

實務與學術之爭：《波隆納宣言》對德國幼教師資培育之衝擊

崑山科技大學幼兒保育系助理教授

謝斐敦

(中摘)

1999 年歐洲 29 國的教育部長或代表在波隆納(Bologna)發表了一篇共同宣言〈歐洲高等教育區〉(Der Europäische Hochschulraum)，期望 2010 年之際可以建立一個歐洲共通的高等教育制度。《波隆納宣言》的目標中，將整個修讀時程分為學士和碩士二階段、採用 ECTS 的學分制度、確保高教的素質與相互認可學歷，這幾項主張對於德國高等教育的衝擊甚巨，逼迫高等教育的結構必須有所調整。本文旨在探究德國幼教師資培育制度在波隆納宣言下，如何在實務與學術之間取得平衡點。本研究以文件檔案分析為主，期理解德國幼教師資培育制度的改革狀況，是以本文分為五大段。首先前言部分，瞭解《波隆納宣言》的起源背景；其次，探討《波隆納宣言》對德國高等教育之衝擊。第三部份，分析德國幼教師資培育架構之變動。接著，探討德國幼教師資培育修讀內容之調整。第五部份，說明德國幼教師培改革之爭議。最後，提出德國調整經驗對台灣的啟示。

關鍵字：波隆納宣言、幼教師資培育、德國教育

(Abstract)

This article is to study the teacher education reform for the early childhood

education in Germany. In Germany, this education underwent systematic reformation after Bologna declaration. The study is accomplished by documentary analysis. Fully understanding to the reformation is expected, which results the suggestions to the education of our country. This article describes the impact for the early childhood teacher education reform after Bologna declaration in Germany. And it illustrates the structure change of the early childhood teacher education reform. Then it inquires the new curriculum of the early childhood teacher education reform. Finally, it explains the implications for the early childhood teacher education reform in Taiwan.

Key words: Bologna declaration, Early Childhood Teacher Education, Germany education

壹、前言

全球化的風潮可謂銳不可擋，不論是文化上、政治上或經濟上，逐漸出現了統一、區域整合與單一市場的現象。而全球化現象在教育上的展現即是跨國的教育制度整合，其中，歐洲最為明顯的當屬高等教育制度的統合，尤其是《波隆納宣言》(Bologna Deklaration)的公佈，企圖建立一個「歐洲高等教育區」(Der Europäische Hochschulraum)，此乃高等教育全球化的一項證明。

《波隆納宣言》的出現應溯自西元 1998 年 5 月 25 日，德、法、義、英的教育部長於參加法國 Sorbonne 大學 800 年的校慶時，簽署了一份所謂的《索本宣言》(Sorbonne Deklaration)，冀望鼓勵學生流動並建立一個可互相承認的結業證書。(Bundesministerium für Bildung und Forschung[BMBF], 2007)

接著 1999 年歐洲 29 國的教育部長或代表在波隆納(Bologna)發表了一篇共同宣言〈歐洲高等教育區〉，期望 2010 年之際可以建立一個歐洲共通的高等教育制度。該宣言內容主要為六大點：1.引進比較容易理解和可比較的畢業證書；2.建立二階段(學士和碩士)的修讀體系；3.引進學分成績制度，亦即「歐洲學分轉換制度」(European Credit Transfer System，簡稱 ECTS)；4.促進大學師生與職員的流動；5.在資格確認的這一部份，提供歐洲共同合作；6.推動高等教育培育的歐洲面向。(Der Europäische Hochschulraum, 1999) 《波隆納宣言》的發表，無疑為歐洲各國的高等教育奠定一個合作的基礎。

為此，歐洲各國代表陸續又簽署了其他公報，來實現《波隆納宣言》的目標，

2001年5月19日歐洲33國代表在布拉格(Prag)發表了《布拉格公報》(Prager Kommuniqué), 2003年9月40個歐洲國家代表簽署《柏林公報》(Berliner Kommuniqué)宣言, 2005年5月歐洲各國代表則簽署《柏根公報》(Bergen-Kommuniqué)與2007年5月18日46國代表簽署的《倫敦公報》(Londoner Kommuniqué)。這些公報的出現, 主要在推動歐洲高等教育的改革, 實現《波隆納宣言》的目標, 整個推動的過程亦稱之為「波隆納進程」(Bologna Prozess)。從原本的29國教育部長或代表簽署的《波隆納宣言》, 到最近2007年的《倫敦公報》, 已有46國參與。(BMBF, 2007)由是觀之, 顯然此一互通的高等教育制度廣受歐洲各國所認同。

德國在這一波波的整合聲浪當中, 當然是首當其衝。德國高等教育長久以來有其固有傳統, 高等教育學制與其他國家並無法完全接軌。是以, 為了達成《波隆納宣言》歐洲高等教育區的理念, 德國高等教育的改革猶如箭在弦上。

貳、《波隆納宣言》對德國高等教育之衝擊

為了實現《波隆納宣言》目標, 達成高等教育體制的統合, 德國「各邦文教部長常設會議」(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 簡稱KMK)從2000年開始, 針對學士與碩士二階段、學分制度以及修讀的模式, 陸陸續續發表了諸多共同決議。(Hochschulrektorenkonferenz[HRK], 2007a)除了KMK針對德國高教體制的調整做

了決議外，德國「大學校長會議」(Hochschulrektorenkonferenz，簡稱 HRK)，也訂定了一些決議和規定，諸如有關 ECTS 的計算認可、師資培育在高等校院的未來等等。(HRK, 2007b)此外，各邦的「青年部長會議」(Jugendministerkonferenz，簡稱 JMK)也發表與幼教師資培育相關的決議，2005 年在 München 的〈幼教師資培育的繼續發展〉(Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung)與 2006 年在 Hamburg 的〈高等校院與修讀改革下社會領域之國家訓練結業認可〉(Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschule- und Studienreform)。(JMK, 2005; 2006)前述這些決議的公布，即是為了提供規定讓高等教育機構在進行制度調整的時候，有所依循。

《波隆納宣言》的目標中，將整個修讀時程分為學士和碩士二階段、採用 ECTS 的學分制度、素質的確保與相互認可，這幾項主張對於德國高等教育的衝擊甚巨，逼迫高等教育的結構必須有所調整。原本德國高等教育的修讀架構中，並未有「學士」此一學位，大學的修讀時程約為 12-13 學期，學生修完後通常直接取得「文憑」(Diplom¹)、「碩士」(Magiester)或者取得國家考試(Staatsexam)的資格。此外，高等校院的修讀也未採取學分制，而是以「修課證明」(Schein)²的取得，來計算畢業的資格。

雖然推行二階段制與 ECTS 存在些許難度，但在「聯邦教育與研究部」(Bundesministerium für Bildung und Forschung，簡稱 BMBF)、KMK 與 HRK 的推

