

## **Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“<sup>1</sup>**

Thomas Rauschenbach

### **0. Einleitung**

Der Feststellung der Robert Bosch Stiftung, dass „die Tageseinrichtungen für Kinder, ebenso wie der klassische Kindergarten, nur bedingt den Anforderungen moderner Pädagogik und veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen“ (Robert Bosch Stiftung 2005) genügen, ist generell zuzustimmen. Es ist deshalb ein begrüßenswerter Schritt, dass die Robert Bosch Stiftung sich vorgenommen hat, die fachwissenschaftliche Fundierung der Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen durch die Entwicklung neuer Aus- und Weiterbildungsprogramme auf Hochschulniveau gezielt zu fördern.

Die hier skizzierten Überlegungen greifen die Vorgaben der Stiftung zur Vorlage eines Rahmencurriculums „Frühkindliche Erziehung“ auf, indem sie sich – erstens – auf die Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen konzentrieren und somit nicht die Reform der ErzieherInnenausbildung, die sich auf das gesamte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, also auch auf die Hilfen zur Erziehung und die Jugendarbeit bezieht, in ihrer ganzen Breite zum Gegenstand haben. Des Weiteren bildet – zweitens – die von der Bosch-Stiftung vorgegebene Konzeption eines Rahmencurriculum auf Bachelor- und Master-Niveau den Bezugspunkt, ungeachtet möglicher Alternativen.

Die nachfolgend vorgelegten Ausführungen basieren auf einem Gedankengang in vier Schritten. Nach einer kurzen Darstellung von zu beachtenden Fragen *vor* der Entwicklung eines Rahmencurriculum in einem ersten Abschnitt, werden in einem zweiten Teil einige Prämissen formuliert, denen dieser Entwurf folgt, bevor dann in einem dritten Abschnitt spezifische Herausforderungen benannt werden, denen sich das zukünftige Qualifikationsprofil für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stellen muss. In einem vierten Teil schließlich werden exemplarisch erste Vorschläge zur Struktur eines zukünftigen Rahmencurriculum unterbreitet, wobei es sich hierbei nicht um ein geschlossenes Konzept, sondern um einzelne Bausteine handelt, die es in einem weiteren Diskussionsprozess weiterzuentwickeln und zu konkretisieren gilt.

---

<sup>1</sup> Der hier vorliegende Text stellt eine überarbeitete und leicht ergänzte Fassung einer Skizze dar, die Grundlage für ein Statement auf einem Workshop am 26.09.2005 bei der Robert Bosch Stiftung war.

## 1. Ausgangsfragen

Seite 2

Die Robert Bosch Stiftung hat in ihrer Anfrage zur Entwicklung eines Rahmencurriculum „Frühkindliche Erziehung“ bereits Vorgaben gemacht, die in den nachfolgenden Abschnitten berücksichtigt werden. Trotzdem erscheint es mir notwendig, eingangs einige grundsätzliche Fragen aufzuwerfen, die sich nur teilweise durch die Vorgaben beantworten lassen. Die Antworten auf diese Fragen haben jedoch einen so gewichtigen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung eines Rahmencurriculum, dass es fahrlässig wäre, sie einfach zu ignorieren.

1. *Soll in einer künftigen Ausbildung eine dezidierte Alters- und Berufsbeschränkung auf Kinder unter 6 Jahren vorgenommen werden?*

Entwicklungsverläufe von Kindern weisen schon in frühen Jahren eine so starke Varianz auf, dass eine strikte Trennung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung nach den Altersstufen unter bzw. über 6 Jahre etwas willkürlich erscheint. Zugleich ist auch die Abgrenzung von Elementar- und Primarbildung, also von frühkindlicher Förderung und Grundschule, ohne weitere Begründung wenig plausibel, so lange dabei nicht die andere Art der Vermittlung und Aneignung im Mittelpunkt steht. Eine stärkere Verzahnung der zukünftigen Ausbildung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit der Grundschullehrerausbildung wäre demgegenüber beispielsweise ebenso eine denkbare Alternative, wie eine altersmäßig breitere Ausrichtung auf die gesamte Kindheit. Im Kern geht es hierbei um das Verhältnis zwischen einer möglichen lebensphasenspezifischen Generalisierung und einer notwendigen Spezialisierung, um das Verhältnis von familienähnlichem, alltagsnahen Lernen einerseits und curricular inszeniertem unterrichtlichen Lernen andererseits.

2. *Soll eine eigenständige Ausbildung für künftige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen jenseits der gegenwärtigen Ausbildungen für ErzieherInnen an Fachschulen sowie diplomierte SozialpädagogInnen an Fachhochschulen bzw. Universitäten angestrebt werden, oder soll sie die vorhandenen Qualifikationsprofile teilweise ablösen?*

Um diese Frage sachgerecht beantworten zu können, ist es notwendig, einen intensiveren Blick auf die speziellen Herausforderungen zu richten, denen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen künftig voraussichtlich gegenüberstehen. Schon heute haben wir vier verschiedene Ausbildungen auf vier Ebenen des Ausbildungssystems – Berufsfachschule, Fachschule, Fachhochschule, Universität –, die allesamt faktisch bzw. potentiell als Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen in Frage kommen: KinderpflegerInnen, ErzieherInnen, Diplom-SozialpädagogInnen, Diplom-PädagogInnen. Diese bilden bisher das arbeitsfeldspezifische Qualifikationsreservoir des Personals, das in den bundesdeutschen Kindertagesein-

richtungen tätig ist (vgl. Beher/ Hoffmann/Rauschenbach 1999; BMFSFJ 2002). Soll diesbezüglich in Zukunft noch stärker als bisher ein (Verdrängungs-)Wettbewerb mit Blick auf Studieninteressierte und spätere Arbeitsplätze billigend in Kauf genommen oder soll ein koordiniertes Nebeneinander neu organisiert werden?

