkeit, Lieder zu begleiten (beispielsweise durch eine Gitarre), ist dabei sehr hilfreich, das Erlernen des Instrumentalspiels kann aber kaum zum Gegenstand der Ausbildung gemacht werden, sondern bedarf persönlichen Engagements der Zielgruppenmitglieder. In diesem Zusammenhang spielt deshalb das Erweitern des eigenen musikalischen Horizonts (Selbsterfahrung) eine gewichtige Rolle: Eine intrinsische Motivation ist die beste Basis für das Lernen eines Instrumentes, eine Ausbildungsstätte kann hier nur Anregungen geben, Möglichkeiten aufzeigen und bestenfalls weitere Unterstützung (z.B. Instrumentenverleih) gewähren.

Unabhängig davon, ob sich der Schwerpunkt des Bachelorstudiums auf eine höher qualifizierte pädagogische Tätigkeit erstreckt oder aber andere Aspekte, wie z.B. Leitungsaufgaben im Mittelpunkt stehen, sollte eine ausreichende aktive Beschäftigung mit Aspekten musischer Bildung erfolgt sein, damit auch Verantwortliche in Leitungsfunktionen diesen Themenbereich wertschätzen und fördern können. Diese Wertschätzung sollte im Kita-Alltag dazu führen, dass Erzieherinnen und Erzieher über ihre eigenen Kompetenzen hinaus sich nicht scheuen, weitere Kompetenz ins Haus zu holen und z.B. mit Musikschulen, Privatmusikerziehern oder Musikerinnen kooperieren.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Praxistauglichkeit der Modulinhalte im Bereich Musik wesentlich durch Praxiserfahrungen gewährleistet werden muss. Damit ist in diesem Fall aber eigene ästhetische/musikalische Praxis gemeint: Kinder zu Musik tanzen zu lassen ist etwas anderes, als sich selbst zur Musik zu bewegen. Deshalb ist die schematische Trennung in praxisnahe Fachschule und wissenschaftsorientierte Hochschule – die ohnehin nur unscharf möglich ist – im Bereich der Musik eher hinderlich. Auch eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Medium Musik sollte stets an eigene Musikerfahrungen anknüpfen. An dieser Stelle einen konkreten Umfang für ein solches Modul vorzuschlagen, empfiehlt sich ohne Einordnung in konkrete curriculare Strukturen nicht. Im Grundsatz lässt sich aber feststellen, dass künstlerische Prozesse – und dazu gehört auch eine musisch-ästhetische Entwicklung – Zeit benötigen und eine Begrenzung auf den semesterweisen Halbjahresrhythmus eine deutliche Einschränkung darstellt. Ein einjähriges Modulangebot dürfte deshalb – ungeachtet der Workload – von Vorteil sein.

### *Ausblick auf mögliche Schwerpunkte in einem Modul „Musik in der Erzieherausbildung“*

Es empfiehlt sich, das Medium Musik als eine Form ästhetischer Praxis nach den Erkenntnissen und dem Diskussionsverlauf des letzten Jahrzehnts nicht primär im Kontext von Wissenstransfer und Bildungszielen zu betrachten. Vielmehr sollte als Ausgangspunkt die soziale und emotionale Bedeutung des Musikhörens und sich zur Musik Bewegens sowie des aktiven Musizierens gewählt werden, weil diese Perspektive dem Wesen des Mediums Musik gerecht wird. In wie

