

Eckpunkte zu einem Rahmencurriculum: Elementarpädagogik

Maria-Eleonora Karsten

1. Kontexte der aktuellen Entwicklung

Rahmencurricula für frühpädagogische Berufsausbildungs- und Studienangebotsangebote haben sich an der allgemeinen wissenschaftlichen Struktur akkreditierungsfähiger Studiengänge zu orientieren. Dafür sind bereits im deutschsprachigen Raum international anerkannte Rahmenvorgaben vorhanden, die bei der inhaltlichen Ausgestaltung zu berücksichtigen sind.

Die erreichten Standards in der Diskussion personenbezogener sozialer Dienstleistungsberufe in Bildung, Erziehung und Betreuung als spezifischen Frauenberufen mit ihren besonderen Inhaltlichkeiten hinsichtlich sozialer Kompetenzen als Fachkompetenzen, hinsichtlich sozialer fachlicher, methodischer und reflexiver Kompetenzen einschließlich Persönlichkeitskompetenzen bedeuten, dass die Studien sich auf das soziale Berufsfeld: Bildung und Erziehung explizit beziehen und dadurch alle Curricula mindestens einen doppelten Theorie-Praxis-Bezug enthalten, der das besondere Verhältnis der Studierenden, die ihrerseits wiederum Entwicklungs-, Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse mit Kindern gestalten, angemessen in den Mittelpunkt stellt. Damit ist eine sozialdidaktische Reflexion unabdingbar (Karsten 2003a)

Es geht also zum einen in einem Rahmencurriculum um die theoretischen und praktischen Erkenntnisse, Erfahrungen und Reflexionen der Studierenden bezogen auf ihre eigene Sozial-, Fach- und Persönlichkeitsentwicklung sowie ihre Methodenkompetenz und die Berücksichtigung der Perspektive der Kinder in ihrem spezifischen Prozess des Aufwachsens, ihrer Aneignung der Welt und ihrer Koproduktion in diesen Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen.

Seit den Erkenntnissen von Gruschka, „Wie Schülerinnen zu Erzieherinnen werden“ (Gruschka 1985) und dem Graduiertenkolleg: „Bildungsgangsforschung“ der Hamburger Universität, basierend auf Entwicklungsaufgaben liegen die Erkenntnisse vor, dass Lehr-Lernprozesse und Studieren für ein soziales und bildungsorientiertes Handlungsfeld eigener krisenhafter Auseinandersetzungen und Entwicklungen bedarf, die es im Sinne von reflexiven Entwicklungsaufgaben zu bilden, zu rekonstruieren, zu analysieren und selbstbestimmt weiter zu entwickeln gilt (Karsten 2005).

Schließlich liegen sowohl mit den Erkenntnissen zu den Prozessen der Interaktion: Kind-Erwachsener, Kind-Gruppe, Kind-Welt-Auseinandersetzung, Erkenntnisse über die Qualität der interaktiven Prozesse und ihren besonderen Charakter vor, was zum einen am Beispiel der Early-Excellence-Centre in einer Weiterentwicklung der Piaget'schen Schemata realisiert wird, und zum anderen in sozialwissenschaftlich-interaktionstheoretischer Hinsicht für die

Curriculumentwicklung in Neubrandenburg auf der Basis mikrosoziologischer Ansätze rekonstruiert ist. (Klusemann 2005)

Seite 2

Mit den Erkenntnissen zum biographischen Eigensinn (Thießen/ Schweitzer 2000) des Aufbaus von Erfahrungen, liegen Qualitätsmaßstäbe vor, wie für Erziehungsberufe eigene Bildungs-, Forschungs-, Entdeckungs-, und Reflexionsprozesse gestaltet sein müssen. Diese sind die Voraussetzung, um sozial kompetent und verantwortungsbewusst in personenbezogenen Dienstleistungen professionell handeln zu können.

Und schließlich liegen aus den professionstheoretischen Analysen verschiedener Arbeitsfelder sowie von Analysen von Qualitätsentwicklungen in Kindertagesstätten Berichte vor, die es ermöglichen, methodisch die Entwicklung eigenbestimmten Handelns, Denkens und Lernens als Voraussetzungen für curriculare Prozesse weiter zu denken.

Bereits langjährig werden im Projektstudium erfolgreich Studienarrangements verwirklicht, in denen die Studierenden eigenaktives Handeln praktizieren. Dadurch erarbeiten sie die forschende und entdeckende Haltung, die die Kompetenz zum lebenslangen Lernen erfordert. (Wildt 2003/Karsten 2003a)

Unter diesen Rahmenbedingungen, die gleichzeitig zu einer mehrdimensionalen Qualität des Curriculum, gegebenenfalls auch zu einem Spiralcurriculum führen, werden die nachfolgenden Ausführungen konkretisiert.

2. Wissenschaftliche Grundlagen und professionstheoretisches Verständnis elementarpädagogischen Denkens und Handelns

Als wissenschaftliche Grundlagen hat sich für die Entwicklung bildungs- und elementar-pädagogischer Studiengänge durchgängig die Erziehungswissenschaft in ihren differenzierten Facetten als Basis erwiesen, auf die hin psychologische, soziologische, ethische, sozialwissenschaftliche, politologische und naturwissenschaftliche Fragen bezogen werden.

Ins Zentrum dabei rückt in zunehmendem Maße, dass für die wissenschaftlichen Grundlagen jeweilig die Mehrperspektivität notwendig ist, ähnlich einem Modell der Nachhaltigkeit, in dem ökonomische, ökologische, soziale, kulturelle Rahmungen auszuarbeiten sind, um ein Bildungsverständnis zu entwickeln, das zukunftsfähig und nachhaltig ist. Dabei ist entscheidend, dass die wissenschaftlichen Grundlagen in der Perspektive auf das Handlungsfeld jeweilig konkretisiert und empirisch fundiert werden.

Das Handlungsfeld ist außerdem charakterisiert durch die Prozesshaftigkeit der personenbezogenen Dienstleistungen, durch die Gleichzeitigkeit der Erziehungs- und Bildungsprozesse, durch die Unabgeschlossenheit jeder Interaktion durch die Koproduktion vonseiten der Kinder, aber auch durch die

gruppenpädagogischen Vorannahmen, die in der derzeitigen Struktur von Kindereinrichtungen mit ihrer häufig gruppenspezifischen Binnenstruktur das Handeln leiten.