Die Nebenwirkungen der Antwort auf diese Frage dürfen nicht unterschätzt werden. Wie vielschichtig die damit verbundenen Friktionen sind, zeigt sich daran, dass gegenwärtig wenigstens acht Modelle einer „Transformation“ der gegenwärtigen ErzieherInnen-Ausbildung in der Praxis auffindbar bzw. prinzipiell denkbar sind:

- (1) *Reformiertes Status-Quo-Modell*: Inhaltliche Weiterentwicklung der gegenwärtigen Fachschul-Ausbildung;
- (2) *Upgrading-Modell*: Statusaufwertung durch eine förmlich geregelte Kooperation vorhandener Fachschulen mit Fachhochschulen;
- (3) *Fachschul-Transformations-Modell*: Anhebung bzw. Umwandlung der gegenwärtigen Fachschulen zu (Fach)Hochschulen eigener Art;
- (4) *FH-Substitutionsmodell*: Elementarpädagogischer Ausbau und Umgestaltung bestehender sozialpädagogischer Fachhochschul-Studiengänge;
- (5) *Uni-Substitutionsmodell*: Elementarpädagogischer Ausbau und Ausdifferenzierung bestehender erziehungswissenschaftlicher Hauptfach-Universitäts-Studiengänge;
- (6) *FH-Expansionsmodell*: Einrichtung neuer elementarpädagogischer BA/MA-Studiengänge an Fachhochschulen;
- (7) *Uni-Lehramts-Expansionsmodell*: Einrichtung neuer, elementarpädagogischer BA/MA-Studiengänge an Universitäten in Anlehnung an bestehende Lehramtsstudiengänge;
- (8) *Uni-Hauptfach-Expansionsmodell*: Einrichtung neuer, elementarpädagogischer BA/MA-Studiengänge an Universitäten in Anlehnung an bestehende erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge.

Vereinzelte Modellversuche an einzelnen Standorten dürften die derzeitige Ausbildungslandschaft vorerst nicht sonderlich erschüttern, gibt es bundesweit doch immerhin weit über 200 Fachschulen/Fachakademien, an denen ErzieherInnen ausgebildet werden. Sollten jedoch die gegenwärtigen Reformbemühungen auch in der Breite Erfolg haben – Neugründungen von Studiengängen beispielsweise zu einem Normalfall werden –, dann wird sich die Ausgangslage der anderen sozialpädagogischen Qualifikationsprofile rasch und vermutlich auch nachhaltig verändern, sowohl mit Blick auf ihre Nachfrage als auch hinsichtlich ihrer Legitimation. Diese möglicherweise gar nicht intendierten Nebenwirkungen der aktuellen Aktivitäten gilt es zu beachten.

3. *Sollen die künftigen Fachkräfte nur für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, also nur für die pädagogische Arbeit im engeren Sin-*

*ne zuständig sein, oder sollen sie als Fachkräfte für das gesamte Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen qualifiziert werden?*

Seite 4

Auf der einen Seite sollen die künftigen Fachkräfte auf der personenbezogenen Ebene für eine möglichst breite Förderung, z.B. kognitiver, emotionaler, sozialer, motorischer, musischer, ästhetischer oder sprachlicher Art der Kinder zuständig sein. Auf der anderen Seite muss aber dennoch die konzeptionelle Frage geklärt werden, ob die künftige Fachkräfteausbildung ausschließlich auf die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung vorbereiten, also ausschließlich auf die *pädagogische* Seite der Arbeit, gewissermaßen die „Arbeit mit dem Kind“ ausgerichtet sein soll, oder ob die Fachkräfte künftig auch für die *organisationsbezogenen* Aufgabengebiete in der Einrichtung zuständig sind. Es geht mithin um die Entscheidung entweder ein interaktionsbezogenes Qualifikationsprofil oder aber ein interaktions- *und* organisationsbezogenes zu entwickeln, d.h. die Modellierung eines eher homogenen oder eines eher heterogenen Qualifikationsprofils zu verfolgen.

4. *Sollen die neu ausgebildeten Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen zukünftig als einzige Berufsgruppe in den Einrichtungen arbeiten (Personalstruktur nach dem „Modell Schule“), oder liegt in horizontal und vertikal gemischten Teams (Personalstruktur nach dem „Modell Betrieb“) die Zukunft der Kindertageseinrichtungen?*

Eine eng mit dem vorigen Punkt zusammenhängende, ebenfalls zu klärende Frage ist, welche Personalstruktur den Kindertageseinrichtungen in Zukunft zugrunde liegen soll. Sind die künftigen Fachkräfte – ähnlich wie Lehrerinnen und Lehrer – als einzige Berufsgruppe für die Gestaltung des pädagogischen Alltags, der organisatorischen Belange und allen anderen Kernaufgaben der Einrichtung zuständig? Oder soll die Erledigung der Gesamtaufgaben in den Kindertageseinrichtungen – anders als bisher – gezielter arbeitsteilig in qualitätsbezogenen gemischten Teams erfolgen, indem beispielsweise die nicht-pädagogischen Aufgaben von speziell dafür ausgebildetem Personal erledigt werden, indem auch die pädagogische Arbeit nicht zwingend von einer einzigen Berufsgruppe abgedeckt wird? Die Beantwortung dieser Frage zielt zentral auf den Rahmen und die Reichweite des künftigen Qualifikationsprofils. Es geht hierbei zugleich auch darum, welche Rolle beispielsweise frühpädagogisches Personal ohne entsprechend hochwertige Abschlüsse (z.B. KinderpflegerInnen) spielen soll, die gegenwärtig in einigen Ländern (z.B. in Bayern) immer noch einen erheblichen Stellenwert besitzen.

Insgesamt, dies machen derartige Überlegungen deutlich, ist es notwendig, die geplanten Entwicklungen für ein neues Rahmencurriculum für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf BA/MA-Niveau im Horizont dieser Ausgangslagen zu kontextualisieren, da ansonsten mit zusätzlichen Hindernissen und

unliebsamer Überraschungen auf dem Weg zu einer fachlich und politisch mehrheitsfähigen Entwicklung neuer Ausbildungsprofile zu rechnen ist.

## 2. Prämissen

Unabhängig von diesen zu klärenden Ausgangsfragen mit Blick auf die grundsätzliche Ausrichtung eines neuen Rahmencurriculum, lassen sich mehrere Prämissen benennen, die die Konzeption der nachfolgend explizierten Vorschläge beeinflussen. Ich will auf vier Punkte hinweisen.

