

Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im System

Orientierungen für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ aus deutscher und internationaler Perspektive

Mathias Urban

Einleitung

Die aktuelle Debatte um die Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist – nicht zuletzt im internationalen Vergleich – überfällig. Zu begrüßen ist jede Initiative die dazu beiträgt den jahrzehntelangen Dornröschenschlaf in diesem zentralen Bereich des Bildungssystems zu überwinden. Die Initiative der Robert Bosch Stiftung zur Professionalisierung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen kann und wird wichtige Impulse in das Feld geben – schon allein durch die Tatsache ihrer bloßen Existenz. Als gesellschaftliche Akteure zwischen den Teilsystemen von (Bildungs-)Politik, Praxis und Wissenschaft haben die Stiftungen die Chance, quer zu deren häufig widersprüchlichen Teillogiken zu agieren und so eine Reform des Gesamtsystems frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung zu initiieren.

Der Blick auf das Gesamtsystem ist auch die Voraussetzung für den Erfolg der Bemühungen um eine akademische Ausbildung von Fachkräften in den zu entwickelnden neuen BA und MA Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten. Die dringend erforderliche Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Professionalisierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kann nur erreicht werden, wenn das zu entwickelnde Rahmencurriculum für Hochschulstudiengänge den professionellen Kern der Tätigkeit im Feld reflektiert – und zwar auf allen Ebenen und für alle im Feld tätigen Akteure.

Die Diversität im Feld der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ist bereits heute groß; sie wird in Zukunft weiter zunehmen. Die Konzentration auf die Erzieherin als die im Feld dominierende Berufsgruppe ist bereits heute irreführend. Unter den mit Kindern tätigen Personen finden sich neben ihnen Väter und Mütter, „pädagogisch interessierte bzw. geeignete Personen“, Tagespflegepersonen, KinderpflegerInnen, Sozial- und DiplompädagogInnen etc. Im weiteren Kontext (im Management, in den Verbänden, der Administration und zunehmend auch der akademischen Forschung und Lehre) setzt sich dies fort.

Hindernisse für die Reform des Gesamtsystems liegen nicht ausschließlich in der ungenügenden Qualifizierung einzelner Akteursgruppen, etwa der ErzieherInnen. Sie liegen vor allem auch darin, dass es zwischen den Teilsystemen kaum Passungen gibt und alle Akteure mit jeweils eigenen Motiven, Interessen, institutionellen Logiken etc. agieren.

Jeder Versuch, ein Rahmencurriculum für einen Teilbereich des Systems zu formulieren – hier: die frühpädagogischen Studiengänge auf BA und MA Niveau – muss daher zwei grundlegende Voraussetzungen in Blick behalten:

Seite 2

1. Es muss eine – überfällige – Verständigung darüber gesucht werden, was denn der Kern der Profession ist, für die an den unterschiedlichen Institutionen auf unterschiedlichem Niveau ausgebildet wird. Dabei geht es nicht um Nivellierung und Vereinheitlichung, sondern um die Frage der Kernkompetenzen über die jede Person verfügen muss, die in diesem Feld arbeitet. Prüfstein für jeden Studiengang muss sein, inwieweit es gelingt, ihren Erwerb zu ermöglichen und zu fördern. Dass zu diesem Ziel unterschiedliche Wege zu beschreiten sind ist offensichtlich. Die Studiengänge werden je eigenständige Profile entwickeln, nicht zuletzt müssen sie auf regionale Kontexte, Traditionen und Bedingungen Bezug nehmen.
2. Die Formulierung dieses professionellen Kerns muss sich auf alle Akteure im System beziehen. In unterschiedlicher Ausprägung und Ausdifferenzierung muss er für Basisqualifizierungen ebenso gelten wie für die grundständige Ausbildung, die Weiterbildung, die akademischen Studiengänge und die zu entwickelnden Postgraduiertenprogramme.