Es ist somit in der Perspektive auf das Handlungsfeld jeweilig die erziehungswissenschaftliche, die pädagogische, die psychologische oder die sozialwissenschaftliche Analyse zu konkretisieren für Handeln von Erwachsenen mit Kindern und Handeln von Kindern mit Kindern, Spielen von Kindern, Wahrnehmen von Kindern, Lernen von Kindern unter den Bedingungen von Gruppen, so dass Erkenntnisse aus psychologischen Experimenten, Erkenntnisse aus Einzelbereichen sozialer Arbeit immer in diesen Zusammenhang hinein entwickelt, erforscht und erarbeitet werden müssen.

Das professionstheoretische Wissen hat sich in der Weiterentwicklung und Konkretisierung des Ansatzes von Abbot, der eine Professionssicht herausgearbeitet hat von Professionen in der Entwicklung und im ständigen Wandel, dahingehend konkretisiert, dass diejenigen, die studieren, um einen sozialen Beruf auszuüben, über sicheres Wissen und die Fähigkeit, Wissen zu bilden, über eine differenzierte Art des Könnens und eine ebenso differenzierte Art des elementarpädagogischen Handelns, also Tuns, verfügen (Abbott 1988).

Dies entspricht der in Handlungskompetenzansätzen vertretenen Position, dass es um Fach-, Sozial-, Sach-, Persönlichkeitsmethoden, eben um Handlungskompetenz geht. In dieser Perspektive sind die disziplinären Wissensstände auszugestalten für die besonderen organisatorischen und strukturellen Bedingungen von Kindereinrichtungen.

Dies sind die bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Eine Pädagogik der frühen Kindheit sieht darüber hinaus die entscheidenden Fragestellungen in der Entwicklung eines Interaktions-, Handlungs-, Beobachtungs- und Dokumentationsverhältnisses zwischen Erwachsenen, überwiegend Frauen und Kindern, die geleitet werden von Grundwerten. Hier kann als Beispiel der ‚Baum der Erkenntnis‘ mit den Grundwerten Solidarität, Zivilcourage, Geschlechtergerechtigkeit, Identität, Demokratie, intellektuelle Entwicklung, gefühlsmäßige Entwicklung, Verantwortung, Gleichheit und soziale Entwicklung, gelten. (Frisk 2004)

Eine Pädagogik der frühen Kindheit sieht außerdem sowohl das disziplinäre als auch teildisziplinäre Wissen eingebunden in einen Entwicklungsprozess des curricularen Denkens, in dem die Entwicklung der Kinder in der Perspektive der Gruppe und des Einzelkindes jeweilig vonseiten des Erwachsenen unterstützt, angeregt, herausgefordert, und begleitet wird.

Die Differenz zwischen frühkindlichen, sozialpädagogischen und grundschulpädagogischen Erziehungs- und Bildungskonzepten sind, werden insbesondere in die Studien zum Sachunterricht, zu sozialem Lernen, zum Spielen herangezogen eher gering. Gemeinsames Ziel ist es, die Aneignung der Vielfalt der Welt zu gestalten. Es geht also darum, kinder-, mädchen- und jugendspe-

zifische Weisen der Aneignung der Welt, und zwar der ganzen Welt, der mathematisch-naturwissenschaftlichen, der sozialen, der ökonomischen, der rechtlichen, der ästhetischen, der kulturellen Welt zu integrieren und in der Perspektive auf einen zusammenhängenden Lern- und Bildungsprozess von der frühesten Kindheit an bis ins Alter von 10 bis 16 Jahren zusammen zu denken. Auf diese Weise werden die Spezifika eines spielerisch fundierten Lernens und Sichbildens, die Materialien der Welt, die entwickelten Bedingungen von Raum und Zeit sowie das Verständnis von kindlichen Lern-, Bildungs- und Selbstbildungsangeboten aufeinander zubewegt. Die Versäulung von frühkindlicher sozialpädagogischer und grundschulpädagogischer Arbeit ist dadurch zu überwinden, dass die Erkenntnisse wechselseitig zur Verfügung gestellt werden und dadurch zu neuen gemeinsamen Strategien verbunden werden können.

Didaktisch sind die Modelle und Ansätze relevant, die sich auf das Sozialisations- und Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsfeld des Lebens der Kinder sowohl unter den Bedingungen des Aufwachsens in der Stadt als auch im ländlichen Raum, auf die Bedingungen der Bildungseinrichtung, Kindertagesstätte oder Schule und auf die zeit-räumliche Organisation mehrperspektivisch beziehen. Dies bedeutet, dass die didaktische Analyse sowohl das Lebensumfeld der Kinder, die Lebenssituation der Eltern, die Bildungsprozesse in der Familie, die Bildungsprozesse im Sozialraum miteinander verbinden, so dass die thematischen Fragen jeweilig unter die Bedingungen des Handlungs- und Aktionsfeldes des Kindes gestellt werden. Um solche Analysen leisten zu können sollte eine Elementarpädagogin/ein Elementarpädagoge empirischen Forschungsmethoden beherrschen, Methoden der Beobachtung, Dokumentation, Evaluation und Selbstevaluation sowie Kommunikations- und Interaktionsmethoden, die von spielerischer Aneignung in der Perspektive und mit dem Kind von anleitend, belehrend, erklärend bis zu wissenschaftlich fundiertem Forschen mit dem Kind reichen.

In einem Rahmencurriculum können zum einen die Themen der Bildungspläne verankert werden, da die Bildungsinhalte der Studiengänge sich nicht wesentlich von den Themenfeldern und Lernbereichen oder Lernfeldern der Bildungspläne unterscheiden. Gleichwohl ist es zum anderen sinnvoll und notwendig, dass die Reflexionen, die analytische Aneignung, die wissenschaftstheoretische Reflexion der Bildungspläne, ihrer thematischen Positionen und ihrer thematischen Ausgestaltung noch einmal daraufhin reflektiert werden, wie diese sich im Kinderleben in verschiedenen Entwicklungsstadien und wie sie sich im Bildungs- und Lernprozess der Kinder ausgestalten.

Jeder dieser Bildungsbereiche ist zusätzlich nach den Kriterien gendersensiblen Arbeitens und interkultureller Kompetenz auszugestalten, um auf diese Weise sowohl die Differenzen in den Formen der Weltaneignung von Mädchen und Jungen, als auch die Differenzen in den Formen der Weltaneignung

gen von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund, anderer Religionen und anderer Kulturen zu erfassen.