1. *Die Vielfalt und die Summe der Anforderungen an fachlich gut ausgebildete Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen setzt eine gute Allgemeinbildung, gute Auffassungsgabe (analytische Kompetenz) und eine gute Fremd- und Selbstbeobachtungskompetenz, setzt einen „professionellen Habitus“ voraus. Dieser kann am ehesten durch ein Hochschulstudium „erzeugt“ werden.*

Die Kompetenz, sich in (Lern-)Settings, die sich in vergleichsweise schwach strukturierten, offenen Interaktionssituationen mit Kindern, Eltern und KollegInnen ständig wandeln und neu ergeben, zielführend bewegen zu können, erfordert ein hohes Maß an analytischer, reflexiver und selbst-reflexiver Kompetenz. Da alltagsgeprägte Bildungsgelegenheiten in Kindertageseinrichtungen ungleich weniger einem vorgegebenen, routinisierten Muster folgen wie beispielsweise eine Schulstunde, wird die Fähigkeit, Situationen „lesen“, Lerndispositionen erkennen, Potentiale informellen Lernens nutzen und alltagsnahe Lernsituationen gestalten zu können, zu einer basalen Kernkompetenz künftiger Fachkräfte. Vor allem die Stärkung dieser situativen Handlungs- und Deutungsmusterkompetenz, dieser Fähigkeit einer *alterssensiblen, lebensweltorientierten Kompetenz, einzel-fallorientierte* Bildungsprozesse anzuregen, zu erkennen und gezielt zu fördern, macht es – mehr als alles andere – notwendig, dass die künftigen Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen zu „wissenschaftlich ausgebildeten Professionellen“ werden (vgl. Rauschenbach 2000), auf der Basis einer Hochschulausbildung, eines selbständigen Denken und Handelns fördernden Studiums. Dies wird zwar nicht per se durch eine Fachschulausbildung ausgeschlossen, und es wird, umgekehrt, auch nicht zwingend und in allen Fällen durch ein Hochschulstudium erreicht. Gleichwohl ist die Eintrittswahrscheinlichkeit im Rahmen eines Studiums signifikant größer, zumal dann, wenn auch die entsprechenden Ressourcen und das „soziale und symbolische Kapital“ größer sind, die die Studierenden mitbringen.

Demgegenüber nachrangig einzustufen, aber dennoch nicht zu vernachlässigen, ist der Zugewinn an Anerkennung, Status und Prestige, der durch eine Überführung der Ausbildung ins Hochschulsystem für dieses wichtige pädagogische Zukunftsfeld entstehen würde.

Da schätzungsweise nur ca. 20 Prozent der aktuell ausgebildeten ErzieherInnen eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen, muss allerdings geklärt werden, ob sich der Kreis der potentiell Interessierten für dieses neue Qualifikationsprofil deutlich steigern ließe (sofern Fachhochschulreife unabdingbare Voraussetzung bleibt), die Zahl der künftig Auszubildenden einfach reduziert würde bzw. die gegenwärtige ErzieherInnenausbildung zusätzlich bestehen bliebe, oder ob es statt dessen zu Verdrängungseffekten gegenüber den bereits heute vorhandenen Studiengängen für pädagogische und sozialpädagogische Berufe (Diplom, FH, Lehramt) kommen würde. Das rechnerische Volumen der heute bereits mit Fachhochschulreife auszubildenden ErzieherInnen wäre jedenfalls als Gesamtvolumen des künftigen Fachkräftebedarfs für ein eher expandierendes Arbeitsfeld zu klein, wenn gleichzeitig die Fachschule ersatzlos gestrichen würde.

2. *Keine einzelne Wissenschaftsdisziplin deckt gegenwärtig das notwendige Themenspektrum eines Rahmencurriculums „frühkindliche Bildung“ ab; insoweit muss der Gegenstandsbereich der Ausbildung in seiner Summe „neu formatiert“ werden. Dabei sollte anstelle eines fächerorientierten ein „tätigkeitsorientiertes“ Ausbildungskonzept im Vordergrund stehen.*

Die zunehmend institutionell geprägten Lebensphasen des Aufwachsens verweisen auf ein sich wandelndes Anforderungsprofil mit Blick auf die Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen. Sowohl die Rahmenbedingungen des Aufwachsens als auch die Anforderungen und Möglichkeiten einer an Bildung, Betreuung und Erziehung ausgerichteten Gestaltung der Lernangebote von Anfang an, erfordern eine Neuformatierung der Ausbildung. Dabei geht es nicht um eine neue Form der Inter- oder Transdisziplinarität, in der einfach unterschiedliche wissenschaftliche Fachgebiete unverbunden nebeneinander gestellt und in ein Curriculum zusammengeführt werden, wie sich dies vor allem bei herkömmlichen Fachhochschulstudiengängen in Sozialarbeit/Sozialpädagogik beobachten lässt. Vielmehr muss ein „tätigkeitsorientiertes Ausbildungskonzept“ im Vordergrund stehen, in dem zwar nicht ein Abbild vorhandener Praxis, wohl aber ein professionsbasiertes Konzept zum Referenzpunkt eines zukunftsweisenden Qualifikationsprofils wird (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999, S. 127ff.).

Mit anderen Worten: Weder die vorhandenen Wissenschaftsdisziplinen bzw. wissenschaftlichen Fachgebiete noch die vorhandene Praxis sollte zum ausschließlichen Maßstab eines neuen Rahmencurriculum werden. Mit dem Begriff der „Tätigkeitsorientierung“ wird stattdessen der gedankliche Bezugspunkt auf die berufliche Tätigkeit verlagert, ohne dabei jedoch in eine arbeitgeber-, arbeitsfeld- oder arbeitsplatzspezifische Engführung zu verfallen. Vielmehr geht es um die Herausbildung eines professionellen

Habitus, der sich gerade nicht im Nachvollzug vorhandener beruflicher Routinen erschöpft. Infolgedessen müsste sichergestellt sein, dass es bei den künftigen Ausbildungen weder zu einer distanzlosen Ausrichtung an der bestehenden Praxis, also einem routinisierten „Weiter-So“ kommt, noch dass sie sich in der Wiedergabe (inter-)disziplinärer Wissensbestände konkretisiert. Vor allem dieses Unbehagen spielt gegenwärtig – aber auch in der langen Professionalisierungsgeschichte sozialer Berufe (vgl. Rauschenbach 1999) – eine wesentliche Rolle bei den Vorbehalten gegen eine lediglich formale Verlagerung der ErzieherInnenausbildung an die Hochschulen, also gegen eine bloße „Akademisierung“ ohne eine weiterführende „Professionalisierung“.