weit die Musik dabei anderen künstlerischen Ausdruckformen gleichgesetzt wird, soll an dieser Stelle nicht bewertet werden. Bei der Planung eines Moduls „Musik“ wären folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Der eigene Erfahrungshorizont bildet die notwendige Grundlage für die Inszenierung musikalischer Erlebnisräume. Um in der Arbeit mit Kindern Gelegenheiten für das Musikerleben schaffen und begleiten zu können, müssen die anleitenden Personen über eine eigene ästhetische Praxis verfügen und diese durch Reflexion auch für ihren Berufsalltag nutzbar gemacht haben. Solche Zugänge lassen sich im Rahmen der Ausbildung als Modulbestandteil ermöglichen.
- Musik und Bewegung bilden eine Einheit und sollten nicht getrennt werden: Musik ist Bewegung. Diese Verbindung, die im Kindesalter noch selbstverständlich ist, verliert sich häufig im Erwachsenenalter und prägt vielerorts auch die Musikvermittlung, Dadurch wird der Zugang zum elementaren Musizieren erschwert, es führt nicht selten dazu, dass auf kulturtechnische Bestandteile wie z. B. das Notenlesen in der Vorschulerziehung ausgewichen wird. Kompetentes Musizieren drückt sich jedoch eher im Bereich der Improvisation oder des Gesangs aus, als im Beherrschen von Notenschrift oder Instrumentenkunde. Folglich müssen die erstgenannten Bereiche gestärkt werden, Bewegungserfahrungen bieten dabei eine wichtige Brücke zum freien Musizieren, sie werden besonders im Fach „Rhythmik“ berücksichtigt, weshalb es sich empfiehlt diesen Bereich der Musikpädagogik in die Modulgestaltung einzubinden.
- Ein Modul „Musik“ kann keine Ausbildung für Musikalische Früherziehung ersetzen, jedoch ist es möglich, den Studierenden im Rahmen ihrer Vorkenntnisse zu ermöglichen rhythmisch-musikalische Einheiten – auch geringeren Umfangs – zu planen, durchzuführen und, soweit möglich, deren Inhalte auch in andere Bildungsbereiche einzubeziehen (vgl. Modulbeschreibung FH Osnabrück). Hier ist dann gleichzeitig Musik als Methode im Rahmen von elementarpädagogischer Gruppenarbeit positioniert.
- Eine Verortung des Mediums Musik im Rahmen der zahlreichen Bezugswissenschaften der Elementarpädagogik, wie z. B. der Entwicklungspsychologie oder der Soziologie sollte auf individuellen Erfahrungen im Umgang mit Musik aufbauen. Dadurch wäre eine an die ästhetische Praxis geknüpfte theoretische Auseinandersetzung mit dem Medium gewährleistet, die ihrerseits wiederum für die Berufspraxis nutzbar gemacht werden kann.
- Wengleich es empfehlenswert erscheint, Musik als einzigen Schwerpunkt in einem Modul zu behandeln, bietet sie doch eine gute Basis für die Schnittstellenbildung zu anderen Bereichen, wie z. B. Sprachentwicklung, Mathematik und Physik oder Psychomotorik. Eine solche Verknüpfung stärker in den Kita-Alltag zu integrieren, bedarf des Zusammenspiels der entsprechenden Module. Hier ließen sich konkrete Anregungen vermitteln, wie über das Medium Musik andere Bildungsbereiche erschlossen werden können.
- Über den Umfang eines solchen Moduls lassen sich keine verbindlichen Aussagen treffen, zumal es in einem jeweiligen Modulverbund zu bewerten wäre. Allerdings empfiehlt es sich, für die Gestaltung und Entwicklung ästhetischer Prozesse Zeit einzuräumen. Ästhetische Praxis kann nicht anders vermittelt werden als durch Erfahrung, und ist in einem Studiensemester nicht zu leisten. Auch wenn die Zeit innerhalb eines Moduls begrenzt ist, sollte sie so ausreichend bemessen sein, dass Studierende mindestens ein Verständnis und möglicherweise auch über das Modul hinausgehendes dauerhaftes Interesse an der Musik entwickeln können. Hier besteht ein Widerspruch zwischen dem Modulkonzept und der Musikpraxis, der möglicherweise zu lösen wäre, in dem studienbegleitender Instrumental- und Vokalunterricht als Wahlangebot eingerichtet wird. (Denkbar wäre hier eine Schwerpunktsetzung auf besonders einfach zu erlernende Instrumente, z.B. Ukulele statt Gitarre).

Abschließend sei auf aktuelle Planungen der FH Erfurt verwiesen, nach denen der bestehende Bachelorstudiengang „Bildung und Erziehung von Kindern“ in Kooperation mit der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar durch einen 60 Kreditpunkte umfassenden Schwerpunkt Musik ergänzt werden kann. Ein solches Modell würde weitergehende Perspektiven eröffnen und möglicherweise einen positiven Einfluss auf die Entwicklung musikbezogener Module nehmen.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Förderung durchlässiger Strukturen bietet besonders im Bereich Elementarpädagogik ein großes Potential für die Studiengänge, die Hochschullandschaft zugunsten einer besseren Qualifizierung der Elementarpädagoginnen anhand einer stärkeren Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verändern. Der an dieser Stelle dargestellte aktuelle Entwicklungsstand der elementarpädagogischen Studiengänge spricht dafür. Die Ausarbeitung eines Moduls „Musik in der ErzieherInnen-ausbildung“ unterliegt zunächst einmal den allgemeinen Grundsätzen einer guten inhaltlichen und institutionellen Kooperation auf Basis der Vorgaben des Bologna-Prozesses, dazu müssen alle Betroffenen einbezogen werden.