¹ Diplom 與 Magiester 的等級相當，不過學習的內容較偏向實務。

² 德國舊有的高等教育制度下，學生修一門課通過後，取得的並非學分，而是 Schein。

波助瀾下，2006/07 冬季這個學期，全德國提供學士學位的科系共有 3,075 個，而提供碩士學位的科系共有 2,113 個。預計 2007 年的夏季學期，學士將可以提升至 3,377 個科系，碩士提升至 2,283 個科系。亦即，已經有 48% 的學位改為學士和碩士二階段模式。(Bundesministerium für Bildung und Forschung[BMBF], 2007)換言之，德國高等教育學制的改革不僅政府單位大力推展，且在高等校院也已實際施行。

德國高等教育結構的改革，當然對於職業高等教育也有所影響。依據德國原有學制來看，職業學園(Berufsakademie)、技術學院(Fachhochschule)以及科技大學(Technische Universität)皆屬於職業高等教育體系，學生畢業取得的學位為「文憑」。如要符合《波隆納宣言》的目標，那麼在學生修讀的時程中，必須劃分為學士與碩士二個階段，課程架構也必須調整。如此一來，變動甚巨。雖是如此，這樣結構的調整，德國技職體系的相關機構莫不大力支持。例如「聯邦職業教育研究所」(Bundesinstitut für Berufsbildung，簡稱 BiBB)的理事主席 R. Weiss 博士在第五屆 BiBB 專門會議「未來的職業教育：塑造潛在的機動化改變」(Zukunft berufliche Bildung: Potentiale mobilisieren-Veränderungen gestalten)當中，除了提到未來職業的趨勢：潛能開發、質量、流通與終身學習、分化與彈性、系統的改變可能。Weiss 博士還特別呼籲配合德國高等教育學制之改變，技職體系的高等教育機構，亦需調整為二階段「學士與碩士」的培育方式。(BiBB, 2007)

總結而言，《波隆納宣言》的頒佈，對於德國高等教育的重大影響在於修業

架構的改變以及課程學分的調整。亦即修業架構調整為學士和碩士二階段模式，且課程學分由「修課證明」的取得改成 ECTS。職是之故，德國幼教師資培育亦必須調整師資培育的架構以及課程的改革來因應變動。

參、幼教師資培育架構之變動

德國職業教育的這項改革，對於某些行業而言，無疑造成極大的衝擊，其中尤以「幼教老師」(Erzieher)³為甚。德國幼教老師資格的培育，向來為職業教育之一環。原則上，欲成為幼教老師的人，可以在「專門學校」(Fachschule)或「專門學園」(Fachakademie)修讀，多數的邦為 3 年，其中 2 年在學校，1 年在相關機構實習。(Erzieherinonline, 2007; Amthor, 2003)這樣的培育層級，相當於台灣的五專。而今，在《波隆納宣言》的衝擊下，幼教老師的培育機構將擴大至大學與技術學院層級。如此一來，培育機構的類型將增多，加入大學、技術學院以及職業學園來擔任幼教師資培育的重責大任。

一、《波隆納宣言》以前的幼教老師資培育制度

幼教老師的緣起，應可溯自西元 17 至 20 世紀。當時出現名為 Gouvernante⁴的家庭女教師，此為幼教老師的前身。這些家庭女教師須精通外語、藝術、文學，因之需要具備良好的教育程度才能勝任。西元 19 世紀中葉，出現了女幼稚園工

³ Erzieher 之意為教育工作者，與台灣「幼兒園教師」相當。但因 Erzieher 在德國並非僅限任職於幼稚園，也可在日間照顧中心、安親班、學前班等相關機構工作。為免引起誤解，是故於本文譯為幼教老師。

⁴ Gouvernante 為法文，管家之意。

作者(Kindergärtnerin)。要擔任此項工作的人，必須先接受為期一年的職業訓練，其中包含理論與實務的課程，如教育、人類(Menschenkunde)、宗教、歷史、外語、繪畫與歌唱。1960 年代，則是在社會教育的職業領域中衍生幼教老師這一項工作，這些幼教老師主要服務於幼稚園和安親班。1967 至 1982 年 KMK 協議，透過職業教育的訓練，通過考試者，將可取得全國認可的「國家認證之幼教老師」(staatlich anerkannter Erzieher bzw staatlich anerkannte Erzieherin)(Nagel, 2000)屆此，幼教老師此一職業確定採取證照制，經過職業教育的訓練，通過國家考試後，方可取得執照，任職於幼教相關機構。

接著 1998 年，JMK 在 Kassel 開會討論〈幼教老師訓練架構之繼續發展〉(Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher)，決議中對幼教老師資培育提出一個基本的架構，(JMK, 1998)如果想從事幼教老師的工作，必須先在「專門學校」修讀社會教育科，或是在「專門學園」和「專門學校」修讀社會科。而修讀的年限，全德幾乎都是二年的學校修課以及一年的實習訓練。凡取得「幼教老師」資格的人，皆可在幼稚園、兒童團體(Kinderkrippe)與日間照顧中心(Tagespflegestellen)、學前班(Vorklassen)、學校附設幼稚園，或者是在兒童安親班、青少年工作機構(Einrichtungen der Jugendarbeit)等。(Amthor, 2003)由此開始，幼教師資培育訂定了一個基本原則，讓各邦有所依循。縱而言之，在這個時期當中，德國幼教師資培育仍停留在專門學校與專門學園的層級。雖然層級僅相當於台灣的五專，但每一個要成為幼教老師的人都必須通過國家考

試來取得資格。這種重視實習並取得證照的模式，為德國職業教育體系的一大特色。

二、《波隆納宣言》以後幼教師資培育制度結構之改革

自《波隆納宣言》發佈後，德國高等教育機構進行結構調整，而幼教師培圍於原有規定，將無法推動革新。於是 KMK 在 2000 年 1 月 28 日頒佈〈幼教師資培育與考試的基本協議〉(Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen)其中協議原則上整個培育時程為 5 年，但至少 4 年。其中 2-3 年在專門學校上課，剩下時間為實習。根據協議規定，基本的上課時數如下表 1(SKMK, 2000)

表 1 幼教老師資培育課程之修課領域

學習領域	時數
一般職業學習領域	至少 360 小時
特殊職業學習領域	至少 1800 小時
社會教育實習	至少 1200 小時
總和	至少 3600 小時

資料來源：SKMK, 2000

課程的內容含括「溝通與社會」(Kommunikation und Gesellschaft)、「社會教

育理論與實務」(Sozialpädagogische Theorie und Praxis)、「音樂創造力造型 (Musisch-kreative Gestaltung)」、「生態與健康」(Ökologie und Gesundheit)、「組織、法律與行政」(Organisation, Recht und Verwaltung)，另依各邦規定上宗教或倫理。(SKMK, 2000)

由前述資料可知，KMK 更進一步為幼教師資培育的制度建立共同準則，各邦可參考此一決議設計幼教師資培育之課程。例如由上表 1 可知，整個上課時數總和為 3600 小時，而實習時數占了 1200 小時，至少占全部時數的 1/3。KMK 明文規定了實習的比例，也顯見實習的重要。