3. *Die Koordinaten eines zukunftsweisenden Rahmencurriculums für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen müssen sich zielgerichtet in dem Spannungsverhältnis der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung bewegen.*

Die Besonderheit eines „sozialpädagogischen Bildungsbegriffs“, wie dies der OECD-Hintergrundbericht für Deutschland formuliert hat (vgl. OECD 2004), der von einer Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung ausgeht, sollte einem zukunftsweisenden Rahmencurriculum für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ganz bewusst zugrunde gelegt werden:

- Gegenüber einer ausschließlichen Konzentration auf den Schlüsselbegriff „*Bildung*“ – und einer damit möglicherweise einhergehenden einseitigen Ausrichtung an der Lehrerbildung – reduziert die Trias die Gefahr einer zu starken Verschulung und Scholarisierung der Kindertageseinrichtungen;
- gegenüber einer übergewichtigen Betonung der „*Betreuung*“ reduziert eine Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung die Gefahr, die Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf eine allein versorgende Rolle, auf die Aufsicht von Kindern im Lichte einer verbesserten Balance von Beruf und Familie abzustempeln (auf Kinder „aufpassen“);
- gegenüber einer zu starken Gewichtung der „*Erziehung*“ als Leitbegriff des fachlichen Handelns reduziert die Trias die Gefahr, dass die Bildungspotentiale des Kleinkindalters unterschätzt werden, ungenutzt bleiben bzw. die habituelle Seite der Formierung der Persönlichkeit überschätzt wird.

Nur wenn eine Ausbildung konsequent alle drei Dimensionen der Förderung von Kindern im Auge behält, besteht eine gute Chance, die möglichen Schwächen einer bisher eher einseitigen Fachpraxis zu überwinden. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass die Substanz der Begriffe so ausbuchstabiert wird, dass sie in ihren jeweiligen Besonderheiten und ihrem jeweiligen Mehrwert im Vergleich zu den beiden anderen zum Tragen kommen (vgl. Deutscher Bundestag 2005).

4. *Keine vorhandene Ausbildung erfüllt gegenwärtig die notwendigen Anforderungen an ein zukunftsweisendes Qualifikationsprofil in seiner Gesamtheit. Im Mittelpunkt sollte deshalb ein integratives Ausbildungskonzept stehen, das die wichtigsten Elemente der gegenwärtigen Ausbildungen von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und SozialpädagogInnen in neuer Form vereint.*

Seite 8

Folgt man den Überlegungen des vorigen Punktes, dann müssen künftige Fachkräfte gleichermaßen „BildungsexpertInnen“, „BeziehungsarbeiterInnen“ und „Erziehungsfachkräfte“ sein. Die gegenwärtig in Kindertageseinrichtungen arbeitenden Angehörigen sozialer Berufe bekommen in ihrer Ausbildung bislang jedoch nur selektiv Ausschnitte dieses Anforderungsprofils vermittelt. Ziel eines neuen Rahmencurriculums sollte es deshalb sein, die Vorzüge der jeweils vorhandenen Ausbildungen in einem neuen Ausbildungskonzept zu vereinen. Insofern könnte, vereinfacht formuliert, das künftige Profil der Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen in einer neuen Mischung, einem neuen Qualifikations-Mix bisheriger Ausbildungen liegen:

- Von der Ausbildung der ErzieherInnen sollte vor allem der Blick auf die individuelle Seite des Geschehens aufgegriffen werden, d.h. sich selbst und das einzelne Kind als Person wahrzunehmen und sich authentisch bzw. kommunikativ-strategisch gegenüber Kindern einzubringen. In der Hinwendung zum je einzelnen Kind im Lichte der eigenen Person sowie in der Sensibilität für die individuelle Förderung des einzelnen Kindes liegt eine Stärke der bisherigen ErzieherInnen-Ausbildung, die auch in einem künftigen Rahmencurriculum ihren Platz haben sollte.
- Vom bisherigen Studium für SozialpädagogInnen an Fachhochschulen und Universitäten sollte vor allem der Blick für die sozialen Zusammenhänge des Aufwachsens aufgegriffen werden, also auf die materiellen, ökologischen, sozialen und familialen Kontexte, die zu ungleichen Ausgangslagen und disparaten Rahmenbedingungen des Aufwachsens führen. Nur mit dieser sozialpolitischen Sensibilität wird es künftig gelingen, dem bislang völlig unbefriedigenden Verlauf der Produktion und Reproduktion von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern von Anfang an verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken.
- Und vom bisherigen Lehramtsstudium für die Grundschule sollte vor allem der Blick auf eine erfolgreiche, alters- und entwicklungsgerechte Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie die didaktische Kompetenz zur Vermittlung von Lerninhalten aufgegriffen werden. Vor allem diese Seite einer zielgerichteten Initiierung von Bildungsprozessen ist vom Ansatz her eine Fähigkeit, die vor allem Lehrkräften zugeschrieben wird und die in den Kindertageseinrichtungen bislang zu wenig anzutreffen ist bzw. zu wenig expliziert wird.

Unter dem Strich heißt das dann aber auch, dass eine künftige Ausbildung sich den Verlockungen einer einseitigen, unterrichtsähnlichen Gestaltung der Kindertageseinrichtungen, also der Vorverlagerung des Lernsettings Schule ebenso entziehen muss wie einer allein auf alltäglichem Lernen basierenden Kleinkindpädagogik der Selbstentfaltung, sprich: einer einfachen Gleichsetzung von Lernen in der Familie und der Tageseinrichtung, aber auch einer allzu strukturalistischen Perspektive, die davon ausgeht, dass veränderte Rahmenbedingungen bereits per se für eine bessere Entwicklung und erfolgreiche Bildungsprozesse der Kinder sorgen.