Seite 5

Die organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen eines erfolgsversprechenden Rahmencurriculum für frühkindliche Pädagogik sollten ebenfalls den anerkannten Kriterien der Akkreditierung entsprechen.

Die Praxiseinbindung in den Studiengängen sollte in Richtung gemeinsamen Forschens, gemeinsamen Erarbeitens, gemeinsamen Lernens und damit der Konkretisierung eigener Bildungsprozesse unter den Bedingungen von Praxis, ihrer Reflexion und Evaluation gestaltet werden.

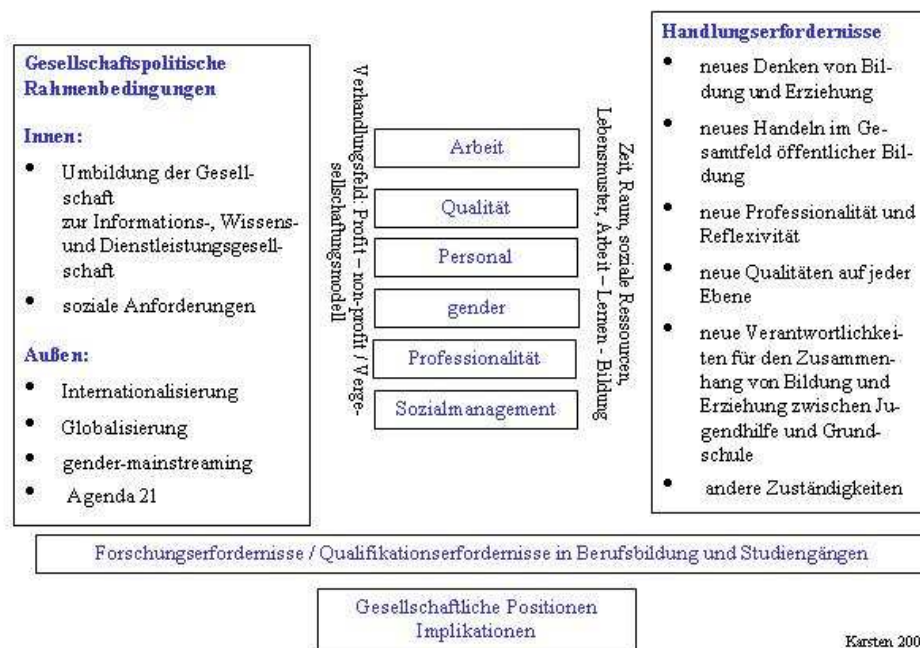
Hochschuldidaktisch unverzichtbar sind Zeiträume und Orte für Projektstudium, für forschendes Lernen (Wild 2003, Karsten 2003a), die einen zeitlich so großen Raum einnehmen, dass von einer ernsthaften Kooperation zwischen Hochschule und Praxis die Rede sein kann. Der Charakter der durchzuführenden Projekte hat sich an der Bedeutung, an den Inhalten und an den Fragestellungen von Erzieherinnen und Kindern zu orientieren, so dass eine Kombination aus wissenschaftlichen, methodischen und praktischen Bereichen nach erreichten hochschuldidaktischen Forschungen einen Zeitraum von eineinhalb Jahren nicht unterschreiten sollte. Die Projektorientierung, Handlungsorientierung, Forschungsorientierung wird dabei nach dem Modell der klassischen Feldforschung und der Einbeziehung von Fallstudien qualitativer Art ausgestaltet unter Einbeziehung der möglichen quantifizierbaren Dimensionen der Analyse und Evaluation von Praxien.

Diese Eckpunkte für ein Rahmencurriculum werden im Einzelnen ausgestaltet nach dem Modell der Module, wobei entscheidend ist, dass diese Module jeweilig die Dimensionen des Wissens, der Analyse, der Methoden, der Erforschung und der Reflexion enthalten.

3. Eckpunkte des Rahmencurriculum

Es gilt gesellschaftspolitisch mittlerweile langjährig als begründet, dass sich Europa in einem tiefgreifenden Wandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft befindet. Deswegen ist der Gesamtzusammenhang von Qualität und Professionalität in diesem Kontext zu denken und zu gestalten. Zu den besonderen Qualitäten gehören dabei die Gender-Gleichstellungsqualität und die Qualitäten in der Sozialmanagementausgestaltung, weil Bildung und Erziehung faktisch ein Frauenberufsfeld ist. Die Facetten dieses Entwicklungsprozesses und die mehrdimensionalen Handlungserfordernisse sind zum Konzept einer Bildungsreform für Kinder, Jungen und Mädchen und Erzieherinnen, als wesentliches Personal zusammenzudenken. Eine kluge und nachhaltige Ausgestaltung ist deswegen mehr als bloße Akademisierung oder die Einführung von einzelnen Studiengängen.

Personal – Profession – gender- Qualität:

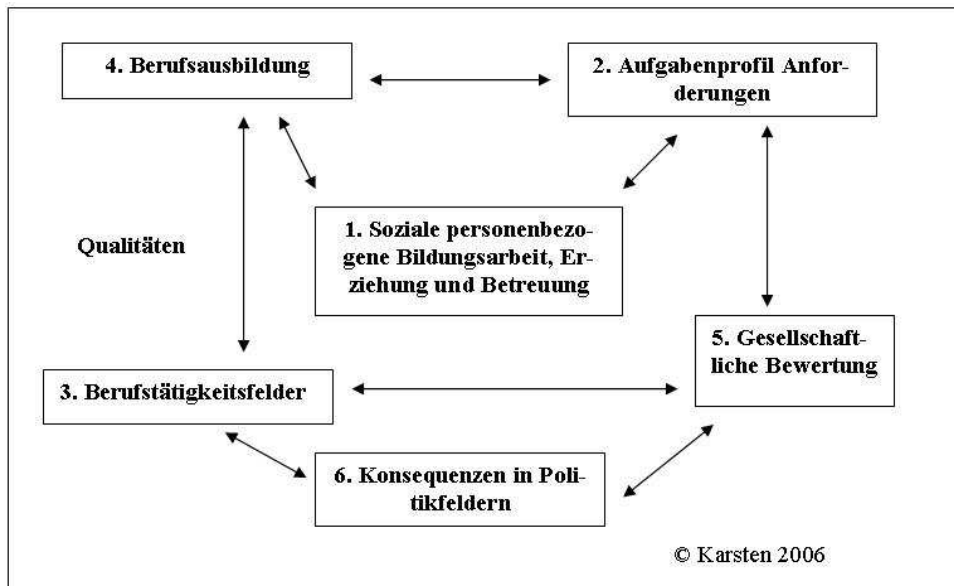


Für eine neue Bildungsreform im Elementarbereich einzutreten, bedeutet mindestens folgende drei Bereiche in ihren Wirkungen und Wechselwirkungen zu reflektieren, auszuarbeiten, zu dokumentieren und zu evaluieren:

- den Perspektivenwechsel, der daraus resultiert, dass Investitionen in Kinder als Zukunftsinvestitionen bewertet werden und dadurch eine neue volkswirtschaftliche Wertschätzung zu begründen
- die Professionalität des Erziehungspersonals als Professionalisierung dieses spezifischen Frauenberufsfeldes in personenbezogenen sozialen Dienstleistungen zu beschreiben und darauf aufbauend, auch
- die Berufsausbildung und die Studiengänge einschließlich der Ausbildung der Ausbilderinnen konsequent durchlässig zu machen.

Die Qualitäten sind somit wechselseitig aufeinander verwiesen, ein Feld allein zu denken wäre zu kurz.

Demnach sind folgende Bereiche in ihren Wirkungen und Wechselwirkungen zu erarbeiten, zu analysieren und zu bedenken, um zusammenhängende und bereichsbezogene Strategien begründen zu können:



Werden Erziehungs- und Sozialberufe als personenbezogene soziale Dienstleistungsberufe mit der Aufgabe „Bildung, Erziehung und Betreuung“ (gemäß KJHG) gefasst, dann ist die Berufsausübung, also die Verwirklichung dieser Arbeitsaufgabe in der tagtäglichen Praxis und ihre Qualität beschreibbar und empirisch nachzeichnenbar zu machen. Erzieherinnen sind die wesentlichen Akteurinnen der Entwicklung und dies ist in ihrem Wissen und Handeln eingeschrieben. Sie sind ExpertenInnen, die es in ihrer Arbeit wertzuschätzen gilt. Hierfür benötigen sie Kompetenzen in folgenden Bereichen, die es curricular und exemplarisch auszugestalten gilt.

**Wissen- Können- Tun- Reflektieren- Ethische Fundierung-
professioneller Habitus**

Kompetenzen/ Inhalte	Fach- kompetenz	Handlungs- methoden- kompetenz	Sozial- kompetenz	Persönlichkeits- kompetenz	Didaktisch- metho dische- kompetenz	Gender- kompetenz	Interkultu- relle Kompetenz	Gerech- tigkeits- kompetenz
Interaktiver Bereich								
Kommunikation								
Spielen								
Lernen lernen								
Sprache/ Sprechen								
Soziale Welt								
Arbeitswelt								
Kulturelle Welt								
Ökonomische Welt								
Ökologische Welt								
Naturwissen								
Schaffliche Welt								
Historische Welt								
Rechtliche Welt								
Organisatorischer Bereich/ Sozialmana- gement								
Sozialpla- nung/Sozialberichtswe- sen								
Personal								
Finanzierung								
Administration								
Evaluation/Controlling/ Qualitätswicklung								

Zusätzlich gilt zu berücksichtigen, dass Kindereinrichtungen zugleich Orte sozialen und sozialpädagogischen Praxislernens im Rahmen der schulberuflichen Ausbildung sind. So entstehen weitere Aufgaben personenbezogener Dienstleistungsarbeit wie z.B. Beratung, Anleitung, Prüfung für die auszubildenden Mitarbeiterinnen. Für diese besondere Arbeit sind Erzieherinnen als Fachpersonen ausgebildet. Das Ziel weitgehender, auch wissenschaftlicher Reflexionen ist es, die Standards und Niveaus der derzeitigen Qualität der Arbeit zu beschreiben, um sie diskutierbar, wissenschaftlich einschätzbar und politisch vertretbar, also sichtbar und verhandelbar zu machen. Grundlage eines solchen Erarbeitens ist die begründete Einschätzung, dass die – durchaus verschiedenen – Qualitäten der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit heute von den derzeit berufstätigen Erzieherinnen und sozialen Fachfrauen prinzipiell qualitativ gut geleistet werden, diese aber durchaus auch weiterentwickelbar sind.

In einem weiteren Denk-, Reflexions- und Analyseschritt wird die Aufmerksamkeit auf die Anforderungen und die Besonderheiten der Qualitäten des Aufgabenprofils im Erzieher/innenberuf gerichtet. Diese entstehen dadurch, dass in der Lebenssituation von Kindern, Familien und ihren gesellschaftlichen und sozialen Lagen deutliche Veränderungen nachgewiesen sind, wie z.B. die Zunahme von prekären Lebenslagen in Arbeitslosigkeit und Armut, die Situation des Alleinaufwachsens mit einem Elternteil, zumeist der Mutter, das Leben in Migrationskontexten aber auch infotechnologischen, medialen Veränderungen, die dazu führen, dass die Arbeit mit den Kindern, noch vor allen konzeptionellen Varianten erhöhte Anforderungen an die Erzieherinnen stellt (vgl. BMFSFJ 1990-2002; 8.-12, Kinder- und Jugendbericht).

Hinzukommen fachlich-konzeptionelle Entwürfe und Ansprüche wie Bildungsempfehlungen, Organisationsideen zu Kinderhäusern, neue Medien und Technologien bis zu spielzeugfreien Wald- oder Kindereinrichtungen, die Fachfrauen und Fachmänner in ihrem Handeln zu realisieren haben. Aus solchen Konzeptionen, ebenso wie aus den vorne skizzierten Bildungsaufgaben und -bereichen entstehen weitere Anforderungen an das Handeln und die Reflexion der Erzieherinnen. Diese sind auszuarbeiten, zu erforschen und neu zu durchdenken, um begründet einen Beitrag zur Verwirklichung von Bildungsprozessen, Kompetenzerwerb und sozialen Qualitäten in Kinderleben kooperativ, vorrangig mit Müttern, zu leisten.