Zur Lage der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Deutschland¹

Seite 3

In den letzten Jahren sind vielfältige Entwicklungen angestoßen worden. An vielen Stellen sind Beispiele hervorragender Praxis zu finden. Hierzu haben die vom Bund initiierten Entwicklungsprojekte und Modellversuche der 1980er und 1990er Jahre entscheidend beigetragen. Die Zahl der qualitativ hochwertigen Angebote, die immer mehr dem Bedarf von Kindern und Familien entsprechen, wächst kontinuierlich. Insbesondere in den alten Bundesländern sind in letzter Zeit erhebliche Fortschritte erzielt worden. Im europäischen Vergleich fällt die gute, vor allem räumliche Ausstattung der deutschen Kindertageseinrichtungen auf.

Diese positive Bilanz wäre ohne die zukunftsorientierte Gesetzgebung (KJHG und TAG) nicht möglich gewesen. Die entscheidende Leistung des KJHG liegt in der vorausschauenden Verbindung von vier Elementen, die in Zukunft für die Orientierung einer Politik für Kinder unabdingbar sein werden:

- die Verbindung des Rechts der Kinder auf Entwicklungsförderung mit der Verantwortung der Familien und der öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern;
- der Auftrag, Betreuung, Bildung und Erziehung als Einheit zu realisieren;
- die Verantwortung der Kommunen, sich an den konkreten Bedürfnissen von Kindern und Familien zu orientieren und so deren Rechtsanspruch zu entsprechen;
- der Auftrag an die Kommunen, auch die anderen sozialen Dienste an den Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien zu orientieren und sie dabei aufeinander zu beziehen.

Das neue TAG greift diese Orientierungen auf und konkretisiert Qualitätsansprüche und Aufgaben – insbesondere für Kinder unter 3 Jahren.

Seit Mitte der neunziger Jahre wurden in rascher Folge wichtige Fortschritte erzielt:

- **Quantitativer Ausbau:** Es konnte ein Konsens darüber erzielt werden, dass Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder jeden Alters erforderlich sind. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ist weitgehend realisiert. Der Ausbau der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote für Kinder unter drei Jahren wird auch in den alten Bundesländern verstärkt vorangetrieben. Hierbei ist der Ausbau des Teilsystems der Tagespflege ein wichtiger Baustein.

¹ Die Ausführungen in diesem Teil des Papiers basieren auf einem Diskussionspapier von Ursula Rabe-Kleberg und Mathias Urban für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): *Menschen bilden Qualität! Zehn Argumente zur Qualitätsentwicklung durch Qualifizierung*. Juli 2005

- **Konzeptentwicklung:** Jede Kindertageseinrichtung hat heute ein pädagogisches Konzept, das in der Regel schriftlich vorliegt. Die Kindertageseinrichtungen haben hier nicht nur innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch insgesamt im Bildungssystem eine Vorreiterrolle übernommen.
- **Nationale Qualitätsinitiative:** Die vom Bund geförderte Nationale Qualitätsinitiative hat erfolgreich Kriterien für die Qualität von Tageseinrichtungen entwickelt und Verfahren für ihre Evaluation. Diese werden von Trägern angenommen und im Rahmen ihres Qualitätsmanagements effektiv eingesetzt.
- **Umsetzung des Bildungsauftrags:** In allen 16 Bundesländern liegen nun Bildungsprogramme und –empfehlungen vor. Sie konnten deshalb in kürzester Zeit entwickelt werden, weil wir inzwischen unter Fachleuten einen breiten Konsens über Bildung in früher Kindheit haben.
- **Reform der Ausbildung:** Die Einrichtung von ersten Studiengängen für Erzieherinnen an Fachhochschulen ist ein wichtiger Schritt zur grundlegenden Reform der Ausbildung. Sie ist zudem ein Weg zur formalen Anpassung an europäische Standards, zur inhaltlichen Anhebung und zur gesellschaftlichen Aufwertung der Profession.

Aktuelle gesellschafts- und fachpolitische Herausforderungen

In den letzten Jahren sind „Inseln“ herausragender Qualität entstanden, in denen die oben genannten Entwicklungen bereits angekommen sind. Für die große Mehrzahl der Kindereinrichtungen ‚vor Ort‘ ist dieses noch nicht Realität geworden, was Fachkräfte und Eltern unzufrieden und ungeduldig macht – mit Recht.