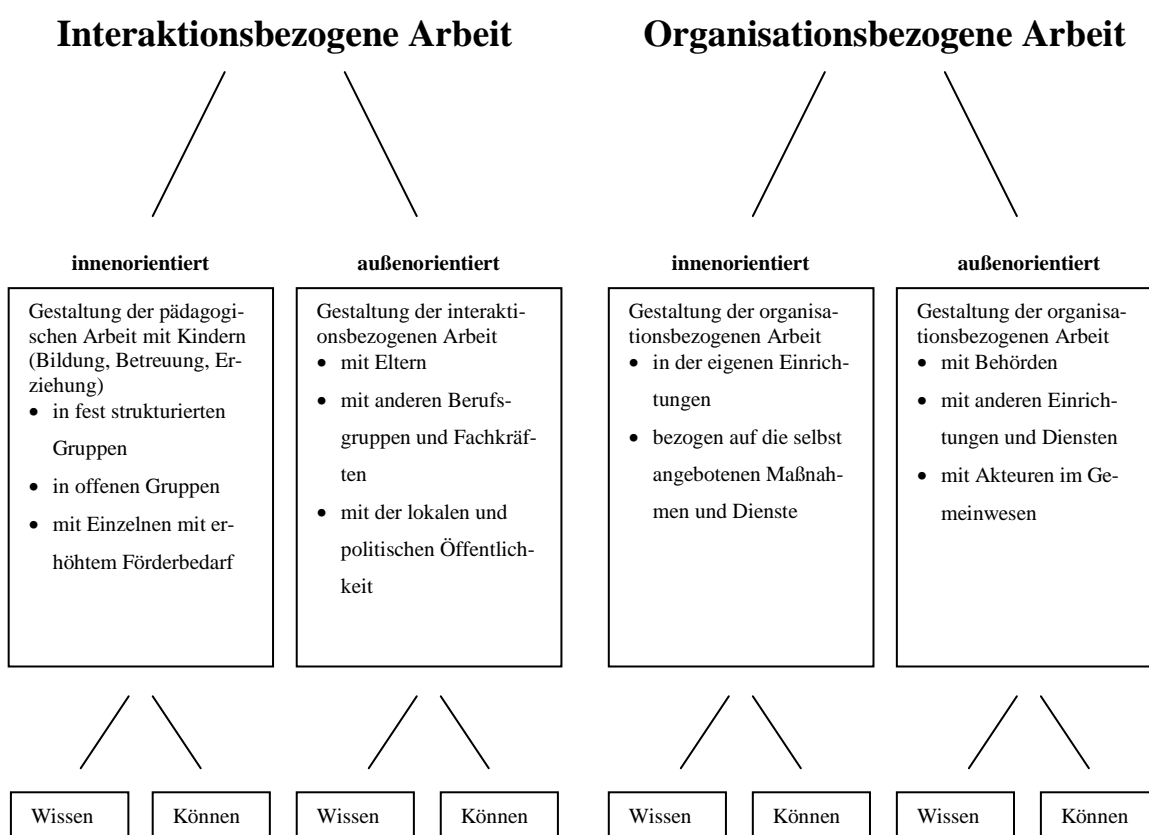
### 3. Herausforderungen

Im Kern eines künftigen Rahmencurriculum geht es somit darum, Wege zu finden und zu erproben, wie drei Herausforderungen möglichst nebeneinander und produktiv bewältigt werden können:

- (a) das Nebeneinander von pädagogischen und institutionellen Aufgaben so in die Ausbildung zu integrieren, dass ein stimmiges Kompetenzprofil zu einer spürbaren Verbesserung der Handlungskompetenz in den beiden Bereichen, d.h. der personenbezogenen und der organisationsbezogenen Arbeit führt,
- (b) die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung in ein Ausbildungskonzept so zu übersetzen, dass diese Elemente als reflexiver Aneignungsgegenstand in der Ausbildung, aber auch in der praktischen Arbeit vor Ort zum Tragen kommen,
- (c) das Studienkonzept zwischen einem traditionell akademisch ausgerichteten Studium und einer „dualen Ausbildung“ so zu organisieren, dass von Anfang auch der Lernort „Praxis“ in ein Rahmencurriculum wirkungsvoll eingebaut ist.

(a) Wie bereits angedeutet, stehen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor der Herausforderung, Kompetenzen nicht nur in interaktionsbezogener, sondern auch in organisationsbezogener Hinsicht zu erwerben. „Dabei richten sich die vornehmlich interaktionsbezogenen Tätigkeiten auf den direkten Umgang zwischen Personen innerhalb des pädagogischen Settings, also etwa auf das einzelne Kind (...), aber auch auf den Kontakt mit Erwachsenen. Die organisationsbezogenen Tätigkeiten umfassen demgegenüber die vornehmlich auf die Institution bezogenen Tätigkeiten, z.B. Aspekte der Verwaltung und Planung, des Einwerbens zusätzlicher Finanzmittel oder der öffentlichkeitswirksamen Lobbyarbeit für Kinder und Jugendliche“ (Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999: 148). Umgekehrt formuliert heißt das: Die bisherige ErzieherInnenausbildung war zu einseitig auf das Kind ausgerichtet, während die anderen Ebenen des Alltags einer Kindertageseinrichtung in der Ausbildung zu wenig Beachtung fanden. Dementsprechend wird in einer weiterentwickelten Ausbildung sowohl eine stärkere „Außenorientierung“, eine gezielte Interaktion mit den Erwachsenen, als auch ein dezidierter Organisationsbezug notwendig sein (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Interaktions- und organisationsbezogene Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen



Quelle: In Anlehnung an Beher/Hoffmann/Rauschenbach (1999: 150)

Um eine dementsprechende Perspektive zu eröffnen, erscheint es – erstens – sinnvoll, als zusätzliche Unterscheidung eine *Innen-* und eine *Außenorientierung* der Aufgaben und Tätigkeiten einzuführen, je nachdem, ob sie auf die eigene Einrichtung bzw. die Kinder oder ob sie auf andere Personengruppen und die organisatorische Einbindung der Einrichtung in das Gemeinwesen bezogen sind. Diese zweistufige Unterscheidung lässt sich in der alltäglichen Praxis nicht immer trennscharf aufrechterhalten, kann aber trotzdem als Typologie verdeutlichen, dass Fachkräfte vor eine Vielzahl unterschiedlicher Herausforderungen gestellt sind, die deutlich über die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsfragen im Umgang mit den Kindern hinausgehen.

