

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen  
Der Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund-  
und Sekundarschule (BA FBW)

erschienen in: Erziehungswissenschaft, 18. Jg., 2007, S. 73-84

Als erste deutsche Universität bietet seit Wintersemester 2005-2006 die Universität Bremen angehenden LehrerInnen und ErzieherInnen im Bachelorprogramm Fachbezogene Bildungswissenschaften und einem anschließenden Masterprogramm ein gemeinsames Studium an. Der folgende Beitrag stellt die Hintergründe für die Programmentwicklung vor und beleuchtet schlaglichtartig Probleme, die sich im Rahmen der Entwicklung und der Vorbereitung der Akkreditierung stellten. Die Entwicklung des Studiengangs, mit der einerseits die berufliche Qualifizierung für den Lehrerberuf sichergestellt werden sollte und andererseits eine Öffnung in ein außerschulisches Berufsfeld realisiert wurde, hat bereits im Jahre 2003 begonnen. Die Akkreditierung erfolgte im Jahre 2006. Die Vorbereitungszeit war unter Einsatz aller Kräfte gerade ausreichend. Das entstandene und akkreditierte Modell befindet sich nun in der Erprobungs- und Überarbeitungsphase.

Gründe für eine gemeinsame Qualifizierung für Schule und Kindergarten  
Da die Qualifizierung für die Arbeit im Elementarbereich gemeinsam mit der Lehrerbildung neu ist, möchte ich eingangs die Gründe skizzieren, die zu dieser Entscheidung führten. Die Grundständige Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs findet in fast allen entwickelten Staaten an Hochschulen statt (Oberhuemer/Ulich 1997), in Deutschland jedoch an Fachschulen – mit negativen Folgen für die immer wichtiger werdende internationale Anerkennung des Abschlusses und für die Forschungsnähe der Ausbildung (Rauschenbach u.a. 2005). In Folge der deutschen Ergebnisse in Schulleistungsstudien (PISA, IGLU) ist die Notwendigkeit einer Anhebung des Ausbildungsniveaus im Elementarbereich in Fachkreisen auch in Deutschland unbestritten, obwohl diese Studien ältere Kinder untersucht haben. Diese Position bestätigten auch die Ergebnisse der OECD-Studie „Early Childhood Education and Care“, an der Deutschland zum ersten Mal teilgenommen hat (OECD 2004a).

Fachlich begründet wird die erforderliche Höherqualifizierung vor allem mit den enormen Entwicklungspotenzialen der frühen Kindheit und dem Einfluss dieser Lebensphase im Lebenslauf, was pädagogisch schon lange vertreten wird (u.a. Maria Montessori) und neuerdings auch neurobiologisch belegt ist (Roth 2003). Der damit einher gehenden Herausforderung muss jedoch nicht nur hinsichtlich der Ausbildung des Personals, sondern zugleich strukturell Rechnung getragen werden. Denn würde das Feld nicht gleichfalls vorbereitet, ist mit viel zu geringer Akzeptanz der dann universitär ausgebildeten Fachleute für Lernbegleitung in den Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Damit kommt der Gestaltung der Praktika eine wesentliche Rolle zu.

Didaktiker sehen eine weitere Quelle zur Verbesserung des Bildungswesens in einer deutlicheren curricularen Koordination zwischen den verschiedenen Stufen, nicht nur durch abgestimmte staatliche Bildungspläne. In Grundschule und Elementarbereich

wurden während der Planungsphase des BA FBW die Bildungspläne durch Standards und durch Instrumente zur Entwicklungsdokumentation untersetzt. Es entstanden Beobachtungsverfahren, mit deren Hilfe prozessdiagnostische Arbeit mit einem hohen Förderanspruch geleistet werden soll. Nicht nur unsere eigenen Untersuchungen zeigen deutlich, dass die Umsetzung gemeinsamer Bildungsplanung vor allem eine bessere Kooperation sehr nah am Kind erfordert, die bisher zwischen Kindergarten und Schule noch nicht in ausreichendem Umfang gelingt. Die Zaghaftheit der Zusammenarbeit vor allem in Städten gründet auf gewachsenen Strukturen wie den nicht abgestimmten Einzugsgebieten zwischen Kindergärten und Schulen, nicht vorhandener Kooperationszeit, Personalknappheit und mangelnder Verankerung in den jeweiligen Arbeitsrhythmen (Carle/ Samuel 2007). Will man die Kooperation intensivieren, kommen Fragen des fachlichen Selbstbewusstseins und der gegenseitigen Anerkennung ins Spiel. Unsere Untersuchungen belegen, dass die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung der Bereiche und die geringere Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich eine enorme Hürde für eine fachlich motivierte Kooperation darstellt, zumal wenn auch Eltern Vorbehalte gegenüber dem Qualifikationsniveau der Erzieherinnen und Erzieher äußern (Berthold u.a. 2003, 38ff) und Bildungsansprüche stellen. Gerade in einer solchen Überforderungssituation wächst die Gefahr naiver Verschulung, wie sie auch von der OECD-Kommission (2004a) gesehen wird. Die gesellschaftlichen Anforderungen an den Kindergarten als Bildungseinrichtung verleiten ohne entsprechende Qualifizierung dazu, schulisch tradierte fragwürdige Vorgehensweisen (z. B. Arbeitsblätterdidaktik) in den Kindergarten zu übertragen, ebenso wie die neuen Leistungsanforderungen an Grundschule – teils bestätigt durch Standards und Vergleichsarbeiten – nicht zu pädagogisch anspruchsvolleren Aufgaben führen, sondern ohne entsprechende Qualifizierung der LehrerInnen eher zu einer Verstärkung althergebrachter Methoden.

Viele Erzieherinnen und Erzieher spüren selbst, dass sie für die Anforderungen ihres Berufes Zusatzqualifizierung benötigen, um Überforderungsphänomenen (wie Rudow es nennt) zu entgehen. Zahlreiche Erzieherinnen können folglich Fortbildungen nachweisen, von denen einige mit Zusatzzertifikaten abschließen. Als Einschränkung guter Arbeit werden auch die Gruppengrößen bis zu 20 Kindern wahrgenommen (meist ohne Zweitkraft), (Rudow 2004). Erzieherinnen und Erzieher fühlen sich demnach in besonderem Maße durch ungünstige Arbeitsbedingungen belastet. Wo überdies mehrere Risikofaktoren in der familiären Erziehung den Schatten problematischen Sozialverhaltens werfen, trauen sich die Pädagoginnen und Pädagogen nur sehr geringen Einfluss zu (Berthold u.a. 2003, 78).