Inhaltlich eignet sich das Medium Musik besonders gut für die Verknüpfung von Theorie und Praxis, je mehr Raum für eigene Entwicklungen gegeben wird, umso nachhaltiger dürften die Lerneffekte ausfallen. Allerdings ist die im Rahmen von Kooperationen zwischen Fachschulen und Hochschulen bei der Konstruktion von Modulen anzutreffende Vorgehensweise, ohnehin bestehende Angebote der postsekundären Ausbildung im Rahmen eines Bachelorstudiengangs anzuerkennen, deshalb nicht als ideale Lösung anzusehen. Es empfiehlt sich, durch konkrete Absprachen über die Lehrinhalte von Musik-Lehrveranstaltungen die Bedingungen für nachhaltiges Lernen zu optimieren.

Das Medium Musik bietet sehr gute Möglichkeiten, Berührungspunkten und Schnittmengen zu anderen Erziehungs- und Bildungsbereichen zu bilden. Dafür das Bewusstsein zu stärken und entsprechende Bereitschaft zu fördern, ist ein wichtiger Beitrag, den das Fach Musik leisten kann, damit die Arbeit im Elementarbereich dem veränderten Bildungsverständnis und dem neuen Qualitätsbewusstsein in der Elementarpädagogik entsprechen kann.

## Literaturhinweise

Verwendet wurden die im Wintersemester 2008/2009 im WWW oder auf Anfrage zugänglich gemachten Modulhandbücher, Modulbeschreibungen und Studienordnungen folgender Hochschulen: KFH NRW (Aachen), EFH Bochum, EFH Darmstadt, EHS Dresden, FH OOW (Emden), FH Erfurt, PH Esslingen, Uni Gießen, FH Hildesheim-Holzwinden-Göttingen, FH Kiel, EFH/PH Ludwigsburg, FH München, FH Osnabrück, PH Schwäbisch-Gmünd, PH Weingarten sowie die auf dem Deutschen Bildungsserver veröffentlichten Bildungspläne der Länder ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)). Stand Oktober/November 2008

ANKOM. (2008) Anrechnungsleitlinie. <http://www.ankom-fachtagung.de/anrechnungsleitlinie-1/anrechnungsleitlinie.pdf>

ASFH. (2008). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen. <http://ankom.his.de/modellprojekte/berlin.php>, Stand 24.9.2008

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2008). Bildung in Deutschland 2008 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann

Bartosch, U.; Maile, A.; Speth, Ch. (2006). Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 4.0. [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR\\_SArb.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf)

- Beher, K. & Gragert, N. (2004). Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Dortmund/München: DJI/Uni Dortmund. Bes. Kap. 5: Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder
- BIBB. (Bundesinstitut für Berufsbildung). Jahresbericht 2007/8. Bonn: Eigenverlag, bes. Kap. 3
- BMBF (2006). Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bildungsforschung Band 18. Bonn, Berlin.
- BMBF. (2008). OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ – Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2008.  
[http://www.bmbf.de/pub/bildung\\_auf\\_einen\\_blick\\_08\\_wesentliche\\_aussagen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_08_wesentliche_aussagen.pdf)
- BMFSFJ. (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München: DJI (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>)
- Bock-Famulla, K. (2008). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken.. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Brodersen, K.; Künzel, R.; Schneider, M.; Wetzel, H. (Hg.). (2004): Studienreform konkret. Handbuch zur Einführung eines Leistungspunktsystems an deutschen Hochschulen; Regensburg: Universität Regensburg/ BLK
- Buxot, W. (2004): Musik und Rhythmik in der Erzieherausbildung an Fachschulen und Kollegs. In: Hartogh, T. & Wickel, H.H. (Hrsg.). Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa-Verlag, 29-41
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) 2008: Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske+Buderich, 21
- EUA. (2005). Glasgower Erklärung – Starke Universitäten für ein starkes Europa.  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf)
- Forschungsteam „KompädenZ“. (2006). Darstellung der Vorgehensweise und der möglichen Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen im Projekt „KompädenZ“ der Universität Lüneburg (Stand Juli 2006). <http://www.kompaedenz.de>
- Gembris, H.; Kraemer, R.-D.; Maas, G. (Hrsg.). (2001). Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner-Verlag
- GEW (2005, überarbeitete Fassung 2008). Erzieherinnenausbildung in der Hochschule - Studienmodelle im Überblick. Broschüre: Eigendruck
- González, J. & Wagenaar, R. (Ed). 2003. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto
- Hartogh, T. & Wickel, H.H. (2004). Musik und Musikalität. In: dies. (Hrsg.). Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa-Verlag, 45-55
- HRK. (2004). Bologna-Reader – Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn
- HRK. (2007). Bologna-Reader II – Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn

- JMK (Jugendministerkonferenz). (2005). Beschlussprotokoll über die Konferenz am 12. Und 13. Mai 2005 in München.  
[pages.jugendinfo.de/landesjugendamt/texte/JMK05Beschlussprotokoll\\_Endfassung.doc](http://pages.jugendinfo.de/landesjugendamt/texte/JMK05Beschlussprotokoll_Endfassung.doc)
- JMK/KMK. (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen\\_052004.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen_052004.pdf)
- Kohler, J. (2005). Europäischer Qualifikationsrahmen. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart: Raabe
- KOMPAEDENZ. (2008). Projekt KomPädenZ will lebenslanges Lernen untersuchen.  
[http://www.kompaedenz.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7&Itemid=1](http://www.kompaedenz.de/index.php?option=com_content&task=view&id=7&Itemid=1).  
 Stand 24.9.2008
- Krieg, E. & Schneider-Vollmann, A. (2005). Bachelor-Studiengang Elementarpädagogik in Kooperation von Fachhochschule und Fachschulen. In: Hammes-Di Bernardo, E. & Hebenstreit-Müller, S. (Hg.). (2005): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pannier, A. & Schnadt, P. (2008). Vereinbarungen über Kompetenzniveaus als Grundlage für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. In: Stamm-Riemer, I.; Loroff, C.; Minks, K.-H.; Freitag, W. (Hrsg.). Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover: HIS: Forum Hochschule 13 | 2008
- PiK – Profis in Kitas. (2006). Orientierungsrahmen zu Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich. <http://www.profis-in-kitas.de/downloads/konzeption-von-studiengaengen/orientierungsrahmen.pdf>
- Profis in Kitas. Ziele. (2004). <http://www.profis-in-kitas.de/profis%20in%20kitas/ziele>, Stand: 22.10.08
- Robert-Bosch-Stiftung. (2006). Orientierungsrahmen zur Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich. [http://www.profis-in-kitas.de/studiengangsentwicklung/modularisierung/orientierung\\_modularisierung](http://www.profis-in-kitas.de/studiengangsentwicklung/modularisierung/orientierung_modularisierung)
- Rohlf, K. (2008). Vom langsamen Verschwinden eines Faches. Zur Situation der Rhythmik an den bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Neue Musikzeitung (nmz) 9/2008, 13
- Thole, W. (2006). Kinder und Jugendliche professionell begleiten – Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam qualifizieren - Stichworte, Eindrücke, Impressionen. In: GEW. Kinder und Jugendliche im 21. Jahrhundert professionell begleiten – Für eine gemeinsame Pädagogenausbildung. Dokumentation des GEW-Workshops. Frankfurt: GEW, S. 18-36
- Wissenschaftsrat. (2002). Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Berlin. Drs. 5102/02

Prof. Dr. Thomas Grosse, Fachhochschule Hannover, Fakultät V, Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover. [thomas.grosse@fh-hannover.de](mailto:thomas.grosse@fh-hannover.de)

Prof. Dr. Gregor Terbuyken, Ev. Akademie Loccum, Münchehägerstraße 6, 31545 Rehburg-Loccum. [gregor.terbuyken@evlka.de](mailto:gregor.terbuyken@evlka.de)