Zusätzlich wäre – zweitens – zu beachten, dass hierbei jeweils für eine *Wissens-* und eine *Könnensdimension* qualifiziert werden muss, dass also eine bloße „akademische“ Aneignung des Wissensstoffs genauso wenig zielführend wäre wie, umgekehrt, eine allein habituelle Eingewöhnung in routinisierte Verhaltensmuster, in bloßes Können.

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, schließt die außenorientierte interaktionsbezogene Arbeit auch die Zusammenarbeit mit Eltern ein. Gerade dieser Bezug dürfte in naher Zukunft an erheblicher Bedeutung gewinnen, wenn es z.B. im Rahmen einer Ausweitung der Ganztagesangebote, vor allem aber im Rahmen einer Verstärkung der „Eltern-Kind-Zentren“ bzw. der „Familienzentren“ oder auch der „Mehr-Generationen-Häuser“ um ein verstärktes Angebot für Eltern bzw. um deren stärkere Einbindung in das Konzept der Kindertageseinrichtung geht. Insoweit gilt in Zukunft eine zunehmende Doppelausrichtung, sowohl auf die Kinder als auch auf die Eltern. Mit einer stärkeren Fokussierung auf Konzepte im Umfeld der Eltern-Kind-Zentren würde ein erster Schritt in diese Richtung getan (vgl. Peucker/Riedel 2004; Diller/Riedel 2005; Rauschenbach/Diller 2006).

(b) Neben diesen Herausforderungen mit Blick auf die außenorientierte interaktionsbezogene Ebene können auch einige generelle Ziele des Kompetenzerwerbs auf der innenorientierten interaktionsbezogenen Ebene benannt werden. So gilt es, die zukünftigen Fachkräfte „inhaltlich“ zu einer altersgerechten, nicht-unterrichtlich ausgerichteten Vermittlung von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen an die Kinder zu befähigen. Folgt man hier den Überlegungen des 12. Kinder- und Jugendberichts, so lassen sich diese Kompetenzdimensionen in vier Richtungen spezifizieren (vgl. Deutscher Bundestag 2005: 86ff):

- *Kulturelle Kompetenzen* beziehen sich auf die Anforderung, dass das Kind die Fähigkeit erwerben muss, sich mittels signifikanter Symbole, in der Regel durch Sprache und Zahlen, die kulturelle Welt sinnhaft zu erschließen, sich in ihr zu bewegen, sie zu verstehen und sie deuten zu können.
- *Instrumentelle Kompetenzen* drücken aus, dass das Kind die Fähigkeit erwerben muss, sich in der äußeren Welt der Natur und der gegenständlichen Welt zu bewegen, eigenständig in einer stofflich-materialen Umwelt zweckrational handeln zu können.
- *Soziale Kompetenzen* zielen auf die intersubjektiv-kommunikative Fähigkeit des Kindes, die soziale Mitwelt wahrzunehmen, sich auf andere Menschen einzulassen, sich mit ihnen erfolgreich auseinanderzusetzen, Konflikte konstruktiv bewältigen sowie soziale Situationen und ein soziales Gemeinwesen mitgestalten zu können und dabei eine soziale Identität auszubilden.
- *Personale Kompetenzen* schließlich beziehen sich auf die Anforderung, dass das Kind die Fähigkeit erwerben muss, mit sich selbst, mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- bzw. Gefühlswelt klarzu-

kommen, aber auch die ästhetisch-expressive Fähigkeit entwickeln muss, eine eigene Persönlichkeit, eine personale Identität zu entwickeln und sich als Person einzubringen.

Um diese Kompetenzen vermitteln zu können, benötigen die zukünftigen Fachkräfte neben dem Fach- und Sachwissen auch diagnostische, reflexive, didaktische Kompetenzen mit Blick auf den Umgang mit Kindern. Fachkräfte sollen befähigt werden, den Kindern Wissen und Können durch selbst erkundendes Erproben, exemplarisches Lernen und durch kognitive Erschließung zu ermöglichen – als „*Lernen mit Kopf, Herz und Hand*“, wie dies Pestalozzi einst formulierte.

Bei all diesen angedeuteten interaktionsbezogenen Zielen und Herausforderungen gilt, dass der Zusammenhang von Bildung (*erweiterter Kompetenzerwerb*), von Betreuung (*Bindungs- und Beziehungsintensität*) und Erziehung (*Entwicklung von wertbezogenen Haltungen und einer altersgemäßen Orientierungskompetenz*) berücksichtigt werden muss. Wurden Betreuung, Erziehung und Bildung bislang – fälschlicherweise – eher als eine Abfolge im Prozess des Aufwachsens begriffen, was auch in der Ordnung der Personalstruktur des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens mit KinderpflegerInnen/Tagesmüttern (für 0- bis 3-Jährige), ErzieherInnen (für 3- bis 6-Jährige) und LehrerInnen (ab der Grundschule) zum Ausdruck kommt, so muss diesbezüglich in Zukunft umgedacht werden. Die bisherige tendenzielle Trennung sollte durch eine stärker aufeinander abgestimmte Sichtweise und ein zeitgleiches Ineinandergreifen der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung überwunden werden (vgl. Deutscher Bundestag 2005: 47ff).