Unter systemischer Perspektive ist die Etablierung einer gemeinsamen Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule eine kleine und eine erst sehr verzögert wirkende Maßnahme. Gleichwohl ist Eile geboten, denn das Personal in Kindergarten und Schule wird im nächsten Jahrzehnt zu sehr großen Teilen ausgetauscht. So betrug in Bremen das Durchschnittsalter in den von uns untersuchten Kindertageseinrichtungen zwischen 41 und 45 Jahre, in den kooperierenden Grundschulen zwischen 44 und 52 Jahren (Berthold u.a. 2003). Es wird also unter den derzeit ca. 275.000 in Deutschland in Kindertageseinrichtungen beschäftigten ErzieherInnen (Rauschenbach 2005, 25) und den ca. 214.000 GrundschullehrerInnen (OECD 2004b, 17) in den nächsten Jahren zu einem nicht unbeträchtlichen Personalwechsel kommen. In diesem Wechsel kann eine

Chance für einen Qualifizierungsschub gesehen werden. Allerdings sind in den letzten Jahren gerade hinsichtlich der Qualifizierung im Elementarbereich in Deutschland widersprüchliche Trends zu beobachten, die ein Gegensteuern umso notwendiger werden lassen (Oberhuemer/Ulich 1997).

Warum soll die gemeinsame Qualifizierung an der Universität stattfinden?

Eine zentrale Einflussgröße auf die Prozessqualität von Bildung ist die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen (Carle 2000). Auch wenn die qualifikatorischen Bedingungen dieser Arbeit heute noch nicht optimal sind, so lassen sich dennoch Anforderungen beschreiben, die eine Arbeit in Einrichtungen Frühkindlicher Bildung - verstanden als Kindertageseinrichtungen, Kindergärten und auch die ersten Jahre der Grundschule - nach heutigem Wissensstand an die Mitarbeiterinnen stellt. Erzieherinnen und Erzieher ebenso wie Grundschullehrkräfte stehen in unmittelbarem Kontakt mit dem Kind, haben wesentlichen Einfluss auf das soziale Geschehen in der Kindergruppe, organisieren auf der Basis kontinuierlicher Beobachtung und Analyse der bereichsspezifischen und allgemeinen Entwicklung des Kindes differenzierte Lernangebote und konstruieren Situationen, die der Integration der Kindergruppe zur Spiel- und Lerngemeinschaft dienen. Langfristig bereiten sie die gesundheitsförderliche Umgebung für die Kinder vor, gestalten Räume, stellen geeignetes Material bereit, übersetzen Bildungspläne auf die spezifische Gruppensituation, erstellen individuelle Förderpläne, führen Regeln ein, regen durch die Gestaltung der Mittel methodisches Arbeiten an und vieles mehr (Carle/Berthold 2007).

In der frühen Kindheit spielt gestaltendes Handeln mit Sprache, mit Material, in Bewegung, im Forschen und Experimentieren eine besondere sich allerdings mit der kindlichen Entwicklung wandelnde Rolle. Kinder sind „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ (Laewen/Andres 2002), aber nicht in jeder Entwicklungsphase in gleicher Weise. Im Laufe der Entwicklung gelingt es dem Kind, sich verschiedene Qualitäten des gleichen Objekts zu erschließen und zugleich das Repertoire seines Handelns zu erweitern. Es lernt Werkzeuge einzusetzen (seine Stimme, Worte, ein Buch, einen Stift, seinen Körper, Bewegungsspielzeug, Klötze etc.) und für seine Ziele zu nutzen. Die „Dinge an sich“ werden zu „Dingen für mich“. Kinder lernen zwischen einer realen Welt, in der Handlungen erfahrbare Konsequenzen haben und einer imaginären, in der Handlungen unabhängig von zeitlich-räumlicher Präsenz durchgespielt werden können, zu unterscheiden. Rollenspiele, Bauspiele und Regelspiele sind lernmethodisch gesehen wichtige Übungsfelder für den Erwerb von Strategien der Handlungsplanung. Das entstehende System zur selbständigen Planung und Kontrolle eigener Tätigkeit wird den Kindern zunehmend begrifflich und strategisch bewusst. Sie erwerben „Wissen über ihr Wissen und über die Formen und Inhalte ihres Lernens (Metakognitionen)“ (Kornmann 1991, 189).

Sprachförderung (Panagiotopoulou/Carle 2004, Holste 2003) spielt in der Frühkindlichen Bildung eine besondere Rolle. Kinder haben ein Recht auf ihre Sprache und Kultur, gleich aus welchem Kulturkreis sie kommen. Multikulturelles Zusammenleben und Lernen stellt an Pädagoginnen und Pädagogen die Herausforderung kulturelle Elemente sensibel wahrzunehmen, ein Klima der Achtung der Verschiedenen zu schaffen. Sprachförderung bedeutet bei mehrsprachigen Kindern Förderung der Muttersprache und der deutschen Sprache (Ulich/ Oberhuemer/ Soltendieck 2001). Sie muss über die

Förderung der gesprochenen Sprachen hinaus die Herausbildung von Begriffen (das Begreifen) unterstützen und Schriftsprachlichkeit früh anregen (Osburg 2004, Osburg 2002, Jampert 2002, Reggio Children 2002).

Ein ganz besonders vernachlässigtes Feld ist die Untersuchung des Spiels von Mädchen und Jungen im Kindergarten (Gurian u.a. 2002). Wie Kinder sich naturwissenschaftliche Grundlagen aneignen (Lück 2003), wie sie mathematische Kenntnisse erwerben (Oers van 2002, Hülswitt 2000) und sich psychologische „Theorien“ zurechtlegen ist erst in Ansätzen erforscht, für eine Lernentwicklung begleitende Arbeit der PädagogInnen jedoch eine äußerst wichtige Wissensbasis.

Diese Andeutungen sollen lediglich veranschaulichen wie vielerlei diagnostisch relevantes Wissen und Lernentwicklung unterstützendes Können erforderlich ist, um die Kinder in ihrer unterschiedlichen Entwicklung angemessen wahrzunehmen und didaktisch in geeigneter Weise auf sie einzugehen und zwar gleichermaßen in Kindergarten und Schule. Eine Didaktik ohne Diagnostik erreicht nur wenige Kinder (vgl. Feuser 1989). Aber eine Diagnostik, die alles Lernen systematisch fundieren soll, stellt eine massive Überforderung der ErzieherInnen und Lehrkräfte dar und negiert die prinzipielle Offenheit von Lernprozessen (Carle 1995, Carle/Berthold 2004). Wie sehr das Angebot zum Wohle der Kinder gereicht, hängt folglich nicht nur mit seiner diagnostischen Fundierung, sondern auch sehr stark damit zusammen, ob und wie das Angebot in ein reformpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist, welche Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes in die alltägliche Arbeit einfließen und in wie weit die Professionellen in der Lage sind, ihre Orientierungen zu reflektieren, zu erweitern und neue Strategien zu entwickeln (Carle 1997, 722; Kornmann 1998; Berthold/Carle 2004, 32ff). Dass eine derart umfangreiche und zudem auf neueste Erkenntnisse unterschiedlichster pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Disziplinen angewiesene Tätigkeit wissenschaftlicher Fundierung bedarf, liegt auf der Hand.