基本上，對於幼教師資培育的提升，德國幼教相關機構多抱持正面的看法。例如「德國社會工作職業聯盟」(Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit，簡稱 DBSH)於 2004 年發表〈我們需要擴大資格。本聯盟對幼教機構的未來與幼教師資培訓學術化的立場〉(Wir brauchen eine Qualifikation in der Breite. Der DBSH nimmt Stellung zur Diskussion über die Zukunft der Kindertageseinrichtungen und zur Akademisierung der Ausbildung von Erzieher/innen)，該聯盟對於大學與技術學院願意提供幼教老師的培育相當嘉許，而且也期待藉此可以改善專門學校的幼教師資培育。(DBSH, 2004)

同年，「德國社工學會」(Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit，簡稱 DGS)也在 2004 年發表〈對社會工作領域碩士學位專業化的聲明〉(Stellungnahme zur Profilierung von Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit)。該學會贊成學士和碩士二階段的培育，學士提供職業的基礎資格，而碩士提供專業分化的課程。並認為這

樣的培育架構可提供社會工作領域人員進修的機會。另外，該學會還建議學生修完學士後，如要繼續修讀碩士，必須先經歷一段實務的工作。(DGS, 2004)

除了前述機構團體贊同幼教師資培育提升至大學與技術學院外，亦有諸多學者大表贊同，諸如：A. Mühlum(2004)、 von Balluseck(2004)、 L. Miedaner(2006)、 R. Geene 與 S. Borkowski(2007)等。然而，針對幼教師資培育制度變革，少數學者卻提出了一些擔憂(Langenmayr, 2005)。不論有關改革的論爭如何激烈，在 BMBF、KMK 與 HRK 的推動下，還是開始進行了幼教師資培育制度的調整。

為了實踐幼教師資培育制度的改革，德國的「Robert Bosch 基金會」(Robert Bosch Stiftung)(2006a)推出了一項「Pik-日間照顧機構的專業：德國學前教育的專業計畫」(Pik-Profis in Kitas: Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland)，該項計畫為期五年，在 2005 年開始實行。計畫的主要目標為：確定高等校院的學前教育師培、發展主要的教育內容與、教學方法、聯繫教學與研究的實務、著重繼續教育的素質。在這個機構的支持下，致力於學前師資培育和繼續教育的核心課程，並透過二間大學以及三間技術學院⁵來建立一個全德的網絡。其中提到，幼教師資的提升對於高等教育機構而言，必須要重新建構學前師培與繼續教育的學程，尤其是實習場所的課程必須和高等校院的課程連結，所以培育機構必須和幼教機構建立研究與教學的關係。

⁵這些高等校院為 Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Universität Bremen, Technische Universität Dresden, Evangelische Fachhochschule Freiburg, Fachhochschule Koblenz/Remagen.

根據「教育與學術同業工會」(Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 簡稱 GEW)的一份報告《高等校院的幼教師資培育：修讀模式之概覽》(Erzieherinnenausbildung in der Hochschule: Studienmodelle im Überblick), 2005 年開始, 僅有 8 間學校提供幼教學士的學位。2007 年, 已經有 24 間技術學院以及 4 間大學提供幼教學士的課程。(GEW, 2007)而最新資料顯示, 已有將近 30 所高等校院提供幼教學士的課程。(Kogel, 2008)

肆、幼教師資培育修讀內容之調整

大抵而言, 受到全球化的衝擊, 德國的技術與職業教育業已進行改革, 例如專門學校的課程從「學習範圍」(Lerngebiet)變成「學習領域」(Lernfeld)。而在《波隆納宣言》公布後, 高等校院的改革與調整, 課程以及修讀模組化和 ETCS 的計分制度可以說是二大變動, 以下分別說明之。

一、專門學校改以學習領域為主

德國職業教育體系在全球化風潮的影響下, 早已討論要從「學習範圍」(Lerngebiet)變成「學習領域」(Lernfeld), 從範圍較小的學習範圍變成範圍較大的學習領域, 課程將趨向統整。(謝斐敦, 2004) 其實這種概念的課程源自於二元制職業教育的「工業技術」以及「商業」領域, 將學校課程與職場實習的課程緊密結合(Ebert, 2003)。因此, 課程領域的學者認為透過這種「學習領域」的課程模式, 必定可以促進教育的專業(Friese, 2000)。

M. Friese(2000)解析原本的學習範圍(Lerngebiet)與學習領域(Lernfeld)之差

異。整理的差異圖如下：

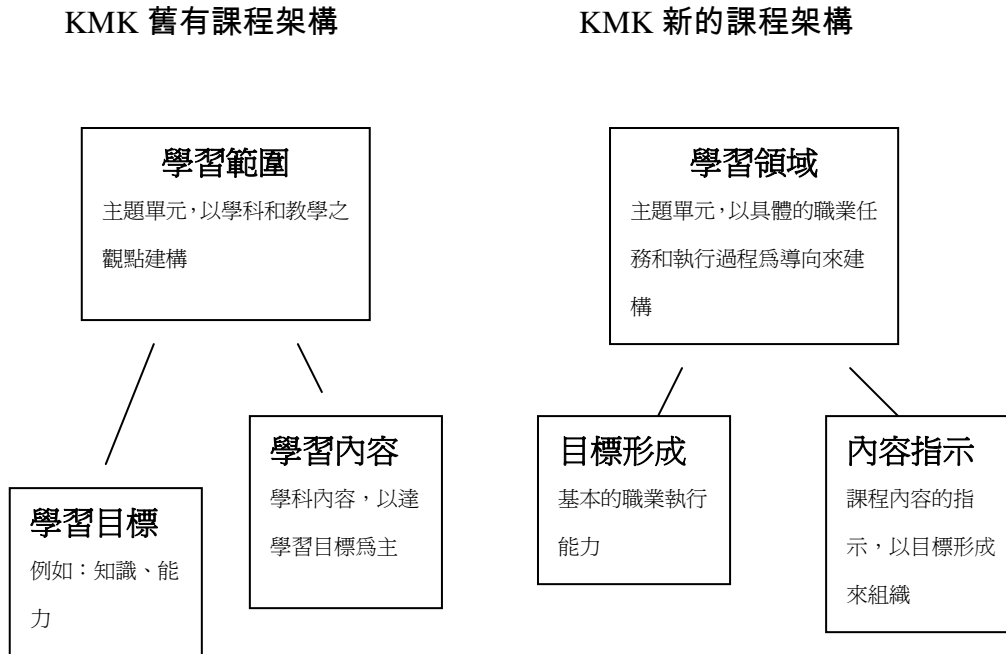


圖 1 新舊課程架構之差異

資料來源：Friese, M. (2000). *Was sind Lernfelder? Entwicklungen des Lernfeldkonzeptes und Umsetzung für die Ausbildung von Erzieher/Erzieherinnen*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.dlb.uni-bremen.de/web/forschung/dill/dokumente/LAGLernfelder.pdf>

由上圖 1 可知，新的課程架構完全以職業工作的需求為主，主要在培養工作能力。此外，研究者更進一步解析「行動領域」(Handlungsfelder)、「學習領域」(Lernfelder)、「學習情境」(Lernsituationen)與「行動情境」(Handlungssituationen)之間的關係，其關係如下圖 2：