(c) Ein zukunftsweisendes Rahmencurriculum muss schließlich die Frage zu beantworten versuchen, wie die Kluft zwischen einer handlungsentlastenden, Wissensstoff aneignenden „theoretischen Ausbildung“ auf der einen und einer am tatsächlichen Handlungsvollzug ausgerichteten „praktischen Ausbildung“ auf der anderen Seite verringert werden kann. In dieser Frage wird für eine systematische Verknüpfung der beiden Lernorte „Hochschule“ und „Praxis“ plädiert, und zwar so, dass daraus mehr entstehen kann als ein einfaches Abwechseln zwischen zwei ansonsten unverbundenen „Lernorten“ bzw. einer einfachen Aneinanderreihung wie bei den Modellen des Vorpraktikums, des Anerkennungsjahres oder dem Referendariat. Denkbar wäre diesbezüglich beispielsweise die Einrichtung von „klinischen“ Ausbildungsanteilen, bei denen nicht nur die Lernenden den Lernort wechseln, sondern bei denen auch die Lehrenden – ähnlich wie in der Medizin – sowohl in der theoretischen Ausbildung als auch in der Praxis bzw. der praktischen Ausbildung tätig sind. Auch in diesem Punkt wären ggf. neue Modelle und Wege zu erproben, wäre vielleicht auch an die positiven Elemente des „Projektstudiums“ anzuknüpfen.

Eine Möglichkeit wäre in diesem Zusammenhang aber auch eine Art Verbundausbildung, die mit einem organisierten und aufeinander bezogenen

Wechsel von theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen einhergeht. Praxisbegleitende Seminare, in denen Erfahrungen, Beobachtungen, Erlebnisse und Verwirrungen intensiv und fallbezogen diskutiert und rekonstruiert werden, könnten die Möglichkeiten erhöhen, die praxisrelevanten Ausbildungselemente auch gedanklich zu durchdringen und sie dabei in einem angemessenen Rahmen auch einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen.

## 4. Empfehlungen

Die nachfolgenden Empfehlungen zur Struktur und Aufbau eines Rahmencurriculums „Frühkindliche Bildung“ auf BA/MA-Niveau sind lediglich als erste mögliche Bausteine gedacht, haben eher experimentellen, vorläufigen Charakter; ein Gesamtkonzept scheint mir in Anbetracht der genannten Unklarheiten vorerst wenig schlüssig. In diesen Bausteinen wird versucht, die in den vorangegangenen Abschnitten dargelegten Prämissen und Herausforderungen aufzugreifen.

Es handelt sich bei den hier vorgestellten Empfehlungen für ein Rahmencurriculum lediglich um eine grobe Struktur, die den Rahmen einer künftigen Ausbildung verdeutlichen soll (zu den inhaltlichen Elementen vgl. auch Behr/Hoffman/Rauschenbach 1999). Zum Umfang der einzelnen thematischen Module, zu den Semesterwochenstunden bzw. zu den Workloads, den „Credit-Points“ sowie der Art der vorgesehenen Prüfungen, werden an dieser Stelle keine Aussagen gemacht. Die Klärung derartiger Details wäre im weiteren Diskussionsprozess aufzugreifen und bietet den am Modellversuch teilnehmenden Hochschulen gleichzeitig curriculare Gestaltungsspielräume.

Sofern sich in den künftigen Kindertageseinrichtungen nicht konsequent der Gedanke beruflich gemischter Teams durchsetzt, in der die frühpädagogischen Fachkräfte auf die Rolle der Spezialisten für den Umgang mit den Kindern beschränkt bleiben – eine zumindest kurzfristig nicht sehr wahrscheinliche Variante –, sind in der Ausbildung neben der Interaktionskompetenz im Umgang mit Erwachsenen unabdingbar auch sach- und organisationsbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Im vorangegangenen Abschnitt wurde diese als organisationsbezogene Fähigkeiten eingeführt.

Insgesamt wird eine Untergliederung in einen Bachelor- und einen Masterstudiengang – bislang ohne begriffliche Spezifizierung – vorgeschlagen. Dabei wäre zu klären, ob es sinnvoll ist, deren Inhalte danach zu unterteilen, dass beispielsweise im Rahmen des Bachelorstudiengangs das Themengebiet „Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter“ im Vordergrund steht, während Masterstudiengänge auch als (thematische) Erweiterung in Richtung Organisationsbezug oder aber als Vertiefung der pädagogischen

Themen angelegt werden. Inwieweit hier eine eindeutige thematische Konzentration innerhalb der jeweiligen Studiengänge erfolgen sollte, wäre noch zu diskutieren und zu klären.

Seite 15

## 4.1 Bachelorstudiengang

Vorstellbar ist auf der Ebene eines *Bachelorstudiengangs* die Gliederung eines Rahmencurriculums in zwei Phasen. Im Vordergrund der ersten Ausbildungsphase sollten das Aufwachsen, die Kontextbedingungen des Aufwachsens, die bildungsrelevante Förderung und das Verstehen der Entwicklung von Kindern stehen. Diese grundlegenden thematischen Einführungen bereiten die künftigen Fachkräfte vor allem auf die innenorientierte interaktionsbezogene Arbeit vor.

(a) Als modulare Themenschwerpunkte wären deshalb u.a. für die erste Ausbildungsphase denkbar:

- Frühkindliche Bildungsprozesse (Bindungstheorien, Identitätstheorien)
- Entwicklung und Förderung des Spracherwerbs bei Kindern
- Bedeutung der Gleichaltrigen und soziale Prozesse in altersgemischten Gruppen
- Geschlechterkonstruktionen und die Entwicklung von Geschlechtsrollen
- Umgang mit kultureller Vielfalt
- Gesundheitsförderung/-bildung in Kindertageseinrichtungen, Bewegung und Motorik
- Chancen und Grenzen kompensatorischer Bildungsansätze
- Bedeutung des Spiels für das frühkindliche Lernen
- Alltagslernen und curriculares Lernen
- Zusammenwirken von privater und öffentlicher Erziehung
- Bildung und Lernen im Kleinkindalter
- Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, Hochbegabung)
- Einsatz von Medien zu Lern- und Bildungszwecken
- Entwicklungseffekte familien- und einrichtungszentrierter Förderkonzepte
- Diagnostik, Selbst- und Fremdbeobachtung
- Bildungs- und Lerngeschichten von Kindern/Bildungsdokumentation
- Institutionen des Sozial- und Bildungswesens
- Kindheit in der Moderne/soziale Lage von Kindern