Eine wissenschaftliche Ausbildung muss dann sowohl die neuen Forschungsbefunde als fachliche Grundlegung der pädagogischen Arbeit transferieren, als auch zum Denken und Handeln in pädagogischen Konzepten befähigen. Eine der entscheidendsten Fragen ist dabei, in wie weit es gelingt, quasi im Gegenstromverfahren, praktische Erfahrung mit Kindern und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Die größte Gefahr einer universitären Ausbildung ist, dass sie Personal für den Wissenschaftsbetrieb und nicht für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Schule ausbildet (Carle 2000, 465 ff, Wunder 1999). Genau diese Gefahr konstatiert auch die sog. Terhart-Kommission für die Lehrerbildung (Terhart 2000). Die Kultusministerkonferenz versucht dem durch Standards für die Lehrerbildung zumindest in den Bildungswissenschaften entgegen zu wirken (Sekretariat 2005). Die Umsetzung fordert jedoch in der universitären Praxis alle Disziplinen, die in den oben skizzierten Bereichen forschen, nicht nur die Erziehungswissenschaft.

Das Konzept des gemeinsamen Studiengangs an der Universität Bremen  
Durch die Umstellung der Lehrerbildung an der Universität Bremen auf eine Bachelor-Master-Struktur eröffnete sich die Möglichkeit einen polyvalenten Bachelor-Studiengang Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und

Sekundarschule) einzurichten. Nahezu alle Fachbereiche der Universität sind an diesem Studiengang beteiligt, weil sie schon bisher in die Lehrerbildung einbezogen waren. Die Folge ist einerseits ein großer Bekanntheitsgrad des Studiengangs in der Universität aber auch eine Vielzahl von Schriftstücken (Akkreditierungsunterlagen, Ordnungsmittel), in denen nun erstmals von allen Beteiligten der Elementarbereich mitgedacht werden sollte. Dabei wurde vor allem klar, dass es keine analogen Begriffe für ein und dieselbe Sache gibt. Wie z. B. heißt das Äquivalent zu Unterricht im Kindergarten?

Gemäß dem Empfehlungen der Terhart-Kommission galt es, eine Klammer zu schaffen, die den interdisziplinären Studiengang „BA Fachbezogene Bildungswissenschaften“ zusammenhält. In Bremen wurde dies durch einen gemeinsam beschließenden Ausschuss versucht, an den die Fachbereiche vor allem Aufgaben der Qualitätssicherung der Lehre übertragen. Die Akkreditierung sollte mit Hilfe einer Dachkonstruktion erfolgen, so dass zwar der BA als Ganzes akkreditiert wird, jedoch mit Rückgriff auf bereits erfolgte Akkreditierungen der Fächer und ihrer Didaktik (in Clustern), sowie Erziehungswissenschaft.

Fächer, in denen ein spezielles Differenzierungsangebot für den Elementarbereich entwickelt werden soll, sind neben der Erziehungswissenschaft, Deutsch und Elementarmathematik auch die Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht. Für die Studierenden besteht hier im Bachelor die Möglichkeit, sich gleichzeitig für Grundschule und Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren, indem sie entsprechend differenzierte Veranstaltungen besuchen und ihre Praktika sowohl in Schule als auch im Kindergarten absolvieren.

Wie für Grund- und Sekundarschule, ist allerdings auch für das Studium mit Schwerpunkt Elementarbereich ein beträchtlicher Anteil fachbezogen bestimmt. Die Verteilung des Workloads sieht wie folgt aus: Fach A 25%, Fach B 25%, Fachdidaktik A 8,5%, Fachdidaktik B 8,5%, Erziehungswissenschaft 17%, Schlüsselqualifikationen 8% und das BA-Abschlussmodul 8%. Für Studierende des Elementarbereichs wird in den Schlüsselqualifikationen Ästhetische Bildung verpflichtend angeboten.

Einen bedeutenden Anteil in den einzelnen Bereichen nehmen die Praktika ein. Vier Praktika im Bachelor verteilen sich auf die Semesterferien nach dem ersten, dem zweiten, dem dritten und dem fünften Semester. Das Orientierungspraktikum gibt allen Studierenden die Möglichkeit Schule und außerschulische Einrichtungen kennen zu lernen. Danach besteht die Möglichkeit, entweder ein Schul- oder ein Kindergartenpraktikum zu absolvieren bzw. auch beides. Das Erziehungswissenschaftliche Praktikum schließt für Grundschule und Elementarbereich die Schuleingangsdiagnostik mit ein. Die Tatsache, dass bereits im ersten Durchgang sehr viele Studierende Praktika im Elementarbereich wünschten, brachte die Kindertageseinrichtungen an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit, denn zum einen sollte das Personal für seine Ausbildungstätigkeit fortgebildet werden, zum anderen gab es außerdem noch PraktikantInnen aus den Fachschulen für Sozialpädagogik, aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen sowie Vorpraktikanten und AbsolventInnen des Anerkennungsjahres. Eine speziell eingerichtete Planungsgruppe hat für den Elementarbereich beschlossen, dass ein einheitliches System entwickelt werden soll, in dem wie für Schule alle PraxismentorInnen eine Ausbildung bekommen, die es ihnen

ermöglicht unterschiedliche PraktikantInnen darin zu unterstützen, ihrer Ausbildung gemäß mit den Kindern zu arbeiten.