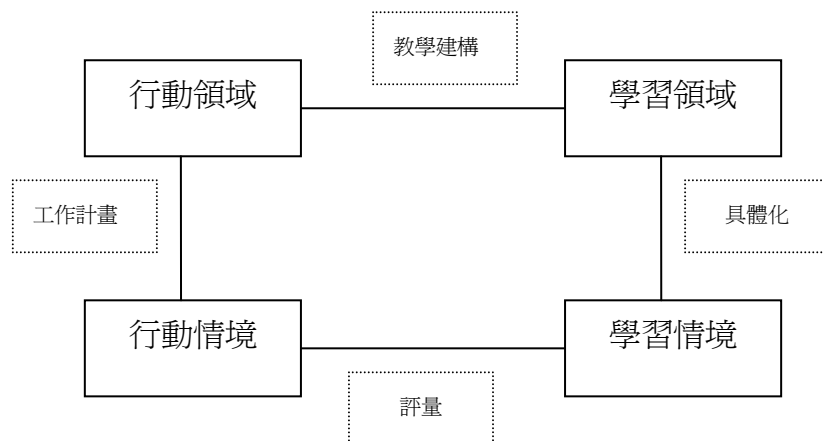


圖 2 行動領域與學習領域之關係

資料來源：Friese, M. (2000). *Was sind Lernfelder? Entwicklunges des Lernfeldkonzeptes und Umsetzung für die Ausbildung von Erzieher/Erzieherinnen*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.dlb.uni-bremen.de/web/forschung/dill/dokumente/LAGLernfelder.pdf>

由圖 2 可以理解，行動領域、學習領域、行動情境與學習情境分居四大要角，行動領域在行動情境中的執行需要靠工作計畫來完成。最後，Friese 認為雖然學習領域的職業導向看似繁瑣，但只有透過這種整體的觀點，方可促進教育專業之發展。

H. Küls(2002a)的更進一步說明學習領域的重要，他認為就學習領域的課程結構方式，實務的工作與能力必須先加以分析，然後再建構課程的內容。前述皆是論述整個課程的變動，而 Küls(2002b)發表了一篇〈學習領域和學習場所的合作 - 幼教師資培育實習職場與學校合作之思考〉(Lernfeld und Lernortkooperation-- Überlegungen zur Zusammenarbeit von Praxis und Schule in der Ausbildung zur Erzieherin)該文同樣進一步說明培育訓練的課程結構如下：

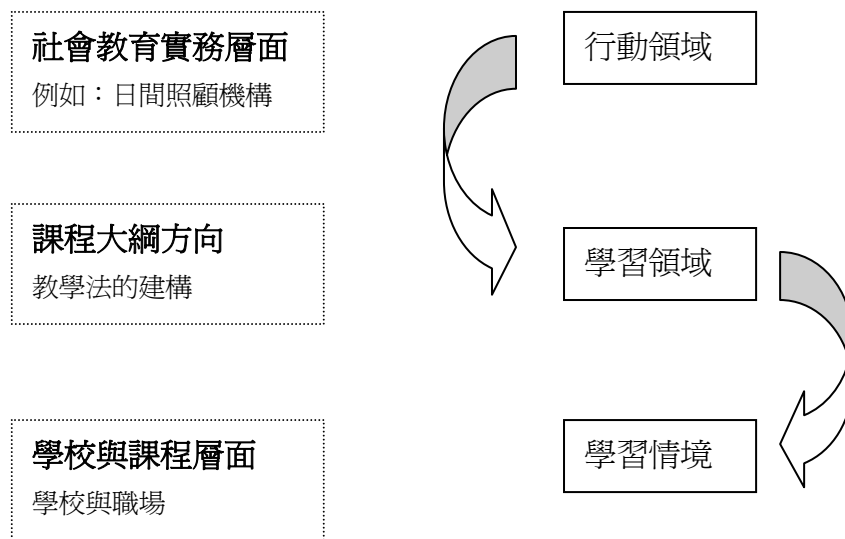


圖 3 培育訓練的課程之建構

資料來源：Küls, H. (2002a). *Lernfeld und Lernortkooperation- Überlegungen zur Zusammenarbeit von Praxis und Schule in der Ausbildung zur Erzieherin*. Retrived 2007.11.26 from <http://www.bildungsverlag1.de/wps/wcm/connect/a7e6bf80469cd497a488a6c461f22b18/erzieherin.pdf?MOD=AJPERES>

由上圖 3 可知，Küls 認為應該先從職場來學習，亦即行動領域，然後從行動領域中建構課程大綱的方向，最後才是培育機構與實習機構的課程共同建構。

M. Faulwasser (2002)補充 Küls 的主張，說明職業教育的目標在於「行動能力」的培養，而行動能力包含專業能力、人文能力與社會能力。另外，研究者亦解析學習領域的課程改革，使得實習場所的學習益發重要，因為幼教師資培育與繼續教育的學習內容為職場的行動情境。Ebert(2004)也認為學習領域的概念，這樣的課程模式可以培育職業的行動能力。

前述皆為學者理念的主張，而 Küls 則進行實際研究，Mühlenstein 幼稚園與 Oldenburg 市之一所職業學校，二校建立合作關係，定期討論。研究結果發現，為了達成有效的合作關係，Küls 認為學校的教師應該要有彈性與積極，而實習職場應該要把能與學校合作當作一種品質的保證。換言之，Küls 認為課程的建構與實習職場有著極大的關係。(Küls, 2002b)由前述有關培育課程的論述可知，「學習領域」儼然為專門學校幼教師資培育的課程趨勢，而且多數學者認為，「學習領域」的課程模式與實務最為接近，可以馬上反映職場的需求，調整培訓的內容。

目前幼教師資課程的改革部分邦已提出核心課程與模式，以「學習範圍」為主。而其中 Niedersachsen 邦在 2003/04 學年開始，在幼教老師四年的培育過程中，公布了新的「教學大綱路線」(Rahmenrichtlinien)，亦即以學習領域為主的課程模式。這種課程大綱，同時適用於二年制的專門學校與二年制的職業專門學校。(Küls, 2002a)

以 Nordrhein-Westfalen 專門學校的社會教育(Sozialpädagogik)科來說，分為以下的學習領域：

表 2 Nordrhein-Westfalen 專門學校的社會教育科之學習領域

	學習領域	修課的鍾點
一	兒童與少年生活世界的理解與發展關係	至少 450 小時
二	團體教育的執行與社會學習的推動	至少 450 小時

三	發展與教育過程的支持	至少 600 小時
四	社教機構專業人員之工作	至少 300 小時

資料來源：Textor, M. R. (2008). *Erzieher/innenausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Fachhochschule bzw. Universität*. Retrived 2008.10.18 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html>