In einer weiteren Betrachtungsrichtung geht es darum, wie sich derzeit die Berufsfelder der Arbeit mit Kindern als Orte der Berufsausübung entwickeln. Ein Blick auf die Strukturen des Arbeitsfeldes zeigt eine bunte Vielfalt an Organisationsmöglichkeiten. Es gibt nebeneinander Einzeleinrichtungen der öffentlichen und verbandlichen Träger sowie Selbsthilfen. Darüber hinaus etablieren sich Kombinationseinrichtungen in verschiedenen Bundesländern, Kombinationen mit halben, ganzen oder verlässlichen Grundschulen.

Variationen sind in Alter, Anzahl, Dauer der Berufstätigkeit, Studiengängen und Weiterbildung, sozialem Status, Motivation etc. auf der Seite der Mitarbeiterinnen nachzeichenbar. Diese Variationen bedingen in Verbindung mit den Bereichen „Erziehen und Bilden als personenbezogene Dienstleistungsarbeit“ und „Aufgabenprofil der ErzieherInnenstätigkeit“ so deutliche Unterschiede, dass nur ihr Zusammendenken eine annähernd angemessene Wertschätzung der Arbeit erlaubt. Genau diese aber ist Gegenstand der Erarbeitungsperspektive von Argumentationen zu einer adäquaten gesellschaftlichen Bewertung.

Erst in diesen Zusammenhängen von Bildung, Berufsausbildung, Ausbildung der Ausbilderinnen werden dann die Spezifika der Berufsausbildungen, der Anforderungen, der Formen, Inhalte und Niveaus erklärbar.

Die Rekonstruktion von Geschichte, aktueller Ausprägung, Systematik und empirischer Entwicklung des Erzieherinnenberufs als Frauenberuf, des Entgeltsystems und seiner Anerkennung lenkt den Blick auf spezifische Entwer-

tungen, Abwertungen und frauenberufsbesondere Bedingungen und Konstitutionsmerkmale, die eine Um-, Auf- und Neubewertung seit Beginn der Frauenberufsforschung und Erzieherinnenforschung herausfordern, wie vorne im Text ausgearbeitet.

Schon dieses kurze Szenario zeigt, dass fachliche Argumentationen problembezogen im Horizont unterschiedlicher Wissenschaften, Fachdiskurse und Themen interdisziplinär zu diskutieren sind und dass die Frauenberufssituation im Erziehungsberuf einer geschlechtsbewussten Analyse bedarf, so dass dementsprechend auch politische Konsequenzen nicht in **einem** administrativen und politischen Feld ausreichen:

Die Weiterentwicklung der Qualität und der Bildungsaufgabe ist mindestens in den Bereichen Bildungspolitik, Wissenschaftspolitik, Kinder- und Jugendhilfepolitik, Frauen-Arbeitsmarkt- und Berufsausbildungspolitik zu konkretisieren.

Solche reflexiven Dimensionen können in der weiteren Entwicklung dazu genutzt werden, fachliche und wissenschaftliche Erkenntnisse zur Bildungs- und Erziehungsarbeit und ihren Standards und Qualitäten zu ordnen und neue Fragestellungen zu entwickeln, die dann in Berufsausbildungen und Studiengängen Thema sind.

Zu jedem dieser Bereiche fanden zwischen 2000 und 2004 Diskussionen statt (Karsten 2005). Die Ergebnisse sind nunmehr in 2006 neue Ausgangssituationen, die ein historisches Zeitfenster geöffnet haben und dieses durch vielfältige Programmatiken, Bildungspläne und politische Beschlüsse, wie vorne dargestellt, begonnen wurde zu füllen.

Hierzu gehört auch, dass das Gesamtfeld öffentlich verantworteter Bildungsprozesse von und mit Kindern neu vermessen wird. Faktisch geht es also um eine Bildungsreform, zu der die Wege der Entwicklung zusammengedacht und zusammengeführt werden können.

In elementar- und primärpädagogischen Entwicklungen sind diese Gestaltungsaufgaben und nachhaltigen Zukunftsorientierungen erkennbar und konzeptionell auszuarbeiten. Dies ist ein mehrdimensionales Entwicklungsprojekt.

Die Wohlfahrtspflege mit ihrem spezifischen deutschen Charakter mit parallelen öffentlichen, wohlfahrtsverbandlichen, Selbsthilfe und privatwirtschaftlichen Unternehmungen zur Verwirklichung von Bildung, Erziehung und Betreuung und deren Organisation hat großflächig den Qualitäts- und Professionalitätsanspruch bis in das Management zu gestalten.

Kindertagesstätten haben sich nämlich in heutiger Zeit zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen entwickelt, in denen rechtliches, ökonomisches, organisationsbezogenes Sozialmanagementwissen, einschließlich Personalführung unverzichtbar ist. Es geht somit um für das Berufsfeld relevantes Wissen sowie um die Aneignung von Sichtweisen, um aus unterschiedlichen Perspek-

tiven von z.B. Interessenvertretungen und Positionsinhabern wie Trägern, Jugend- und Sozialämtern, Eltern oder der Politik denken zu können und das Handeln daran orientieren zu können. Hierzu gehören wesentliche Bereiche der Organisation von Kindereinrichtungen wie die Trägerbesonderheiten aus öffentlicher, freiverbandlicher, Selbsthilfe oder privatwirtschaftlicher Sicht. Auch das Organisationsgeflecht von der kommunalen über die Landkreis-, Landes-, die Bundes-, bis zu der europäischen Gestaltungsebene sowie das sozialrechtliche Leistungsdreieck oder die sozialpolitische Konstruktion in seiner Bedeutung für eine zukunftsfähige Kinderlebensgestaltung gehören in diesen Bereich. Ebenso geht es um die Raum-, Zeit- und die Personalorganisation, deren Evaluation, Darstellung und Vertretung in der Öffentlichkeit.

Studiengänge sowie Fort- und Weiterbildung, sowie die Ausbildung der Ausbilderinnen haben somit curricular zu sichern, dass Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen sowohl die öffentliche Verantwortung, die fachliche Professionalität, als auch die weltanschaulich-ethische Fundierung in personen- und leistungsbezogene Handlungskompetenzen verwirklicht werden. Dabei sind Besonderheiten des heutigen Frauenberufsbereichs zu berücksichtigen.