Hochschuldidaktisch lässt sich aus den beruflichen Anforderungen der Auftrag ableiten, dass die Ausbildung an der Universität mehr sein muss als Vermittlung deklarativen Wissens. Sie muss darüber hinaus Handlungskompetenz anbahnen, indem sie den Studierenden in all jenen Feldern Handlungsmöglichkeiten erschließt, die für den künftigen Beruf bedeutsam sind. Das heißt, auch der Studienbetrieb selbst muss neben und während der Vermittlung von Fachwissen dem gerecht werden, was der künftige Beruf von den Studierenden erwartet: Forschen und Experimentieren, praktisches Lernen, Ausbildung ästhetischer Kompetenz, Gesundheits- und Körperbewusstsein etc., Multicultural Awareness und vor allem die Entwicklung großen Interesses an Kindern als Persönlichkeiten und in Gruppen. Aus diesem Grunde halten wir nach wie vor das Studium der Interdisziplinären Sachbildung/Sachunterricht sowie Ästhetik neben Sprache und Kinderliteratur sowie Elementarmathematik gerade für das Berufsfeld Elementarbereich für unabdingbar. Das Team, welches das Studium für Elementarbereich und Grundschule zusammen entwickelt, würde zudem auch nach der Beschäftigung im internationalen Vergleich eine Verschiebung von Anteilen der Fachwissenschaften in Richtung Didaktik und Erziehungswissenschaft befürworten.

Erfahrungen mit der Akkreditierung

Die akkreditierte Dachkonstruktion des BA FBW wurde im Vorfeld mit der Akkreditierungsgesellschaft (Acquin) abgesprochen. Dabei ergaben sich keine größeren Probleme. Auch der Hinweis der Universität, dass alle Bereiche des Bachelors, nämlich außer Lehrerbildung auch Elementarbereich in der Akkreditierungskommission vertreten sein sollten, wurde ernst genommen. Letztlich setzte sich die Gruppe der Akkrediteure so zusammen, dass wir davon ausgehen konnten, dass sie fachlich kompetent beurteilen konnten, ob die Anlage des Studiengangs (das Dach also) für die gemeinsame Qualifizierung taugen würde. Was durch die Konstruktion der Akkreditierung der Fächer und ihrer Didaktik im Vorfeld nicht im gewünschten Umfang gelang, war die Sicherstellung eines für Elementarbereich und Schule relevanten Angebots in den Fächern. An verschiedenen Stellen musste nach der Akkreditierung und muss bis heute weiter um die Adäquanz der Angebote der Fächer gerungen werden.

Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass die Vorschläge der Akkreditierungskommission, die sie nicht als verbindliche Auflagen formuliert hat, seitens der Hochschulleitung und des Dekanats aus Kürzungszwängen heraus nicht beachtet werden. Die Empfehlung der Kommission die nächste in der Erziehungswissenschaft zu besetzenden Professur in Frühpädagogik umzudenominieren, konnte folglich bisher nicht eingelöst werden.

(Der mittlere Teil des Beitrags ist in ähnlicher Form erschienen, siehe Carle 2006)  
Literatur

Bertelsmann Stiftung (2005): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Berthold, Barbara/Bischoff, Britta/ Carle, Ursula (2003): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität  
Bildungspläne Grundschule: (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> zuletzt aufgerufen am 21.1.06)  
Bildungs- und Erziehungspläne Elementarbereich  
(<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> zuletzt aufgerufen am 21.1.06)  
Bolland, Angela/Carle, Ursula (2001): Zur Untrennbarkeit von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug in der Lehrerbildung. In: Loseblattwerk Praxishandbuch Grundschule. Neuwied: Luchterhand, Kapitel 5.2.1, S.1-20  
Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2004): IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich – Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd.8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 30-50  
Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag  
Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 711-730  
Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren  
Carle, Ursula (2004): Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Liselotte/Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-74 (22 Seiten, ISBN 3-7815-1304-1)  
Carle, Ursula (2006): Gemeinsame Ausbildung für Grundschule und Kindergarten an der Universität Bremen. In: Hinz, Renate/ Pütz, Tanja (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 3 (hrsg. v. Carle, U./ Esslinger-Hinz, I./Hahn, H./Panagiotopoulou, A.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 105-113  
Carle, Ursula/Berthold, Barbara (2007): Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. Aufl. zuerst 2004  
Carle, Ursula (2005): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Ergebnisse und Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung, Kurzfassung. Bremen (<http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/Abschlussempfehlungen.pdf> zuletzt aufgerufen 21.1.06)  
Carle, Ursula/ Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren  
Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London u.a.: Sage

Deutsches PISA\_Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich  
DJI (o.J.): Projekt Bildungs- und Lerngeschichten (<http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/> zuletzt 21.1.2006)

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989) 4-48

Fthenakis, Wassilios (2003): Zur Neukonzeption von Bildung in der frühen Kindheit. In: ders. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg im Breisgau, S. 18-37

Fthenakis, Wassilios / Textor, Martin (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim u. Basel: Beltz

Gurian, Michael/ Trueman, Terry/ Henley, Patricia (2002). Boys and Girls learn Differently! A Guide for Teachers and Parents. Nes Jersey: John Wiley & Sons

Holste, Ulrich (2003): Spracherziehung im Kindergarten – Notwendiger Richtungswechsel in der Sprachförderung von Kindern in: Landesverband Evangelischer Tageinrichtungen für Kinder (2003): Jahresbericht , Bremen: Eigenverlag

Hülswitt, Kerensa Lee (2000): Mathematik erfinden. Natürliches Lernen statt Pauken von Lehrsätzen. Quelle : In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2000) 5, S. 44-47

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe Kinder Bd. 10. Opladen: Leske und Budrich

Kornmann, Reimer (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., H. 4, 184-191

Kornmann, Reimer (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs". In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs-heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u. Basel: Beltz

Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg: Herder

Oberhuemer, Pamela / Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal - eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim u. Basel: Beltz

OECD (2004a): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. OECD

OECD (2004b): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland. (<http://www.oecd.org/dataoecd/11/27/35128855.pdf>, zuletzt aufgerufen 21.1.06)

Oers, B. van (2002). Die Förderung mathematischen Denkens bei Vorschulkindern. In: In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2002). Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen: Leske + Budrich

Osburg, Claudia (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, 215-342

Panagiotopoulou, Argyro/ Carle, Ursula (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 2 (hrsg. v. Carle, U./ Esslinger-Hinz, I./Hahn, H./Panagiotopoulou, A.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, S. 18-35

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio-Emilia. Neuwied

Roth, Gerhard (2001): Fühlen - Denken – Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Rudow, Bernd (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts März 2004 (<http://www.bawue.gew.de/Additor/Binary1856/Arbeitsschutz-Studie-Kurzfassung.pdf>) zuletzt aufgerufen am 22.8.04

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, S. 36-47

Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied: Luchterhand

Wunder, Dieter (1999): Wunder, Dieter 1999: Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Carle, U./ Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2, S. 323-333