Es ist aktuell notwendig sichtbar zu machen, welche bedeutsamen Entwicklungen bereits stattgefunden haben und zu zeigen, wie sie für eine Reform des gesamten Systems zusammenzubinden sind.

Internationale Experten machen uns darauf aufmerksam, dass wir in Deutschland einen Nachholbedarf an allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Diskursen über Kinder und Familien haben – am dringendsten über die Gestaltung des Systems öffentlicher Erziehung für kleine Kinder. Die Debatte muss über den engen Kreis von informierten Fachleuten hinausgehoben und stärker im politischen Raum geführt werden. Ziel ist dabei ein Konsens über eine gesellschaftliche Vision oder *konkrete Utopie* darüber, wie in drei, fünf oder zehn Jahren die Betreuung, Bildung und Erziehung von kleinen Kindern aussehen soll.

Eine solche Debatte muss national geführt werden, wobei Fragen von Föderalismus, Subsidiarität und Partizipation vor Ort wichtige Rollen spielen werden.

Aktuelle fachliche Herausforderung: Das gesamte System neu denken

Seite 5

Es geht heute darum, das gesamte System der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung *neu zu denken* (um eine Forderung aufzugreifen, die Hartmut von Hentig für die Schule erhoben hat).

In einer solchen Vision ist es das wichtigste, das Kind als einzigartige Persönlichkeit in den Mittelpunkt zu stellen und alle Handlungen und Entscheidungen, Ressourcen und Strukturen konsequent an seinen Rechten und Ansprüchen, an seinen Bildungsprozessen und Interessen zu orientieren. Jedes Kind wird dabei im Kontext seiner Familie, der anderen Kinder seines Umfeldes, seiner Nachbarschaft und insgesamt seiner Lebenslage gesehen.

Dieser Leitgedanke erscheint zunächst banal. Kaum jemand wird dem widersprechen. Stringent durchdacht zieht das Prinzip, vom Kind aus zu denken, aber erhebliche Folgen für alle beteiligten Akteure und das gesamte System der Betreuung, Bildung und Erziehung nach sich.

Für jeden der Bereiche muss dieser Leitgedanke in seinen Konsequenzen durchdacht werden.

Zum System der Betreuung, Bildung und Erziehung gehören neben den Einrichtungen für Kinder auch Aus- und Weiterbildungsstätten, Verwaltungen, Trägerorganisationen, Kommunal-, Landes- und Bundespolitik, Forschungsinstitute und zunehmend auch Fachhochschulen und Universitäten. Als Akteure sind Väter und Mütter, Betreuungspersonen, Fachkräfte, Leitungs- und Führungskräfte, BeraterInnen, politische Entscheidungsträger, ForscherInnen und Lehrende beteiligt.

Alle diese Institutionen und Personen gehen bis heute mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und Zielen, Interessen und Kompetenzen an die Aufgabe heran. In Zukunft müssen sich alle an dieser gemeinsamen Leitidee orientieren.

Sie müssen mittel- bis langfristig in eine gemeinsame Strategie zur Reform der öffentlichen Betreuung, Bildung und Erziehung eingebunden werden. Mit den ersten grundlegenden Schritten aber kann sofort begonnen werden.

Über die ersten grundlegenden Schritte gibt es einen breiten fachlichen und fachpolitischen Konsens, dass im Zentrum der Qualitätsentwicklung die Qualifizierung der Akteure im Feld steht. Hierzu gehören Eltern, Fach- und Führungskräfte in den Einrichtungen, Trägerorganisationen und in der Aus- und Weiterbildung. Darüber hinaus Entscheidungsträger in der Administration und Politik – eigentlich auch Vertreter ganz anderer gesellschaftlicher Gruppen. Zum Beispiel Vertreter der örtlichen Wirtschaft, deren Entscheidungen die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern äußerst relevant sein können. In ein solches umfassendes System von Qualitätsentwicklung durch Qualifizierung muss Wissenschaft, Forschung und akademische Ausbildung eingebunden werden.