Die Elementarpädagogik in Kooperation mit dem (Schul-)Bildungswesen sind im Rahmen der europäischen sozialpolitischen und der fachlichen Kontinuität in Theorie, Politik und Praxis in Deutschland wesentlich verantwortlich für die Modernisierung sozialer Dienstleistungen und für Qualitätsentwicklungen in Bildungsprozessen im Kinderleben auf kommunaler bis Bundesebene in einem wiederum besonderen, föderalen Aufbau.

Die Studiengänge haben fachlich-inhaltlich zu gewährleisten, dass die weitere Professionalisierung zwischen Internationalisierung und Regionalisierung zu innovativen, interdisziplinären Konzeptionen und ihrer Realisierung beiträgt.

Hierfür sind Fachwissen, Erkenntnisse und Handlungskompetenzen und Forschung auszuweisen. Dazu gehört auch die geschlechtergerechte Arbeitsgestaltung im Denken und Handeln im Sozialmanagement in den Leitungen von Einrichtungen, Diensten und Administrationen.

Die Bildungs-, Karriere- und Qualifikationswege in interaktive, wie auch in Organisations- und Leitungsfunktionen in den Wohlfahrtsorganisationen und insbesondere im Bereich Arbeit mit Kindern von 0-10 Jahre weisen bis heute in Deutschland eine „geordnete Unordnung“ auf, die im Bildungs-, Berufsbildungs- (BFS, FS), Hochschul- und Fortbildungssystem historisch gewachsen ist und dadurch eine Vielzahl von „Sackgassen“ herausgebildet hat.

Die neuen Studiengänge, Fort- und Weiterbildungen sind ein wesentlicher Ort, die Entwicklung von Durchlässigkeiten, die Gestaltung von konstruktiven Karrierewegen und die Standards als Feld der Personalarbeit auszugestalten und

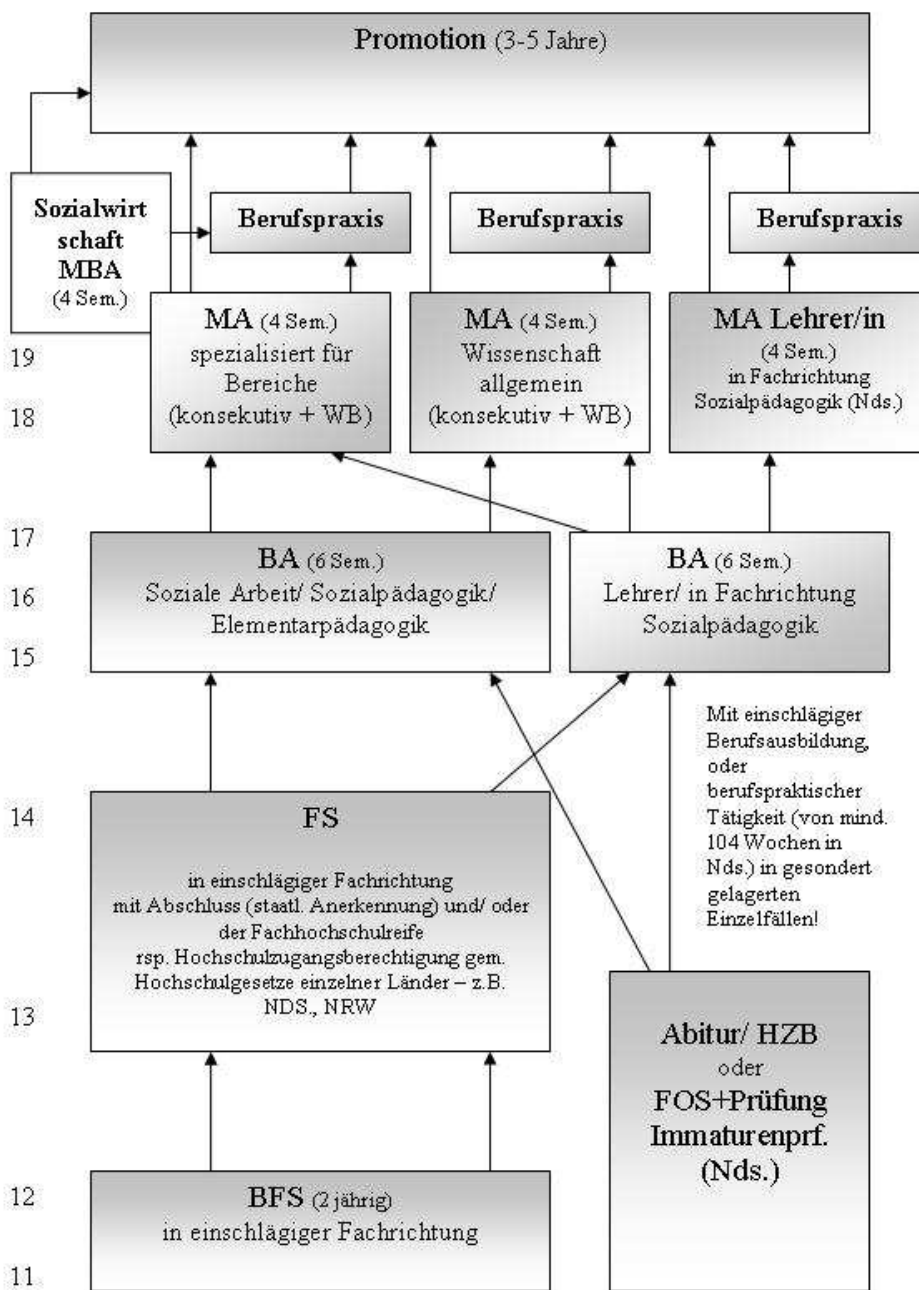
in Anlage und Durchführung selbst einen besonderen Beitrag hierzu zu leisten.

Seite 12

Dies ist in der Struktur, in Inhalten, Öffnungen, Anerkennungen und in der (hochschul)sozialdidaktisch-methodischen Ausgestaltung sowie (auch) personell durch die Lehrenden und Forschenden zu realisieren.