從上表 2 可窺知，整個修讀的內容分為四大領域，明訂了上課的時數。企圖透過大範圍的學習領域，讓培育的結構教育彈性。

二、高等校院的培育以模組化與 ETCS 計分制度為主

模組化係因德國高等教育分為學士/碩士二階段後，所出現的方案。模組具備跨學科的特性，且不受科系的結構限制。而且模組化的設計可以因應新學系的出現，隨時做調整。為此，DIHK對於職業教育訓練提出了「模組化」(Modularisierung)的建議，將整教育訓練分為二階段。階段A差不多1至2年，主要再傳達該職業社群的基礎能力；階段B則是該項職業的專門能力，外加2~3年。而在第二階段，學校與提供實習的公司或工廠可以共同合作，主導該職業專業能力的培育方式。整個職業訓練的架構如下圖4。(DIHK, 2007)

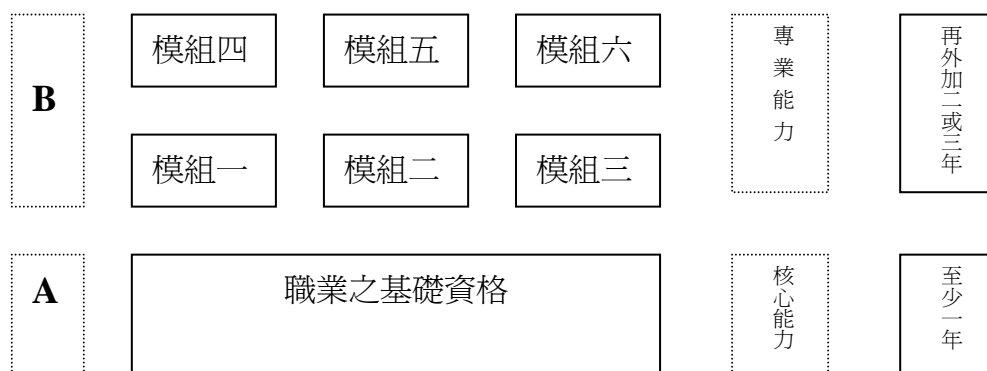


圖4 職業教育訓練結構模組化

資料來源：DIHK(2007). “Dual mit Wahl” Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Retrived 2008/06/29 from www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf

此外，學生應修讀的模組因科系的不同，而有所不同。有的是從六個模式中選三個，有的是從七個中選三個，有的是從八個中選擇四個。

在這些模組當中，有的為選修，有的為必修。Berlin 的 Alice Salomon 技術學院與 Freiburg 的 Evangelische 技術學院皆出專冊說明該校修習「兒童教育」或「幼兒教育學系」(Pädagogik der Frühen Kindheit)學士/碩士學位的課程模組。

以實施新制位於 Freiburg 的 Evangelische 技術學院幼兒教育學系也提供了八大領域，共 26 個模組。(Evangelische Fachhochschule Freiburg, 2006) 而 Alice Salomon 技術學院 Berlin，在兒童教育學士此一修業當中，就提供了五大領域，共 37 個模組。(Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, 2007) 至於 Nordrhein-Westfalen 邦 Katholische 技術學院的兒童教育系提供了五大領域共 20 個模組。(Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, 2007)

基本上，ETCS 的學分制度與模組化是配合一起的。在設計上，每個模組所取得的學分數不同，茲擇取 Evangelische Freiburg 的第七與第八領域的模組如下

表 3：

表 3 Evangelische Freiburg 的第七與第八領域之模組

核心能力	CP	模組	CP	學期
7.管理能力	15	7.1 法源	3	3
		7.2 組織、開放與人事管理	8	6
		7.3 素質管理	4	6
8.學術工作與研究	20	8.1 學術工作之基礎	3	1

方法	8.2 經驗研究 (質與量)	5	5
	8.3 論文 (學士)	10	6
	8.4 口試	2	6

資料來源：Evangelische Fachhochschule Freiburg(2006). *Curriculum des Studiengangs Pädagogik der Frühen Kindheit*. Freiburg: EFH.

由上表 3 可知，在第七領域共有三個模組，每個模組取得的學分數不同，修課的學期也不同。另外，學生修課完後取得 ETCS 的等級如下表 4 所列。

表 4 ETCS 等級表

ETCS 等級	相對的計分制度
A	最佳的前 10%
B	其次的 25%
C	接下來的 30%
D	接下來的 25%
E	接下來的 10%
F	未通過

資料來源：Robert Bosch Stiftung (2006b). *PiK-Orientierungsrahmen zu Strukturelementen und Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich*. Retrive Oct. 16, 2008 from <http://www.profis-in-kitas.de/studiengangsentwicklung/modularisierung>

依照上表 4 來看，ETCS 的等級有六，修完模組後取得 F 的為不通過。

從前面的鋪陳看來，為了達成《波隆納宣言》的目標，實現歐洲高等教育區的理想，德國幼教師資培育改成學士與碩士二階段模式，似乎是刻不容緩。然而這樣的改革，在執行的當下，也引發了一些爭議。

伍、德國幼教師培改革之爭議：實務與學術之爭

前已提及，德國幼教老師的培育原由「專門學校」培育，歸屬職業教育體系一部分，而強調職場實習是德國職業教育體系的一大特點。也是以 1998 年 JMK 發表的〈幼教老師訓練架構之繼續發展〉決議，幼教老師身處在變動的環境，生活世界的改變、家庭結構的改變、社會條件，以及對教育日增的期待。在這樣的時代變化下，學校應該與實習場域密切結合，以因應變化。(JMK, 1998)雖然強調職場實習為專門學校的一大特色，但是還是有其他學者主張幼教的師資要提升到高等教育機構。

然而 P. Oberhuemer(2000)在進行國際比較，討論歐洲芬蘭、瑞典、西班牙等 12 國的學前教育的人力，瑞典的師資培育已經提升至高等教育。再加上 U. Braun(2002)檢討經過 PISA 的研究之後，德國幼教老師的培育問題，在大學並未提供任何幼教老師的學程這是導致幼教素質低落之因。

上述這些批評正是推擠德國幼教師資培育提升至高等教育層級。但是，這樣的改革也引發一些爭議，其中最主要的爭議即是：1.德國幼教老師原本由「專門學校」培育，《波隆納宣言》後技術學院與大學紛紛投入培育行列。舊有機構與

新加入的機構之間的角色如何區隔？職業體系與學術體系之間如何連結？2.德國幼教師資培育出現學術化與實務化路線之爭。雖然實務化路線暫居上風，然而實務化路線是否會輕忽學術，實有待探究。以下分述之

一、舊有機構與新加入的機構之間的角色如何區隔？職業體系與學術體系之間如何連結？

在德國贊成幼教師培提升至大學的學者不少，例如 A. Mühlum(2004)發表一篇〈透過學士與碩士建立社會工作領域的圖像建構？〉(Profilbildung der Sozialen Arbeit via Bachelor und Master?)分析幼教師資培育提升至學士的重要性，並說明高等校院的師資培育應該是自我指涉的系統，既然 KMK 已經訂定專業領域的標準，那麼同儕的檢視對這個訓練而言是相當重要的。

對於新培育機構的加入，德國一些幼教相關組織紛紛提出建議。例如德國「聯邦天主教工作職訓機構協會」(Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten，簡稱 BAGKAE)、「基督教社會教育職訓機構聯盟」(Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik，簡稱 BeA)以及「聯邦幼教老師公開與獨立非宗教職訓機構學會」(Bundsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen，簡稱 BÖfAE)，這三個職訓組織共同發表一份聲明〈德國幼教師資培育的未來能力〉(Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland)，該份聲明主張新的培育制度必須要