Vorrangig und vordringlich aber muss die Frage der Qualifizierung der Erzieherinnen und ihre unmittelbare Arbeit in der Praxis in den Blick genommen werden.

Bildungsprozesse wahrnehmen, verstehen, erklären und gestalten

In jeglicher Praxis geht es darum, Bildungsprozesse der Kinder in ihren je individuellen Lebenslagen wahrzunehmen, zu beobachten, zu dokumentieren, zu verstehen und zu erklären. So werden Bildungsprozesse sichtbar und erkennbar und können angemessenes, unterstützendes und förderndes Handeln der Erwachsenen anleiten.

Aktivitäten der Kinder, Interaktion und Kommunikation zwischen ihnen und mit Erwachsenen stehen deshalb im Zentrum jeder Qualifizierung der Akteure.

Szenen aus der Praxis, in denen solche Bildungsprozesse sichtbar werden, sind das wichtigste Material für die Qualifizierungsprozesse. Dies gilt für alle Akteure. Allerdings wird die Auswahl der Szenen, die Art und Weise der Auseinandersetzung, der Umfang des für das Verstehen erforderlichen theoretischen Wissens sich unterscheiden.

***Eltern** wird man beispielsweise Szenen der eigenen Kinder anschauen lassen und herausarbeiten, welche Bildungsprozesse dort stattfinden und wie diese zu verstehen sind. Man wird sie vielleicht fragen, wie sie sich selbst als Kinder in ähnlichen Situationen gefühlt haben und wie sie heute als Eltern agieren.*

***Tagespflegepersonen** werden möglicherweise anhand von Videos von Säuglingen beobachten, wie schon kleinste Kinder untereinander und mit Erwachsenen interagieren. Sie werden ihr Verhalten – z.B. in alltäglich wiederkehrenden Situationen – daraufhin überprüfen, wie sie auf die sich hier zeigenden Bildungsanstrengungen der Kleinsten eingehen. Um ihr Handeln zu verstehen und zu orientieren, werden sie sich mit wissenschaftlichen Ergebnissen auseinandersetzen. Z. B. werden sie sich über Theorien des Spiels, der Bindung oder der Entwicklung des Gehirns informieren.*

***Erzieherinnen** müssen Bildungsprozesse von Kindern wahrnehmen, verstehen und erklären können – dies setzen alle vorliegenden Bildungsprogramme voraus. Deshalb muss die Arbeit mit Szenen, am Fall, der Ausgangspunkt für ihre Weiterbildung sein. Erzieherinnen benötigen zum Fallverstehen umfassendes theoretisches Wissen. Ihr konkretes Handeln entfaltet sich aber darüber hinaus auch vor dem Hintergrund der eigenen biographischen und professionellen Erfahrung. Die Qualität ihrer Praxis hängt deshalb ganz wesentlich von der Fähigkeit zur professionellen Selbstreflexion ab. Sie ist die Voraussetzung dafür, das Wissen auf die je unterschiedlichen Situationen angemessen zu beziehen, also für gute Praxis.*

Insgesamt gesehen hängt die Qualität pädagogischer Praxis also vom Verhältnis zwischen Fallverstehen, Selbstreflexion und professionellem Handeln

ab. Diese drei Elemente stehen deshalb in ihrer engen Beziehung im Zentrum der Qualifikationsprozesse.

Seite 7

Eine solche Art von ‚Bildungstriade‘ ist auch Ausgangspunkt für die Qualifizierung der Weiterbildner, für akademische Studiengänge, für praxisorientierte Forschung sowie für die Weiterentwicklung theoretischer Grundlagen für Bildungsprozesse in früher Kindheit.

Konsequent durchgehalten bietet die Orientierung am Fall und seinem Verständnis, an der Reflexion der eigenen Erfahrung und die darin begründete Gestaltung der Praxis ein Grundmodell für Qualifizierungsprozesse der unterschiedlichen Akteursgruppen und auf unterschiedlichem Niveau.

Aus- und Weiterbildung zusammen denken

Vorrangig sind es die Erzieherinnen, die heute in der Praxis stehen, die einer systematischen und flächendeckenden Qualifizierung bedürfen, um den hohen professionellen Ansprüchen der Bildungsprogramme gerecht werden zu können.