Studiengänge, BA/MA und Fort- und Weiterbildungen treffen derzeit auf einen grundlegenden Wandel der Bildungs- und Hochschullandschaft, zusammengefasst in einer Übersichtsskizze (folgende Seite):

4. Aufbau zukünftiger Berufsausbildungen und Studiengänge im Bereich Elementarpädagogik/Erziehung/ Bildung/ Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik/ Sozialwirtschaft (2004)



Bildungsjahre

M.-E. Karsten 2004

BFS= Berufsfachschule; **FOS=** Fachoberschule; **FS=** Fachschule, **HZB=** Hochschulzugangsbe-
rechtigung; **BA=** Bachelor; **FHZB=** Fachhochschulzugangsberechtigung; **MA=** Master; **MBA=** Ma-
ster of Business-Administration

Zukunftsfähige elementarpädagogische Studiengänge sowie Fort- und Weiterbildungen sind in diesem Prozess ausgewiesen zu placieren und haben sich transparent in Konzeption, Inhalten und Abschlüssen einzuordnen sowie an Akkreditierungen gemäß Akkreditierungsstandards und Evaluierungen teilzunehmen.

Seite 14

Diese Konditionen sind strukturell und durch die Kompetenz der Lehrenden so zu gewährleisten, dass derzeitige Fach- und Führungskräfte Wege weiterer Professionalisierung beschreiten können und/oder ihre Mitarbeiterinnen in ihren weiteren Karrierewegen unterstützen können.

Forschung, Monitoringprozesse und Evaluationen müssen sich auf den gesamten Entwicklungsprozess beziehen und dadurch einen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung leisten.

5. Literaturverzeichnis

AGJ/ Bundesjugendkuratorium/ Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht 2002: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Pressemitteilung.

Alice Salomon Fachhochschule Berlin (Hrsg.) 2004: Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts. Ein Studiengang für Erzieherinnen und Erzieher. http://asfh-berlin.de/02/bc_ erz/start.pht

BAG: Bildung in früher Kindheit in Kooperation mit Hochschulen. Dezember 2005

Beher, K./ Gragert, N. 2004: Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. Abschlussbericht – Band 1. und Band 2. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund. München

Beher, K./ Liebig, R./ Rauschenbach, T. 1998: Das Ehrenamt in empirischen Studien: ein sekundärer Vergleich. Kohlhammer. Stuttgart

Beher, K./Knauer, D./Rauschenbach, T. 1995: Erzieherin – ein Beruf im Wandel: zur Lage der ErzieherInnen in Ausbildung und Arbeitsmarkt. Max-Träger-Stiftung. Frankfurt am Main

BMFSFJ (Hrsg.) 2003: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Berlin

BMFSFJ 2004: 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin

BMFSFJ 2002b: Zukunftsfähigkeit sichern. Streitschrift Bundesjugendkuratorium. Berlin

BMFSFJ 2001: Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs.1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Berlin

BMFSFJ 1998: 10. Kinder- und Jugendbericht. Berlin

Bundesjugendkuratorium (BJK)/ Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

(AGJ) 2002: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/ Berlin/ Leipzig

Bundeskuratorium 2002: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Neue Praxis 32 Jg. S. 3-9

Departement for Education and Skills 2002: Education and Skills. A Strategy to 2006. In: <http://www.dfes.gov.uk>

Dierkes, M./ Marz, L. 1998: **Wissensmanagement und Zukunft. Orientierungsnote, Erwartungsfallen und ‚4-D‘ Strategie. Forschungsbericht des WZA. Bedarf im Kontext von Hilfe, Behandlung, beruflicher Qualifikation. Berlin**

Eggers, Ute 2004: **Strukturreform und berufliches Selbstverständnis von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine Lüneburg-exemplarisch-biographische Untersuchung.**

Esch, K./ Stöbe-Blossey, S. 2002: Kinderbetreuung: Ganztags für alle? Differenzierte Arbeitszeiten erfordern flexible Angebote. IAT-Report

Europäische Kommission 2000: Memorandum Lebenslanges Lernen. In: <http://www.forumbildung.de>

Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/ Wilhemshafen (Hrsg.) 2004: Studienprogramm Integrative Frühpädagogik.
www.fhoow.de/sowe/files/wysiwing/does/IFP_Studiengangsprogramm.pdf?s=

Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Hrsg.) 2004: Laureatstudiengang Bildungswissenschaft für den Primarbereich. <http://unibz.it/education/education/index.html?LanguageID=DE>

Fried, L./ Büttner, G. (Hrsg.) 2002: Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung aozialen Wissens bei Krippen und Kindergartenkindern. Weinheim

Frisk, G. 2004: Der Baum der Erkenntnis. Bremen

Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.(Hrsg.) 2002: Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Luchterhand. Neuwied, Kriftel, Berlin

GEW- Hauptvorstand Februar 2005 (Hrsg.): "Erzieherinnenausbildung an die Hochschulen- Der Anfang ist gemacht",

Gruschka, A. 1985: Wie Schüler zu Erziehern werden. Studie zu Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt qualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW.. Wetzlar.

Hetzer, S. 2004: Arbeits- und Zeitorganisation im Sozialmanagement am Beispiel von Referentinnentätigkeiten. Osnabrück

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1998: Berufe im Spiegel der Statistik. Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1993-1997. Nürnberg

Irskens, B. (Hrsg.) 1996: Fachberatung: Ein Frauenberuf in Bewegung. Frankfurt/ M.

Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.04: Top 5 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten. Synopsen. Gütersloh.

Karsten, M.-E. 2005: Evaluation beruflicher Kompetenzentwicklung in der Erzieherausbildung(Kollegschulprojekt NRW), S. 501-509 In: Handbuch der Berufsbildungsforschung (Hrsg Rauner, F.). Bielefeld

Karsten, M.-E. 2005: Berufliche Fachrichtung Erziehung/Sozialpädagogik S. 181-186, In: Handbuch Berufsbildungsforschung Hrsg. Rauner F. Bielefeld

Karsten, M.- E. 2005: Wege in die Zukunft. Anforderungen an ein modernes Ausbildungskonzept. DJI Fachforum Reform der ErzieherInnenausbildung, Lüneburg 2005

Karsten, M.-E. 2004: Personenbezogene Dienstleistungen auf dem Weg in die Zukunftsfähigkeit. In: Fegebank, B./ Schanz, H. (Hrsg.): Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen.