Ursula Carle

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen  
Der Bachelor of Arts Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule (BA FBW)

erschienen in: Erziehungswissenschaft, 18. Jg., 2007, S. 73-84

Als erste deutsche Universität bietet seit Wintersemester 2005-2006 die Universität Bremen angehenden LehrerInnen und ErzieherInnen im Bachelorprogramm Fachbezogene Bildungswissenschaften und einem anschließenden Masterprogramm ein gemeinsames Studium an. Der folgende Beitrag stellt die Hintergründe für die Programmentwicklung vor und beleuchtet schlaglichtartig Probleme, die sich im Rahmen

der Entwicklung und der Vorbereitung der Akkreditierung stellten. Die Entwicklung des Studiengangs, mit der einerseits die berufliche Qualifizierung für den Lehrerberuf sichergestellt werden sollte und andererseits eine Öffnung in ein außerschulisches Berufsfeld realisiert wurde, hat bereits im Jahre 2003 begonnen. Die Akkreditierung erfolgte im Jahre 2006. Die Vorbereitungszeit war unter Einsatz aller Kräfte gerade ausreichend. Das entstandene und akkreditierte Modell befindet sich nun in der Erprobungs- und Überarbeitungsphase.

Gründe für eine gemeinsame Qualifizierung für Schule und Kindergarten

Da die Qualifizierung für die Arbeit im Elementarbereich gemeinsam mit der Lehrerbildung neu ist, möchte ich eingangs die Gründe skizzieren, die zu dieser Entscheidung führten. Die Grundständige Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen des Elementarbereichs findet in fast allen entwickelten Staaten an Hochschulen statt (Oberhuemer/Ulich 1997), in Deutschland jedoch an Fachschulen – mit negativen Folgen für die immer wichtiger werdende internationale Anerkennung des Abschlusses und für die Forschungsnähe der Ausbildung (Rauschenbach u.a. 2005). In Folge der deutschen Ergebnisse in Schulleistungsstudien (PISA, IGLU) ist die Notwendigkeit einer Anhebung des Ausbildungsniveaus im Elementarbereich in Fachkreisen auch in Deutschland unbestritten, obwohl diese Studien ältere Kinder untersucht haben. Diese Position bestätigten auch die Ergebnisse der OECD-Studie „Early Childhood Education and Care“, an der Deutschland zum ersten Mal teilgenommen hat (OECD 2004a).

Fachlich begründet wird die erforderliche Höherqualifizierung vor allem mit den enormen Entwicklungspotenzialen der frühen Kindheit und dem Einfluss dieser Lebensphase im Lebenslauf, was pädagogisch schon lange vertreten wird (u.a. Maria Montessori) und neuerdings auch neurobiologisch belegt ist (Roth 2003). Der damit einher gehenden Herausforderung muss jedoch nicht nur hinsichtlich der Ausbildung des Personals, sondern zugleich strukturell Rechnung getragen werden. Denn würde das Feld nicht gleichfalls vorbereitet, ist mit viel zu geringer Akzeptanz der dann universitär ausgebildeten Fachleute für Lernbegleitung in den Kindertageseinrichtungen zu rechnen. Damit kommt der Gestaltung der Praktika eine wesentliche Rolle zu.

Didaktiker sehen eine weitere Quelle zur Verbesserung des Bildungswesens in einer deutlicheren curricularen Koordination zwischen den verschiedenen Stufen, nicht nur durch abgestimmte staatliche Bildungspläne. In Grundschule und Elementarbereich wurden während der Planungsphase des BA FBW die Bildungspläne durch Standards und durch Instrumente zur Entwicklungsdokumentation untersetzt. Es entstanden Beobachtungsverfahren, mit deren Hilfe prozessdiagnostische Arbeit mit einem hohen Förderanspruch geleistet werden soll. Nicht nur unsere eigenen Untersuchungen zeigen deutlich, dass die Umsetzung gemeinsamer Bildungsplanung vor allem eine bessere Kooperation sehr nah am Kind erfordert, die bisher zwischen Kindergarten und Schule noch nicht in ausreichendem Umfang gelingt. Die Zaghaftheit der Zusammenarbeit vor allem in Städten gründet auf gewachsenen Strukturen wie den nicht abgestimmten Einzugsgebieten zwischen Kindergärten und Schulen, nicht vorhandener Kooperationszeit, Personalknappheit und mangelnder Verankerung in den jeweiligen Arbeitsrhythmen (Carle/ Samuel 2007). Will man die Kooperation intensivieren, kommen Fragen des fachlichen Selbstbewusstseins und der gegenseitigen Anerkennung ins Spiel. Unsere Untersuchungen belegen, dass die unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung der Bereiche und die geringere Qualifizierung der Fachkräfte im

Elementarbereich eine enorme Hürde für eine fachlich motivierte Kooperation darstellt, zumal wenn auch Eltern Vorbehalte gegenüber dem Qualifikationsniveau der Erzieherinnen und Erzieher äußern (Berthold u.a. 2003, 38ff) und Bildungsansprüche stellen. Gerade in einer solchen Überforderungssituation wächst die Gefahr naiver Verschulung, wie sie auch von der OECD-Kommission (2004a) gesehen wird. Die gesellschaftlichen Anforderungen an den Kindergarten als Bildungseinrichtung verleiten ohne entsprechende Qualifizierung dazu, schulisch tradierte fragwürdige Vorgehensweisen (z. B. Arbeitsblätterdidaktik) in den Kindergarten zu übertragen, ebenso wie die neuen Leistungsanforderungen an Grundschule – teils bestätigt durch Standards und Vergleichsarbeiten – nicht zu pädagogisch anspruchsvolleren Aufgaben führen, sondern ohne entsprechende Qualifizierung der LehrerInnen eher zu einer Verstärkung althergebrachter Methoden.

Viele Erzieherinnen und Erzieher spüren selbst, dass sie für die Anforderungen ihres Berufes Zusatzqualifizierung benötigen, um Überforderungsphänomenen (wie Rudow es nennt) zu entgehen. Zahlreiche Erzieherinnen können folglich Fortbildungen nachweisen, von denen einige mit Zusatzzertifikaten abschließen. Als Einschränkung guter Arbeit werden auch die Gruppengrößen bis zu 20 Kindern wahrgenommen (meist ohne Zweitkraft), (Rudow 2004). Erzieherinnen und Erzieher fühlen sich demnach in besonderem Maße durch ungünstige Arbeitsbedingungen belastet. Wo überdies mehrere Risikofaktoren in der familiären Erziehung den Schatten problematischen Sozialverhaltens werfen, trauen sich die Pädagoginnen und Pädagogen nur sehr geringen Einfluss zu (Berthold u.a. 2003, 78).