Bei den Erzieherinnen wächst das Gefühl der Verantwortung für Bildungsprozesse der Kinder dramatisch - und damit die Motivation, sich selbst weiter zu bilden. Zugleich wächst aber auch ihre Unzufriedenheit mit der chaotischen Vielfalt und Beliebigkeit von Weiterbildungsangeboten auf höchst unterschiedlichem Niveau.

Sie fordern deshalb zunehmend Weiterbildung als praxisnahe, kontinuierliche Entwicklung und Begleitung in ihrem Team, verbunden mit der Möglichkeit zum systematischen Erwerb theoretischen Wissens.

Weiterbildungen, die ein solches Niveau garantieren, bieten dann die Möglichkeit, sich im Berufsleben effektiv und weiterführend zu qualifizieren. Darüber hinaus werden über den Erwerb von entsprechenden Zertifikaten und die konsequente Einbeziehung der Weiterbildung in das ECTS System Voraussetzungen geschaffen, damit die erbrachten Leistungen in einem möglichen akademischen Studium anerkannt werden können.

Dies eröffnet Erzieherinnen zum ersten Mal die Möglichkeit, aus der typischen beruflichen Sackgasse herauszufinden.

Um einen solchen Ansatz zu realisieren, müssen nicht alle Weiterbildungsangebote neu gedacht werden. Ebenso wenig ist es erforderlich, eine aufwendige Parallelstruktur mit neuen Programmen und Angeboten aufzubauen. Entscheidend ist allerdings, dass jetzt unverzüglich und systematisch ein Konsens über eine Neuorientierung der Weiterbildungslandschaft und die systematische Vernetzung mit den zu entwickelnden Studiengängen gefunden wird.

Dazu bedarf es einer nationalen Abstimmung und Koordination. Die Notwendigkeit dazu wird von den Trägerverbänden zunehmend anerkannt.

Wir schlagen dazu ein Modell vor, das zum Kern eines solchen nationalen Abstimmungsprozesses werden kann. Es bietet Orientierung ohne die Gestaltungsräume der Weiterbildungsträger einzuschnüren. Es ermöglicht zudem, auf vorhandene, qualitativ hoch stehende Programme und Angebote zurückzugreifen ohne eine langfristige Phase der Curriculumentwicklung vorzuschalten:

- In einem Träger und Länder übergreifenden Rahmen werden Qualitätsstandards für das System der Weiterbildung beschrieben. Dabei geht es zunächst um den professionellen Kern - das Kerncurriculum - der Weiterbildungen aber auch der akademischen Studiengänge.
- Weitere Qualitätsstandards beschreiben den Umfang und angemessene Methoden der Qualifizierungen.
- Die Angebote und Programme müssen konsequent modular aufgebaut sein. So wird die Durchlässigkeit des Systems hergestellt. Fachkräfte, die bei einem anerkannten Träger an einer Weiterbildung teilgenommen haben, bekommen diese Leistung von anderen Bildungseinrichtungen, Trägern und schließlich auch Hochschulen anerkannt.
- Den Teilnehmerinnen wird ermöglicht, im Berufsverlauf kumulative Qualifizierungen zu erwerben. Dazu wird das *ECTS Credit Point* System auf den gesamten Bereich der Qualifizierung ausgeweitet.
- Zusätzlich zu der Aufgabe der Formulierung von Qualitätsstandards wird es in Zukunft nötig sein, das plurale Weiterbildungssystem laufend zu koordinieren und ein verbindliches System der Akkreditierung zu entwickeln.
- Neben einem Zugewinn an Rationalität in einem System, das bislang eher chaotische Züge trägt, kann mit einer solchen, in einer Selbstverpflichtung der Beteiligten vereinbarten Koordination die Effizienz der vielfältigen unverbundenen Angebote erheblich gesteigert werden.
- Wichtigster Effekt ist aber, dass auf diese Weise Transparenz entsteht: Für die Abnehmer, d.h. für Fachkräfte und Studierende ebenso wie für Arbeitgeber und Kostenträger aber auch für Eltern und Öffentlichkeit.