同時具備連接性與互通性，專門學校、專門學園與技術學院的課程需可互相連接與轉換。(BAGKAE & BeA & BÖfAE, 2004)

然而誠如某些學者的質疑，未來專門學校以及大學和技術學院的培育如何區別？舊有機構應該裁撤，或是與技術學院整併？(Langenmayr, 2005)有一些學者則將大學視為學生自專門學院畢業之後的進修管道。例如 S. Mertel 和 C. Wustmann(2006)將德國幼教師資二階段的培育過程，以及日後的進修管道，整理如下圖 5 所列：

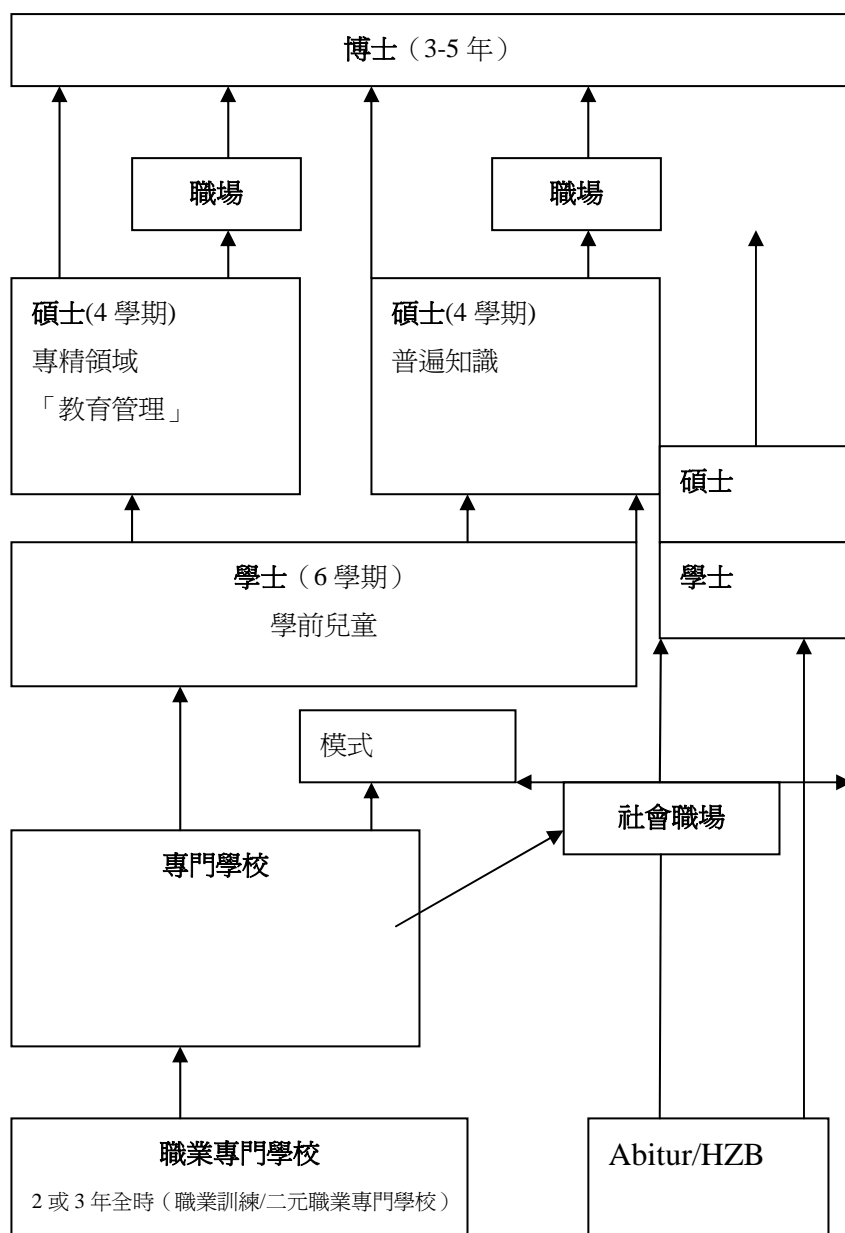


圖 5 幼教老師之修讀與進修管道

資料來源：Mertel, S. & Wustmann, C. (2006). *Akademisierung versus Nicht- Akademisierung der Erzieher/innenausbildung*. Retrived 2007.10.15 from <http://www.hs-zigr.de/~smertel/docs/eausbildung.pdf>

由圖 5 可知，在 Mertel 和 Wustmann 的規劃之下，幼教師資培育的結構為，學生自專門學院畢業後，進入大學修讀。在大學則分為「學士」與「碩士」二個

階段，學士至少三年（6 學期），提供基礎課程；而碩士至少二年（4 學期），提供較為專精的課程。

但是 M. R. Textor(2003)則持反對意見，他認為與其將幼教師資培育提升至大學和技術學院，倒不如改善原本專門學校和專門學園的素質。況且，技術學院與大學是否只是提供進階？學士與碩士不同的學歷，是否薪資有所差異？原有專門學校的畢業生，取得的資格為何？學分已取得者，已工作者，互轉與相容之問題，都將是一大工程。

二、《波隆納宣言》後，德國幼教師資培育出現學術化與實務化路線之爭，目前實務化路線暫居上風。

在《波隆納宣言》後，幼教師資培育提升至高等校院，到底該走學術路線，抑或延續職業教育實務化的特色？主張應該要走學術路線的諸如德國教師組織 GEW，該聯盟認為幼教師資培育應該學術化，強調理論，反對二元制的訓練方式。(GEW, 2007)而 R. Geene 與 S. Borkowski 亦主張幼教師資培育應該走學術化的路線，來強化教師的專業能力。(Geene & Borkowski, 2007)

不過德國多數的組織與學者認為實務化路線方為正道。例如 2000 年 KMK 發表決議〈幼教師資培育與考試統一架構〉(Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen)當中規定幼教師資培育的課程中，實習應至少有 1200 小時以上，約佔整個培育過程的三分之一(SKMK, 2000)。另外，德

國「家庭日間照顧機構、保育與教育委員會」(2001) (Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie) 發表一份聲明〈幼教師資培育的職場實習〉(Der “Lernort Praxis” in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher), 強調職場實習的重要, 認為教師的解決問題的能力只有在職場中才可以習得。F. Genz 與 G. Stranz(2002)的研究也提及, 多數學生認為實習極為重要, 除了可以作為職前的準備, 而且可以透過實習學到基本的經驗。S. Ebert(2003a; 2003b)認為應該把實習學校的當作訓練的職場, 每一個實習的職場應該要達到一些標準, 例如具備某種程度的規模, 而且職場實習應佔培育時間的三分之一。Textor(2003; 2004)也對於幼教師資培育提升至大學和技術學院感到憂心忡忡, 原本大學和技術學院對於其他教育階段教師的培育已存在些許問題, 而今幼教師資培育提升至大學不過是提高幼教老師的薪水而已。M. Faulwasser (2002)主張, 以課程領域重視行動領域的觀點言之, 新的培育制度必須要向職業教育體系靠攏。