Unter systemischer Perspektive ist die Etablierung einer gemeinsamen Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule eine kleine und eine erst sehr verzögert wirkende Maßnahme. Gleichwohl ist Eile geboten, denn das Personal in Kindergarten und Schule wird im nächsten Jahrzehnt zu sehr großen Teilen ausgetauscht. So betrug in Bremen das Durchschnittsalter in den von uns untersuchten Kindertageseinrichtungen zwischen 41 und 45 Jahre, in den kooperierenden Grundschulen zwischen 44 und 52 Jahren (Berthold u.a. 2003). Es wird also unter den derzeit ca. 275.000 in Deutschland in Kindertageseinrichtungen beschäftigten ErzieherInnen (Rauschenbach 2005, 25) und den ca. 214.000 GrundschullehrerInnen (OECD 2004b, 17) in den nächsten Jahren zu einem nicht unbeträchtlichen Personalwechsel kommen. In diesem Wechsel kann eine Chance für einen Qualifizierungsschub gesehen werden. Allerdings sind in den letzten Jahren gerade hinsichtlich der Qualifizierung im Elementarbereich in Deutschland widersprüchliche Trends zu beobachten, die ein Gegensteuern umso notwendiger werden lassen (Oberhuemer/Ulich 1997).

Warum soll die gemeinsame Qualifizierung an der Universität stattfinden?

Eine zentrale Einflussgröße auf die Prozessqualität von Bildung ist die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen (Carle 2000). Auch wenn die qualifikatorischen Bedingungen dieser Arbeit heute noch nicht optimal sind, so lassen sich dennoch Anforderungen beschreiben, die eine Arbeit in Einrichtungen Frühkindlicher Bildung - verstanden als Kindertageseinrichtungen, Kindergärten und auch die ersten Jahre der Grundschule - nach heutigem Wissensstand an die Mitarbeiterinnen stellt. Erzieherinnen und Erzieher ebenso wie Grundschullehrkräfte stehen in unmittelbarem Kontakt mit dem Kind, haben wesentlichen Einfluss auf das soziale Geschehen in der Kindergruppe,

organisieren auf der Basis kontinuierlicher Beobachtung und Analyse der bereichsspezifischen und allgemeinen Entwicklung des Kindes differenzierte Lernangebote und konstruieren Situationen, die der Integration der Kindergruppe zur Spiel- und Lerngemeinschaft dienen. Langfristig bereiten sie die gesundheitsförderliche Umgebung für die Kinder vor, gestalten Räume, stellen geeignetes Material bereit, übersetzen Bildungspläne auf die spezifische Gruppensituation, erstellen individuelle Förderpläne, führen Regeln ein, regen durch die Gestaltung der Mittel methodisches Arbeiten an und vieles mehr (Carle/Berthold 2007).

In der frühen Kindheit spielt gestaltendes Handeln mit Sprache, mit Material, in Bewegung, im Forschen und Experimentieren eine besondere sich allerdings mit der kindlichen Entwicklung wandelnde Rolle. Kinder sind „Forscher, Künstler, Konstrukteure“ (Laewen/Andres 2002), aber nicht in jeder Entwicklungsphase in gleicher Weise. Im Laufe der Entwicklung gelingt es dem Kind, sich verschiedene Qualitäten des gleichen Objekts zu erschließen und zugleich das Repertoire seines Handelns zu erweitern. Es lernt Werkzeuge einzusetzen (seine Stimme, Worte, ein Buch, einen Stift, seinen Körper, Bewegungsspielzeug, Klötze etc.) und für seine Ziele zu nutzen. Die „Dinge an sich“ werden zu „Dingen für mich“. Kinder lernen zwischen einer realen Welt, in der Handlungen erfahrbare Konsequenzen haben und einer imaginären, in der Handlungen unabhängig von zeitlich-räumlicher Präsenz durchgespielt werden können, zu unterscheiden. Rollenspiele, Bauspiele und Regelspiele sind lernmethodisch gesehen wichtige Übungsfelder für den Erwerb von Strategien der Handlungsplanung. Das entstehende System zur selbständigen Planung und Kontrolle eigener Tätigkeit wird den Kindern zunehmend begrifflich und strategisch bewusst. Sie erwerben „Wissen über ihr Wissen und über die Formen und Inhalte ihres Lernens (Metakognitionen)“ (Kornmann 1991, 189).

Sprachförderung (Panagiotopoulou/Carle 2004, Holste 2003) spielt in der Frühkindlichen Bildung eine besondere Rolle. Kinder haben ein Recht auf ihre Sprache und Kultur, gleich aus welchem Kulturkreis sie kommen. Multikulturelles zusammen Leben und Lernen stellt an Pädagoginnen und Pädagogen die Herausforderung kulturelle Elemente sensibel wahrzunehmen, ein Klima der Achtung der Verschiedenen zu schaffen. Sprachförderung bedeutet bei mehrsprachigen Kindern Förderung der Muttersprache und der deutschen Sprache (Ulich/ Oberhuemer/ Soltendieck 2001). Sie muss über die Förderung der gesprochenen Sprachen hinaus die Herausbildung von Begriffen (das Begreifen) unterstützen und Schriftsprachlichkeit früh anregen (Osburg 2004, Osburg 2002, Jampert 2002, Reggio Children 2002).

Ein ganz besonders vernachlässigtes Feld ist die Untersuchung des Spiels von Mädchen und Jungen im Kindergarten (Gurian u.a. 2002). Wie Kinder sich naturwissenschaftliche Grundlagen aneignen (Lück 2003), wie sie mathematische Kenntnisse erwerben (Oers van 2002, Hülswitt 2000) und sich psychologische „Theorien“ zurechtlegen ist erst in Ansätzen erforscht, für eine Lernentwicklung begleitende Arbeit der PädagogInnen jedoch eine äußerst wichtige Wissensbasis.

Diese Andeutungen sollen lediglich veranschaulichen wie vielerlei diagnostisch relevantes Wissen und Lernentwicklung unterstützendes Können erforderlich ist, um die Kinder in ihrer unterschiedlichen Entwicklung angemessen wahrzunehmen und

didaktisch in geeigneter Weise auf sie einzugehen und zwar gleichermaßen in Kindergarten und Schule. Eine Didaktik ohne Diagnostik erreicht nur wenige Kinder (vgl. Feuser 1989). Aber eine Diagnostik, die alles Lernen systematisch fundieren soll, stellt eine massive Überforderung der ErzieherInnen und Lehrkräfte dar und negiert die prinzipielle Offenheit von Lernprozessen (Carle 1995, Carle/Berthold 2004). Wie sehr das Angebot zum Wohle der Kinder gereicht, hängt folglich nicht nur mit seiner diagnostischen Fundierung, sondern auch sehr stark damit zusammen, ob und wie das Angebot in ein reformpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist, welche Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen des Kindes in die alltägliche Arbeit einfließen und in wie weit die Professionellen in der Lage sind, ihre Orientierungen zu reflektieren, zu erweitern und neue Strategien zu entwickeln (Carle 1997, 722; Kornmann 1998; Berthold/Carle 2004, 32ff). Dass eine derart umfangreiche und zudem auf neueste Erkenntnisse unterschiedlichster pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Disziplinen angewiesene Tätigkeit wissenschaftlicher Fundierung bedarf, liegt auf der Hand.