Qualifizierung und Akademisierung im Europäischen Kontext: Beispiel für ein Rahmencurriculum eines European Masters in Early Childhood Education and Care

Kernfragen der Professionalisierung in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung lassen sich – so unsere These – übergreifend, d.h. transnational und transkulturell bearbeiten und reflektieren. Gleichwohl müssen konkrete Lösungen kontextualisiert, d.h. vor dem Hintergrund der jeweiligen Traditionen und Bedingungen entwickelt werden. Was im Deutschen Rahmen gilt (s.o.) muss für die zu entwickelnden Studiengänge auch im europäischen bzw. internationalen Zusammenhang gedacht werden.

Notwendig ist eine breit angelegte Initiative zur Professionalisierung im gesamten System der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung. Dabei müssen grundständige Ausbildung, berufsbegleitende Weiterbildung, akademische Studiengänge und Postgraduierten-Programme zusammen gedacht werden. Den Universitäten kommt hier nicht allein die Rolle von Ausbildungsstätten zu. Die darin möglicherweise angelegte Konkurrenz zu Fachhochschulen und anderen Ausbildungsstätten wäre in der derzeitigen Situation kaum hilfreich. Universitäten sind vielmehr gefordert, für das gesamte Feld einen kritischen Reflexionsraum zu schaffen, grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu betreiben und insgesamt die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Kernaufgabe zu begreifen. Wenn die Reform des Systems der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung sich nicht in Einzel- und Modellinitiativen erschöpfen soll (die gerade durch ihren Modellcharakter *nicht* in die Breite des Feldes wirken, wie die zähe Reformgeschichte der letzten Jahrzehnte zeigt), muss systematisch der Aufbau einer *kritischen Masse* von *Change Agents* betrieben werden. Dies ist eine der dringendsten Aufgaben, die nur im Verbund von Aus- und Weiterbildung, von grundständigen BA-, weiterführenden MA- und Postgraduiertenprogrammen bewältigt werden kann.

Die Chancen für eine solche Initiative steigen, wenn die Orientierung am professionellen Kern konsequent für alle Ebenen des Systems durchdacht und durchgehalten wird.

Dass es dabei im Wesentlichen um das Wahrnehmen, Beobachten, Dokumentieren, Verstehen und Erklären von Bildungsprozessen in ihrem jeweiligen Kontext geht, haben wir mit Blick auf die Schnittstellen von Aus- und Weiterbildung bereits ausgeführt (s.o.).

Die beschriebene *Bildungstriade* – Fallverstehen – (Selbst)Reflexion – professionelles Handeln – kann dann auch für wissenschaftliche, politische sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Kontexte von Bildung, Betreuung und Erziehung orientierend sein.

Wie die in einem internationalen Kontext mit klarer europäischer Perspektive gedacht und entwickelt werden kann, zeigen wir im Folgenden am Beispiel einer von sechs europäischen Hochschulen getragenen Initiative für einen *European Masters in Early Childhood Education and Care*. In diesem Programm wird den AbsolventInnen der in verschiedenen Europäischen Staaten bereits bestehenden (und in Deutschland nun beginnenden) BA-Programme die Möglichkeit geboten, sich wissenschaftlich weiter zu qualifizieren.

Das Programm wird von folgenden Hochschulen getragen:

- University of Malta, Malta
- Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Germany
- University of Strathclyde, Scotland
- Göteborg University, Sweden
- Oslo University College, Norway
- Dublin Institute of Technology, Ireland

Ausgangslage für die Entwicklung des Programms ist die wachsende Aufmerksamkeit für die Bedeutung frühkindlicher Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssysteme in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union und die Notwendigkeit, Perspektiven von Ökonomie, Chancengleichheit und Bürgerrechten – für Kinder – zusammen zu denken.