從前述資料得知, 德國幼教師資培育結構雖然改變, 提升至大學和技術學院, 但是仍重實習。然而學術化與實際化之間, 能否取得平衡? 或者只能擇一? 誠如 Textor(2004)所言, 幼教工作的培育常被批評不夠實務導向, 但同時又面對學術化的要求, 而這也是目前德國幼教師資培育面臨的兩難困境。最新的「各邦青少年與家庭部長會議」(Jugend- und Familienministerkonferenz)(2008)肯定了過去專門學校在培育幼教師資的貢獻, 但又主張繼續推動學士與碩士的二階段培育模式。因此未來究竟此二種培育管道是要並存還是合併, 仍有待觀察。

陸、德國調整經驗對台灣的啟示

德國在《波隆納宣言》發佈後，不僅已促使高等校院進行結構改革，也引發職業體系的高等教育機構積極改革，更逼迫幼教師資培育制度順應潮流，進行制度的調整。台灣身為全球之一份子，全球化的衝擊亦可在台灣窺見蛛絲馬跡，其中人口的互通流動即為一例。由於外籍新娘的增多，新移民的進入，出現了所謂的「新台灣之子女」。而這些新移民的後代因為母親的語言隔閡與文化差異，在學習上難免會遭遇學習適應與文化認同的問題。新移民子女的學習適應和文化認同問題，第一線的衝擊對象即為基層老師。然而基層老師能否面對與處理這些問題，與教師的專業能力不無關係。而專業能力的具備與否除了教師本身是否可以與時並進，積極進修之外，師資培育的過程中，能否養成基本能力，也是值得深思。由此可見，師資培育的重要性不可小覷。

觀諸我國近幾年幼兒教育的改革，「教育改革行動方案」普及幼稚教育的目標中，提及強化幼稚教師資水準與專業知能。其次，「2001年教育改革檢討會議」，研議「五歲幼兒納入國民教育正規體制」（國民教育向下延伸一年），在檢討會議中也提及了幼稚園教師宜「質量兼備」以提升教育品質。另外，依據《兒童及教育照顧法草案》未來幼托整合後，教保人員將分為幼兒園教師、教保員、助理教保員與保母人員等，這樣的分類無疑將走向證照制。段慧瑩（2006）亦指出，幼托整合後，現行教保人員的資格、培訓與進修問題，以及師資培育如何優

質適量保優汰劣，將是亟需面對的問題。

其次，雖然台灣培育管道已多元，師資學歷提升至大學，卻無法保障幼教現場合格教師的比例。原本以前幼教老師的培育僅由 9 所師院的幼教系培育，目前的培育管道為教育大學的幼教系、學士後幼教學分班以及各高等校院設立的幼教學程。按理說，學歷的提升以及培育管道的多元，應可促使幼教老師質量的提升。不過，雖然具備合格幼教老師資格的人數不少，公立幼稚園的合格教師高達 98% 以上，但是私立幼稚園不合格教師的比例卻在 40%~50% 之間。而且，台灣幼教老師的流失率偏高，各師院幼教系的流失率高達 50.87%，顯然現今的幼教職場並不能留住這些合格幼教老師。(戴文青，2005；林育璋，2007) 幼教老師無法留在現場，究竟是職場的環境險惡？抑或是培育方式出現缺漏，而使得老師欠缺職場工作能力？德國幼教師資培育亦同樣面臨變革之際，培育機構趨向多元與幼教老師學歷提升至大學，其中，德國重視職場實習以課程彈性的改革，其改革經驗將可供我反省與參考。

一、德國幼教師資培育偏重實務，此點值得我學習

在培育路線學術化或實務化這一點，台灣似乎較不重實務，培育課程中的實習僅占半年。且有學者質疑，台灣師資培育的實習檢定制度的形式化。且實習由一年改為半年，其理論依據為何？(戴文青，2005) 顯見台灣實習的規劃仍有思考與加強之處。反觀德國，幼教向來屬技職體系，實習時間長。甚至在《波隆納

宣言》後，即使進行制度的改革，仍延續以往職業教育的特色，更強化職場實習的部分，實習占整個修讀時程的 1/3 以上，以藉由職場實習來反映社會對幼教老師的需求，德國經驗值得我省思。

二、德國幼教師資培育課程改為模組化，較具彈性，此值得我深思

另外，在培育課程上面，台灣亦面臨一些問題。一項研究指陳，台灣的師培課程過度傳輸式與工具理性取向，單向授課模式，忽視經驗取向的授課模式，平頭式授課等批評一一出現。(戴文青，2005)由是觀之，培育課程似乎仍有一些需要改進的空間。德國的幼教師資培育特色重實習，從職場上的需要來調整培育課程的設計，以避免學校課程與實務造成落差，而且培育機構的課程與實習學校的課程相互連結，皆以「學習領域」為主軸。是故，德國幼教師資培育課程的推動與執行，將可供我參酌。

從台灣這些年推行的政策來看，「國民教育向下延伸一年」、「幼托整合」，教師的議題一直是眾所矚目的焦點。德國較之台灣，社會上早已面對新移民子女與少子化的問題，且提出了對策解決。而在幼教的政策上，也已進行幼托整合，並且幼教相關工作人員採取證照制，來確保其素質。而今德國幼教師資培育刻正進行改革，更將進入另一番境界，是故不論其成功與否，成效優異與否，皆可提供我國反省與參考，引以為鏡。

*本文係行政院國家科學委員會補助專題研究計畫「波隆納宣言下德國幼教師資培育變革之研究」（計畫編號：NSC 97-2410-H-168-014）部份成果，謹此向國家科學委員會致謝。

參考書目

林育璋(2007)。幼兒教師哪裡去了呢? :以統計資料談學前教育師資人力結構。

教育研究月刊, 147, 122-140。

段慧瑩(2006)。幼兒教育, 載於中華民國教育年報, 94, 30-72。

戴文青(2005)。從深層結構論台灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。南大學報, 39(2), 19-42。

謝斐敦(2004)。德國中等教育, 載於鍾宜興主編, 各國中等教育, 頁163-208。高雄: 復文。

Amthor, R. C. (2003). "Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt"- Zur Berufsgeschichte der Erzieher. Retrived 2007.10.15 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html>

Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin(2007). *Module im Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindersalter- Bachelor of Arts"*. Berlin: Alice-Salomon-Fachhochschule.