(b) Im zweiten Teil der Ausbildungsphase sollten drei thematische Schwerpunkte mit den aufgeführten inhaltlichen Spezifizierungen im Vordergrund stehen:

1. *Die Gestaltung von Lernorten und Lerngelegenheiten*
  - Raumgestaltung
  - Lehr-/Lernformen
  - Lebenswelt- und alltagsnahe Inszenierungen

- Lernen nach Maß/individualisiertes Lernen
- Erfahrungsintensive/beziehungsinduzierte Lernarrangements
- Selbstlernen
- Zusammenarbeit unterschiedlicher „Lernhelfer“
- Teamarbeit und Supervision

## 2. *Die materielle und soziale Umwelt der gestalteten Lernorte*

- Elternangebote und integrative Konzepte im Sinne von Eltern-Kind-Zentren
- Qualifizierte Tagespflege und Verbundangebote
- Zusammenarbeit mit Eltern, Eigenbeteiligung von Eltern
- Entwicklung und Einbindung eines bildungsrelevanten Sozialraums
- Einbindung von externen „ExpertInnen“, anderen Berufsgruppen und Ehrenamtlichen
- Kooperation mit sozialen Diensten und Behörden, Vernetzung
- Gestaltung der Übergänge zwischen privaten und öffentlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssettings
- Die rechtliche Rahmung von Arbeit mit Kindern

## 3. *Die Organisation der Kindertageseinrichtungen*

- Das „Unternehmen Kindertageseinrichtung“
- Finanzen, Sponsoring, Rechnungswesen
- Öffentlichkeitsarbeit/Marketing
- Bedarfsplanung
- Controlling
- Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung

Aus den jeweiligen thematischen Bezügen müsste die fachliche Zuständigkeit identifiziert werden; in der Summe ist eine breite Beteiligung unterschiedlicher Fachdisziplinen unübersehbar, wobei die Pädagogik der Frühen Kindheit den Mittelpunkt und das organisierende Zentrum der Ausbildung und des Curriculum bilden sollte.

## **4.2 Masterstudiengang**

Die Themenschwerpunkte der zweiten Ausbildungsphase des Bachelorstudiengangs eignen sich grundsätzlich auch für einen vertiefenden, nicht-konsekutiven Masterstudiengang. Selbstverständlich müsste sich dann natürlich das Anforderungs- und Komplexitätsniveau im Vergleich zur zweiten Studienphase des Bachelorstudiengangs unterscheiden (also nicht nur Mehr-Dasselben). Denkbar wären aber auch thematische Erweiterungen und Spezialisierungen wie etwa „Management frühkindlicher Einrichtungen“, „Kindertageseinrichtungen als soziale Unternehmen“, „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ oder „Spracherwerb im Kleinkindalter“.

Ein MA-Studiengang, der sich an der ersten inhaltlichen Schwerpunktsetzung orientiert („Die Gestaltung von Lernorten und Lerngelegenheiten“), würde die Fachkräfte zur konzeptionellen Weiterentwicklung der pädagogischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen befähigen, indem er sich thematisch schwerpunktmäßig auf die innenorientierte, interaktionsbezogene Arbeit konzentriert.

Die beiden anderen thematischen MA-Ausrichtungen („Die materielle und soziale Umwelt der gestalteten Lernorte“ und „die Organisation der Kindertageseinrichtungen“) beziehen sich verstärkt auf die organisationsbezogene Ebene und wären deshalb auch gut zur Weiterqualifizierung der bisherigen, an Fachschulen ausgebildeten ErzieherInnen geeignet. Die in dem zukünftigen Masterstudiengang zu erwerbenden Kompetenzen würden ErzieherInnen und andere pädagogische Berufsgruppen auf Leitungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen vorbereiten.

Insgesamt scheinen wir in Deutschland – ähnlich wie vor kurzem noch bei den Rahmenplänen für Kindertageseinrichtungen – eher am Anfang eines ausgefeilten, intelligenten und machbaren Rahmencurriculums zu stehen. Wenn hier nicht in „lokaler Beliebigkeit“ ein am Ende inkompatibles Patch-Work von neuen elementarpädagogischen Ausbildungskonzepten entstehen soll, wenn die Negativseiten eines unregulierten Wettbewerbs vermieden werden soll, dann wäre zu überlegen, ob es nicht angemessen wäre, hierzu eine nationale Kommission zu berufen, die zumindest so etwas wie Eckwerte in einer Art „Rahmenordnung“ festschreibt. Damit könnten wenigstens einige Beliebigkeiten und Sackgassen vermieden werden.

*Stand: 01.03.2006*

## Literatur

Beher, Karin/Hoffmann, Hilmar/Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied und Berlin.

BMFSFJ (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.

Diller, Angelika/Riedel, Birgit (2005): Kinder- und FamilienCentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht. München.

OECD 2004: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Quelle: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de).

Peucker, Christian/Riedel, Birgit (2004): Häuser für Kinder und Familien. Recherchebericht. München.

Rauschenbach, Thomas (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München.

Rauschenbach, Thomas (2000): Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? Irritationen und Klärungen des Verhältnisses von Wissenschaftswissen und Praxiswissen in Studium, Lehre, Forschung und Profession, in: Homfeldt, Hans-Günther/ Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München, S. 79-98.

Rauschenbach, Thomas/Diller, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren. Entwicklungslinien, Organisationsformen und Handlungsstrategien: Ergebnisse einer bundesweiten Recherche. Erscheint in: Nachrichtendienst (NDV), 86 Jg., Heft 4/2006.

Robert Bosch Stiftung (2005): Initiative zur Professionalisierung der Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen. Quelle: [www.bosch-stiftung.de](http://www.bosch-stiftung.de) am 27.09.2005.

**Adresse des Autors**

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach  
Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Nockherstr. 2, 81541 München  
rauschenbach@dji.de