Auf nationaler wie gesamteuropäischer Ebene wird in offiziellen Dokumenten die Notwendigkeit substantieller Investitionen in frühe Bildung anerkannt. Gleichzeitig lassen sich aber Lücken und Widersprüche zwischen den offiziellen Agenden und den tatsächlichen Aktivitäten ausmachen. Es gibt heute aus aktuellen Forschungen zahlreiche Hinweise darauf, dass die Qualifizierung der Akteure im System der entscheidende Ansatzpunkt für die Qualität der Praxis und für nachhaltige Veränderungen ist². Dies zu befördern erfordert jedoch deutlich mehr Anstrengungen als auf nationaler wie europäischer Ebene derzeit unternommen werden. Insbesondere sind Strategien zur Verbindung von Forschung, Praxisentwicklung und Politik weiter zu entwickeln.

Der akademische Diskurs in der frühkindlichen Bildung wird in weiten Teilen von anglo-amerikanischer Forschung der letzten Jahrzehnte dominiert. Es wäre sicherlich unangemessen, die in diesen Zusammenhängen geschaffenen Wissensbestände gering zu schätzen. Dennoch entsteht zunehmend der Bedarf für eine dezidiert europäische Forschungsperspektive. Wenn beispielsweise in der europäischen Union ein Zielkonsens zum signifikanten Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren besteht, ergeben sich daraus u.a. neue Fragen des Verhältnisses von *Education* und *Care*, die vor dem Hintergrund europäischer Traditionen im Feld (Fröbel, Owen, Oberlin, Montessori ...) produktiv bearbeitet werden können.

Auch aus der Perspektive von Politik und Bürgergesellschaft ergeben sich spezifisch europäische Forschungsfragen – etwa zu den Bürgerrechten und Partizipationsmöglichkeiten sehr junger Kinder.

Dem MA-Programm liegt eine curriculare Matrix zugrunde, in der die einzelnen Kernmodule mit jeweils durchgängigen Prinzipien verbunden werden: Kinderrechte, Diversität und Gleichberechtigung, Gender, Transitionen mit ihren je praktischen, historischen und vergleichenden Dimensionen.

Innerhalb der fünf Kernmodule (5x10 ECTS credits) und der drei optionalen Module (3x10 ECTS credits) organisiert sich das Studium durch eigene Forschungsarbeiten der Studierenden, kritische Reflexionen und in der Förderung wissenschaftlichen Präsentierens und Schreibens.

Dies wird auch durch die Form der wissenschaftlichen Abschlussarbeit (40 ECTS credits) betont, die entweder als MA-These oder als eine Reihe von Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Journalen (*Peer-Review!*) angelegt sein kann.

² Vgl. Sylva, K., Melluish, E., Sammons, P. Siraj-Blatchford, I Taggard, B. (2004) *Effective Pre-School Education. The Effective PProvision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report*. London: Department for Education and Skills

Curriculare Matrix

European Master of Early Childhood Education and Care (EMEC)

STUDIENFELDER & LAUFENDE DURCH- THEMEN	Themen	Aspekte prakti- schen Handelns	Kinderrechte	Diversität, Gleichberechti- gung und Inklusio- n	Vergleichende Aspekte	Historische Aspekte	Transitionen
Kernmodule (50 ECTS)							
Professionelle Reflexion		√	√	√	√	√	√
Kindheit & Kinder		√	√	√	√	√	√
Spiel & Lernen		√	√	√	√	√	√
Forschungsmethoden			√	√	√		
Entwicklung von For- schung & Praxis in FBBE		√	√	√	√	√√	√√
Optionale Module (30 - 3 x 10 ECTS)							
Curriculum, Kritik und Reflexion		√	√	√	√	√	√
Professionelles Handeln		√√	√	√	√	√	√
Kinderkultur		√	√	√	√	√	√
Kritische Themen der FBBE in Europa			√	√	√	√	√
Diversität und Gleichbe- rechtigung		√	√	√√	√	√	√
These oder veröffentlic- hte Artikel (min 40 ECTS)*							

Stand: 22.09.2005

Anschrift des Autors

Dr. Mathias Urban
Arbeitsstelle Elementare Bildung und Profession
am Fachbereich Erziehungswissenschaften
Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg
Franckeplatz 1, Haus 4, 06099 Halle (Saale)
urban@paedagogik.uni-halle.de