Eine wissenschaftliche Ausbildung muss dann sowohl die neuen Forschungsbefunde als fachliche Grundlegung der pädagogischen Arbeit transferieren, als auch zum Denken und Handeln in pädagogischen Konzepten befähigen. Eine der entscheidendsten Fragen ist dabei, in wie weit es gelingt, quasi im Gegenstromverfahren, praktische Erfahrung mit Kindern und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Die größte Gefahr einer universitären Ausbildung ist, dass sie Personal für den Wissenschaftsbetrieb und nicht für den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Schule ausbildet (Carle 2000, 465 ff, Wunder 1999). Genau diese Gefahr konstatiert auch die sog. Terhart-Kommission für die Lehrerbildung (Terhart 2000). Die Kultusministerkonferenz versucht dem durch Standards für die Lehrerbildung zumindest in den Bildungswissenschaften entgegen zu wirken (Sekretariat 2005). Die Umsetzung fordert jedoch in der universitären Praxis alle Disziplinen, die in den oben skizzierten Bereichen forschen, nicht nur die Erziehungswissenschaft.

Das Konzept des gemeinsamen Studiengangs an der Universität Bremen  
Durch die Umstellung der Lehrerbildung an der Universität Bremen auf eine Bachelor-Master-Struktur eröffnete sich die Möglichkeit einen polyvalenten Bachelor-Studiengang Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule) einzurichten. Nahezu alle Fachbereiche der Universität sind an diesem Studiengang beteiligt, weil sie schon bisher in die Lehrerbildung einbezogen waren. Die Folge ist einerseits ein großer Bekanntheitsgrad des Studiengangs in der Universität aber auch eine Vielzahl von Schriftstücken (Akkreditierungsunterlagen, Ordnungsmittel), in denen nun erstmals von allen Beteiligten der Elementarbereich mitgedacht werden sollte. Dabei wurde vor allem klar, dass es keine analogen Begriffe für ein und dieselbe Sache gibt. Wie z. B. heißt das Äquivalent zu Unterricht im Kindergarten?

Gemäß dem Empfehlungen der Terhart-Kommission galt es, eine Klammer zu schaffen, die den interdisziplinären Studiengang „BA Fachbezogene Bildungswissenschaften“ zusammenhält. In Bremen wurde dies durch einen gemeinsam beschließenden Ausschuss versucht, an den die Fachbereiche vor allem Aufgaben der Qualitätssicherung der Lehre übertragen. Die Akkreditierung sollte mit Hilfe einer Dachkonstruktion erfolgen, so dass zwar der BA als Ganzes akkreditiert wird, jedoch mit

Rückgriff auf bereits erfolgte Akkreditierungen der Fächer und ihrer Didaktik (in Clustern), sowie Erziehungswissenschaft.

Fächer, in denen ein spezielles Differenzierungsangebot für den Elementarbereich entwickelt werden soll, sind neben der Erziehungswissenschaft, Deutsch und Elementarmathematik auch die Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht. Für die Studierenden besteht hier im Bachelor die Möglichkeit, sich gleichzeitig für Grundschule und Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren, indem sie entsprechend differenzierte Veranstaltungen besuchen und ihre Praktika sowohl in Schule als auch im Kindergarten absolvieren.

Wie für Grund- und Sekundarschule, ist allerdings auch für das Studium mit Schwerpunkt Elementarbereich ein beträchtlicher Anteil fachbezogen bestimmt. Die Verteilung des Workloads sieht wie folgt aus: Fach A 25%, Fach B 25%, Fachdidaktik A 8,5%, Fachdidaktik B 8,5%, Erziehungswissenschaft 17%, Schlüsselqualifikationen 8% und das BA-Abschlussmodul 8%. Für Studierende des Elementarbereichs wird in den Schlüsselqualifikationen Ästhetische Bildung verpflichtend angeboten.

Einen bedeutenden Anteil in den einzelnen Bereichen nehmen die Praktika ein. Vier Praktika im Bachelor verteilen sich auf die Semesterferien nach dem ersten, dem zweiten, dem dritten und dem fünften Semester. Das Orientierungspraktikum gibt allen Studierenden die Möglichkeit Schule und außerschulische Einrichtungen kennen zu lernen. Danach besteht die Möglichkeit, entweder ein Schul- oder ein Kindergartenpraktikum zu absolvieren bzw. auch beides. Das Erziehungswissenschaftliche Praktikum schließt für Grundschule und Elementarbereich die Schuleingangsdiagnostik mit ein. Die Tatsache, dass bereits im ersten Durchgang sehr viele Studierende Praktika im Elementarbereich wünschten, brachte die Kindertageseinrichtungen an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit, denn zum einen sollte das Personal für seine Ausbildungstätigkeit fortgebildet werden, zum anderen gab es außerdem noch PraktikantInnen aus den Fachschulen für Sozialpädagogik, aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen sowie Vorpraktikanten und AbsolventInnen des Anerkennungsjahres. Eine speziell eingerichtete Planungsgruppe hat für den Elementarbereich beschlossen, dass ein einheitliches System entwickelt werden soll, in dem wie für Schule alle PraxismentorInnen eine Ausbildung bekommen, die es ihnen ermöglicht unterschiedliche PraktikantInnen darin zu unterstützen, ihrer Ausbildung gemäß mit den Kindern zu arbeiten.