Karsten, M.-E. 2003a: Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe; In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld, S. 350-375

Karsten, M.-E./ Hetzer, S./ Meyer, C./ van Riesen, K. 2003b: Bildung in Kindertagesstätten. verdi (Hg.), Berlin

Karsten, M.-E. 2002: Bildung in der Jugendhilfe: Anforderungen an einen neuen Geschlechtsvertrag zur Realisierung von Chancen und Geschlechtergerechtigkeit. In: Münchmeier: Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 129-137

Karsten, M.-E. 2001: Personenbezogene Dienstleistungen für Frauen. Aktuelle Tendenzen und Entwicklungserfordernisse. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die persönliche Aus- und Weiterbildung. Bremen

Karsten, M.-E. 2001: Zehn Punkte für Kinder und Jugendliche in NRW – Aktiv die Kindheit als Zukunftsressource gestalten. Studie im Auftrag der Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen

Karsten, M.-E. 2000: Frauen und Führung – auf das Management kommt es an. In: Wunderlich, T./ Hugoth, M./ Jansen, F.: Themenwechsel. Die Zukunft lernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Freiburg i. Br.

Karsten, M.-E. u. a. 1999a: Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Berlin.
<http://www.globalcare.de>

Karsten, M.-E. u. a. 1999b: Konzeptionelle, organisatorische und curriculare Neustrukturierung der schulberuflichen Ausbildung zur Erzieherin: Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik des Stephansstifts Hannover

Karsten, M.-E. u. a. 1998/1999: Keine Qualität ohne Qualifizierung des Personals. In Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Doppelheft 4)8 u. 1/99, S. 419-429

Karsten, M.-E. 1996: Professionalisierungsprozesse in der Fachberatung. In: Irskens, B. (Hrsg.): Fachberatung: Ein Frauenberuf in Bewegung. Frankfurt/ M.

McKinsey: http://www.mckinsey-bildet.de/html/01_home/home.php 11.11.05

Klusemann, H.-W. 2005: Vorbereitende Überlegungen zu einer mikrosoziologischen Theorie des Lernens. Entwurffassung

Kultusministerkonferenz (KMK) 2000: Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/ Erzieherinnen.

Kreyenfeld, M./ Spieß, C. K./ Wagner, G. 2001: Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied/ Kriftel/ Berlin

Krohs, E. 2003: Merkmale der Erzieherinnenausbildung in der Wahrnehmung der ausgebildeten Erzieherinnen. Eine qualitative Studie zu Strukturen der Erzieherinnenausbildung. Springer. Hagen

Krüger, H. 1999: Personenbezogene Dienstleistungen: ein expandierender Arbeitsmarkt mit sieben Siegeln. In: Senatsverwaltung für berufliche Arbeit, Bildung und Frauen. Berlin

Dies. 1992: Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld

Dies. 1991: Lehrer mit fachpraktischer und fachtheoretischer Kompetenz – die Bremer Universitätsausbildung für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Rabe-Kleberg, U.; u.a. (Hrsg.) :Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: pro Person; Ausbildung, Tätigkeitsfelder, Professionalisierung,...Universität Bremen 11./12.02.1991

Lill, G./ Sauerborn, J. 1995: Königin im eigenen Reich?: Zum Berufsrollenverständnis von Kindertagesstättenleiterinnen, Weinheim

Liebscher-Schebiella, P. 2003: Die Ausbildung von Sozialassistentinnen in Sachsen. Arbeitsfeldanalytische Erkenntnisse zur Begründung einer Erstausbildung für den sozialen Bereich. Dresden (i. E.)

Maag-Merki, K. 2004: Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: Bildung im Medium beruflicher Arbeit. Sonderdruck. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50 – Heft 2.März/ April 2004.

Martin, E. 2001: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln. Weinheim

Mertel, S. 2002: Fachkommunikation in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen. Peter Lang. Frankfurt a. M.

Musiol, M. 1998: „Gewohntes“ und „verändertes“ im pädagogischen Handeln von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern und die Transformation in Kindertageseinrichtungen. Halle-Wittenberg

Münchmeier, R./ Otto, H. U./ Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) 2002: Bildung und Lebenskompetenz: Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen

Netz, T. 1998: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität : Studien zur Genese der beruflichen Identität, Frankfurt am Main

Oberhuemer, P./ Ulich, M. 1997: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Beltz. Weinheim

Rabe-Kleberg, U. 2004a: Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahr für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? – Er-

kenntnisse, Argumente, Materialien. Expertise im Rahmen des 12. Kinder- und Jugendberichtes. Halle/ Berlin

Seite 20

Rabe-Kleberg, U. 2004b: Elternhaus und Kindergarten – Gemeinsame oder geteilte Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern unter sechs Jahren? Expertise im Rahmen des 7. Familienberichtes. Halle

Rabe-Kleberg, U./ Krüger, H./ Karsten, M.-E./ Bals, T. (Hrsg.) 1991: Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: PRO PERSON. Bielefeld

Rauschenbach, T./ Beher, K./ Knauer, D. 1995: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim

Riesen, K. van 2004: Bildungsbiografische Aspekte von Qualifikationsaneignungen und –verwendungen im Erwerbsleben von Frauen im Berufsbereich personenbezogener Dienstleistungen. Osnabrück

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 2001: Bildung in der frühen Kindheit. Düsseldorf. Diskussionspapiere, Nr. 4

Thiersch, R./ Höltershinken, D./ Neumann, K. (Hrsg.) 1999: Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim

Thiessen, B./ Schweizer, B. 2000: Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation; In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Opladen, S. 169-184

Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Rossbach, H.-G. 2001: Kindertageskalkala. Revidierte Fassung (KES-R) Deutsche Fassung der Early Childhood Rating Scale Revised Edition von Thelma Harms/ Richard M. Clifford. Luchterhand. Neuwied, Kriftel, Berlin

Van Riesen, K. 2004: Bildungsbiografische Aspekte von Qualifikationsaneignungen und –Verwendungen im Erwerbsleben von Frauen im Berufsbereich personenbezogener Dienstleistungen. Osnabrück

verdi 2003 (Hrsg.): Bildung in Kindertagesstätten. Berlin

verdi 2002 (Hrsg.): Finanzpolitik für Arbeit und Gerechtigkeit. Berlin

Wildt, J. 2003: Forschendes und reflexives Lernen – eine hochschuldidaktische Perspektive auf eine modularisierte Lehrerbildung. In Schlüter, A. (Hrsg.) Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumsentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Kleine Verlag. Bielefeld

Wunderlich, Th./ Jansen, F. 2000 (Hrsg.): Themenwechsel: Die Zukunft lernt im Kindergarten. Positionen und Impulse. Freiburg i. Br.
<http://www.agj.de>

Stand: 13.01.2006

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Maria Eleonora Karsten
Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1
21335 Lüneburg
karsten@uni-lueneburg.de