Braun, U. (2002). *Haben Erzieher/innen ausgedient? Ein Beruf auf dem Prüfstand von PISA-Studie und Bildungsauftrag*. Retrived 2007.11.20 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/910.html>

Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten[BAGKAE], Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik[BeA]& Bundsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen[BöfAE] (2004). *Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland*. Retrived 2007.11.26 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html>

Bundesinstitut für Berufsbildung[BiBB](2007). *Berufsbildung als lernendes System*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.bibb.de/30513.htm>

Bundesministerium für Bildung und Forschung[BMBF](2007). *Der Bologna-Prozess*. Retrived 2007.11.28 from <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Der Europäische Hochschulraum(1999).Retrived 2007.10.15 from http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf

Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit[DGS] (2004). *Stellungnahme zur Profilierung von Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit*. Retrived 2007.11.20 from

- <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/mit69.pdf>
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit[DBSH](2004). *Wir brauchen eine Qualifikation in der Breite. Der DBSH nimmt Stellung zur Diskussion über die Zukunft der Kindertageseinrichtungen und zur Akademisierung der Ausbildung von Erzieher/innen*. Retrived 2007.11.20 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1120.html>
- DIHK(2007). *“Dual mit Wahl” Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung*. Retrived 2008/06/29 from www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf
- Ebert, S.(2003a). *Die ErzieherInnen- Ausbildung(1)*. Retrived 2007.11.26 from http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/kiga_heute_online_beitrag.html?k_onl_struktur=732635&einzelbeitrag=936296
- Ebert, S.(2003b). *Die ErzieherInnen- Ausbildung(2)*. Retrived 2007.11.26 from http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/beruf_html?k_onl_struktur=732635&einzelbeitrag=951239&archivansicht=1
- Ebert, S.(2004). *Die ErzieherInnen- Ausbildung(3)*. Retrived 2007.11.26 from http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/beruf_html?k_onl_struktur=732635&einzelbeitrag=981423&archivansicht=1
- Erzieherinonline(2007). *Berufsbildung*. Retrived 2007.11.26 from <http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/dauer.php>
- Evangelische Fachhochschule Freiburg(2006). *Curriculum des Studiengangs Pädagogik der Frühen Kinderheit*. Frieburg: EFH.
- Faulwasser, M. (2002). *Das Lerngeldkonzept- Der neue Weg in der Qualifizierung zur Erzieherin bzw. Zum Erzieher in Niedersachsen*. Retrived 2007.11.26 from http://www.bildungsverlag1.de/wps/wcm/connect/1a9c6e80469cd489a3f2a3c461f22b18/erzieherin_nds.pdf?MOD=AJPERES
- Friese, M. (2000). *Was sind Lernfelder? Entwicklunges des Lernfeldkonzeptes und Umsetzung für die Ausbildung von Erzieher/Erzieherinnen*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.dlb.uni-bremen.de/web/forschung/dill/dokumente/LAGLernfelder.pdf>
- Geene, R. & Borkowski, S. (2007). *Elementarpädagogik im Wandel. Überlegungen an eine neune Professionalität*. Retrived 2007.11.19 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1678.html>
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft[GEW](2007). *Erzieherinnenausbildung in der Hochschule: Studienmodelle im Überblick*. Frankfurt am Main: GEW.
- Hochschulrektorenkonferenz[HRK](2007a). *KMK Beschlüsse zur Studienreform*. Retrived 2007.11.20 from <http://www.hrk-bologna.de/home/2281.php>
- HRK(2007b). *HRK Beschlüsse zur Studienreform*. Retrived 2007.11.20 from

- <http://www.hrk-bologna.de/home/3096.php>
- HRK(2007c). *Fit für die Welt: Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum*. Bonn: HRK.
- Jugendministerkonferenz[JMK](1998). *Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/462.html>
- JMK(2005). *Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung*. Retrived 2007.10/15 from <http://www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t13.pdf>
- JMK(2006). *Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschule- und Studienreform*. Retrived 2007.10/15 from <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/aktuelles/konferenzen/jmk2006/top-6,property=source.pdf>
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2008). *Erfahrungsbericht zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Retrived 2008.10.18 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1880.html>
- Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen(2007). *Fachbereich Sozialwesen: Studienordnung für den Bachelorstudiengang "Bildung und Erziehung im Kindesalter"*. Retrived 2008.10.18 from http://www.kfhnw.de/bindata/STO_BEiK_11.06.07endversion.pdf
- Kogel, K. (2008). *Die Ausbildung zur Erzieherin - oder die Frage: Wer die Wahl hat, hat die Qual?* Retrived 2008.10.18 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1730.html>
- Küls, H. (2002a). *Lernfeld und Lernortkooperation- Überlegungen zur Zusammenarbeit von Praxis und Schule in der Ausbildung zur Erzieherin*. Retrived 2007.11.26 from <http://www.bildungsverlag1.de/wps/wcm/connect/a7e6bf80469cd497a488a6c461f22b18/erzieherin.pdf?MOD=AJPERES>
- Küls, H. (2002b). *Lernen in Lernfeldern*. Retrived 2007.11.7 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/762.html>
- Langenmayr, M. (2005). *Quo vadis Erzieher/innen-ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschule/ Fachakademien für Sozialpädagogik*. Retrived 2007.10.23 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html>
- Mertel, S. & Wustmann, C. (2006). *Akademisierung versus Nicht- Akademisierung der Erzieher/innenausbildung*. Retrived 2007.10.15 from <http://www.hs-zigr.de/~smertel/docs/eausbildung.pdf>
- Miedaner(2006). *Die Zeit ist reif: "Erzieher/innen"- Ausbildung an Hochschulen*. Retrived 2007.11.19 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1472.html>

- Mühlum, A. (2004). *Profilbildung der Sozialen Arbeit via Bachelor und Master?*
Retrieved 2007.10/15 from
<http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/mit74.pdf>
- Nagel, B. (2000). *Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung*. Retrieved
2007.10.15 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/95.html>
- Oberhuemer, P. (2000). *Ein neues Berufsprofil? Zur Berufsentwicklung
(sozial)pädagogischer Fachkräfte in Europa*. Retrieved 2007.11.20 from
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/83.html>
- Robert Bosch Stiftung(2006). *Pik-Profis in Kitas: Programm zur Professionalisierung
von Frühpädagogen in Deutschland*. Retrieved Oct. 16, 2008 from
<http://www.profis-in-kitas.de/studiengangsentwicklung/modularisierung>
- Robert Bosch Stiftung (2006). *PiK-Orientierungsrahmen zu Strukturelementen und
Standards modularisierter Studiengänge im elementarpädagogischen Bereich*.
Retrieved Oct. 16, 2008 from
<http://www.profis-in-kitas.de/studiengangsentwicklung/modularisierung>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland [SKMK](2000). *Rahmenvereinbarung zur
Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen*. Retrieved 2007.11.26 from
<http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc>
- Textor, M. R. (2003). *Erzieher/innenausbildung: zwischen Akademisierung und
Elementarisierung*. Retrieved 2007.11.20
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1057.html>
- Textor, M. R. (2004). *Erzieher/innenberuf: Anforderungen, Ausbildung, Alternativen*.
Retrieved 2007.11.16 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1312.html>
- Textor, M. R. (2008). *Erzieher/innenausbildung an der Fachschule für
Sozialpädagogik und an der Fachhochschule bzw. Universität*. Retrieved
2008.10.18 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1734.html>
- von Balluseck, H. (2004). *“Erziehung und Bildung im Kindesalter- Bachelor of Arts”*.
Ein Studiengang für angehende Erzieherinnen und Erzieher. Retrieved 2007.11.19
from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1085.html>