Hochschuldidaktisch lässt sich aus den beruflichen Anforderungen der Auftrag ableiten, dass die Ausbildung an der Universität mehr sein muss als Vermittlung deklarativen Wissens. Sie muss darüber hinaus Handlungskompetenz anbahnen, indem sie den Studierenden in all jenen Feldern Handlungsmöglichkeiten erschließt, die für den künftigen Beruf bedeutsam sind. Das heißt, auch der Studienbetrieb selbst muss neben und während der Vermittlung von Fachwissen dem gerecht werden, was der künftige Beruf von den Studierenden erwartet: Forschen und Experimentieren, praktisches Lernen, Ausbildung ästhetischer Kompetenz, Gesundheits- und Körperbewusstsein etc., Multicultural Awareness und vor allem die Entwicklung großen Interesses an Kindern als Persönlichkeiten und in Gruppen. Aus diesem Grunde halten wir nach wie vor das Studium der Interdisziplinären Sachbildung/Sachunterricht sowie Ästhetik neben

Sprache und Kinderliteratur sowie Elementarmathematik gerade für das Berufsfeld Elementarbereich für unabdingbar. Das Team, welches das Studium für Elementarbereich und Grundschule zusammen entwickelt, würde zudem auch nach der Beschäftigung im internationalen Vergleich eine Verschiebung von Anteilen der Fachwissenschaften in Richtung Didaktik und Erziehungswissenschaft befürworten.

#### Erfahrungen mit der Akkreditierung

Die akkreditierte Dachkonstruktion des BA FBW wurde im Vorfeld mit der Akkreditierungsgesellschaft (Acquin) abgesprochen. Dabei ergaben sich keine größeren Probleme. Auch der Hinweis der Universität, dass alle Bereiche des Bachelors, nämlich außer Lehrerbildung auch Elementarbereich in der Akkreditierungskommission vertreten sein sollten, wurde ernst genommen. Letztlich setzte sich die Gruppe der Akkrediteure so zusammen, dass wir davon ausgehen konnten, dass sie fachlich kompetent beurteilen konnten, ob die Anlage des Studiengangs (das Dach also) für die gemeinsame Qualifizierung taugen würde. Was durch die Konstruktion der Akkreditierung der Fächer und ihrer Didaktik im Vorfeld nicht im gewünschten Umfang gelang, war die Sicherstellung eines für Elementarbereich und Schule relevanten Angebots in den Fächern. An verschiedenen Stellen musste nach der Akkreditierung und muss bis heute weiter um die Adäquanz der Angebote der Fächer gerungen werden.

Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass die Vorschläge der Akkreditierungskommission, die sie nicht als verbindliche Auflagen formuliert hat, seitens der Hochschulleitung und des Dekanats aus Kürzungszwängen heraus nicht beachtet werden. Die Empfehlung der Kommission die nächste in der Erziehungswissenschaft zu besetzenden Professur in Frühpädagogik umzudenominieren, konnte folglich bisher nicht eingelöst werden.

(Der mittlere Teil des Beitrags ist in ähnlicher Form erschienen, siehe Carle 2006)

#### Literatur

Bertelsmann Stiftung (2005): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Berthold, Barbara/Bischoff, Britta/ Carle, Ursula (2003): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität

Bildungspläne Grundschule: (<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=400> zuletzt aufgerufen am 21.1.06)

Bildungs- und Erziehungspläne Elementarbereich

(<http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027> zuletzt aufgerufen am 21.1.06)

Bolland, Angela/Carle, Ursula (2001): Zur Untrennbarkeit von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug in der Lehrerbildung. In: Loseblattwerk Praxishandbuch Grundschule.

Neuwied: Luchterhand, Kapitel 5.2.1, S.1-20

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2004): IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich – Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd.8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 30-50

- Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 711-730
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Carle, Ursula (2004): Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Liselotte/Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-74 (22 Seiten, ISBN 3-7815-1304-1)
- Carle, Ursula (2006): Gemeinsame Ausbildung für Grundschule und Kindergarten an der Universität Bremen. In: Hinz, Renate/ Pütz, Tanja (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Grundschule. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 3 (hrsg. v. Carle, U./ Esslinger-Hinz, I./Hahn, H./Panagiotopoulou, A.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 105-113
- Carle, Ursula/Berthold, Barbara (2007): Schuleingangsphase entwickeln. Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. Aufl. zuerst 2004
- Carle, Ursula (2005): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Ergebnisse und Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung, Kurzfassung. Bremen (<http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/Abschlussempfehlungen.pdf> zuletzt aufgerufen 21.1.06)
- Carle, Ursula/ Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London u.a.: Sage
- Deutsches PISA\_Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- DJI (o.J.): Projekt Bildungs- und Lerngeschichten (<http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/> zuletzt 21.1.2006)
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989) 4-48
- Fthenakis, Wassilios (2003): Zur Neukonzeption von Bildung in der frühen Kindheit. In: ders. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg im Breisgau, S. 18-37
- Fthenakis, Wassilios / Textor, Martin (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim u. Basel: Beltz
- Gurian, Michael/ Trueman, Terry/ Henley, Patricia (2002). Boys and Girls learn Differently! A Guide for Teachers and Parents. Nes Jersey: John Wiley & Sons
- Holste, Ulrich (2003): Spracherziehung im Kindergarten – Notwendiger Richtungswechsel in der Sprachförderung von Kindern in: Landesverband Evangelischer Tageinrichtungen für Kinder (2003): Jahresbericht , Bremen: Eigenverlag

Hülswitt, Kerensa Lee (2000): Mathematik erfinden. Natürliches Lernen statt Pauken von Lehrsätzen. Quelle : In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2000) 5, S. 44-47

Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe Kinder Bd. 10. Opladen: Leske und Budrich

Kornmann, Reimer (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., H. 4, 184-191

Kornmann, Reimer (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch "Neukonzeption des Schulanfangs". In: Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs-heterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50

Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u. Basel: Beltz

Lück, Gisela (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg: Herder

Oberhuemer, Pamela / Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal - eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim u. Basel: Beltz

OECD (2004a): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. OECD

OECD (2004b): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland.  
(<http://www.oecd.org/dataoecd/11/27/35128855.pdf>, zuletzt aufgerufen 21.1.06)

Oers, B. van (2002). Die Förderung mathematischen Denkens bei Vorschulkindern. In: In: Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2002). Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen: Leske + Budrich

Osburg, Claudia (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, 215-342

Panagiotopoulou, Argyro/ Carle, Ursula (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Reihe: Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Bd. 2 (hrsg. v. Carle, U./ Esslinger-Hinz, I./Hahn, H./Panagiotopoulou, A.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, S. 18-35

Reggio Children (Hrsg.) (2002): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio-Emilia. Neuwied

Roth, Gerhard (2001): Fühlen - Denken – Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Rudow, Bernd (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts März 2004 (<http://www.bawue.gew.de/Additor/Binary1856/Arbeitsschutz-Studie-Kurzfassung.pdf>) zuletzt aufgerufen am 22.8.04

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, S. 36-47

Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz

Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied: Luchterhand

Wunder, Dieter (1999): Wunder, Dieter 1999: Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Carle, U./ Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 2, S. 323-333