

Carle, Ursula

**Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen. Der Bachelor of Arts  
"Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund- und  
Sekundarschule"**

*Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 73-84*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Carle, Ursula: Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen. Der Bachelor of Arts  
"Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule" - In:  
Erziehungswissenschaft 18 (2007) 35, S. 73-84 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10880

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# **Erziehungswissenschaft**

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007  
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

# INHALTSVERZEICHNIS

Editorial ..... 6

## Beiträge

*Rudolf Tippelt*

Zur Einführung ..... 8

*Klaus-Jürgen Tillmann*

Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung . 17

*Wolfgang Nieke*

Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme:  
Hauptfachstudiengänge der Erziehungs-wissenschaft ..... 25

*Peter Vogel*

Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte ..... 38

*Lutz R. Reuter*

Kapazitäre Fragen und Mindestausstattung in  
erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ..... 42

*Jörg Rubloff*

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ..... 51

*Karin Böllert*

Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen ..... 57

*Birgit Herz*

BA/MA-Umstrukturierung in der Sonderpädagogik ..... 63

*Ursula Carle*

Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen.  
Der Bachelor of Arts ‚Fachbezogene Bildungswissenschaften  
Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule‘ ..... 73

*Helmut Johannes Vollmer*

Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen ..... 85

*Anhang: Beschluss der Gesellschaft für Fachdidaktik vom 26.11.2005:*

*Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards  
für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA) .....101*

<i>Dorit Gerkens</i> Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN .....	104
---	-----

<i>Franzjörg Baumgart / Jürgen Wittpoth</i> Akkreditierung als hölzernes Schwert? Anmerkungen zu ungelösten Problemen .....	108
---	-----

## **Weitere Beiträge**

<i>Lutz R. Reuter</i> Zur Akkreditierung von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Studienprogramme .....	116
---	-----

<i>Christoph Wulf</i> Milleniumentwicklungsziele. Bildung für Alle, Frieden, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit .....	126
---	-----

<i>Hermann Lange</i> Föderales Handeln in einer nicht-föderalen Gesellschaft? Föderalismusreform und Bildungspolitik .....	137
--	-----

## **Mitteilungen des Vorstandes**

<i>Mitteilungen des Vorstandes</i> .....	165
--	-----

## **Berichte aus den Sektionen**

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i> .....	172
Arbeitskreis Historische Familienforschung .....	174
Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte .....	180

<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i> .....	181
Kommission Wissenschaftsforschung .....	193

<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i> .....	195
--	-----

<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i> .....	197
---	-----

<i>Sektion Schulpädagogik</i>	
Kommission Schulforschung und Didaktik .....	198
Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe ..	200
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i> .....	201
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	
Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie .....	206

## **Notizen**

<i>Notizen aus der Forschung</i> .....	209
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i> .....	226
<i>Ausschreibungen / Preise</i> .....	232
<i>Tagungskalender</i> .....	234
<i>Personalia</i> .....	246
<i>Hinweise für Autorinnen und Autoren</i> .....	254

## **Planungen und Erfahrungen an der Universität Bremen. Der Bachelor of Arts „Fachbezogene Bildungswissenschaften Elementarbereich, Grund- und Sekundarschule“**

Als erste deutsche Universität bietet seit Wintersemester 2005-2006 die Universität Bremen angehenden LehrerInnen und ErzieherInnen im Bachelorprogramm „Fachbezogene Bildungswissenschaften“ (*BA FBW*) 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.

### **1. 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 Forschungsnahe der Ausbildung (Rauschenbach 2005). Infolge der deutschen Ergebnisse in Schulleistungsstudien (Deutsches PISA-Konsortium 2001, Bos u. a. 2004) 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 2001). Der damit einhergehenden 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 Zaghaftigkeit 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/Bischoff/Carle 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 Jahren, 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).

## **2. 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 (vgl. 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/Solten-dieck 2001). Sie muss über die Förderung der gesprochenen Sprachen hinaus die Herausbildung von Begriffen (das Begreifen) unterstützen und Schriftsprachlichkeit früh anregen (Osburg 2002, Jampert 2002, Reggio Children 2002).

Ein ganz besonders vernachlässigtes Feld ist die Untersuchung des Spiels von Mädchen und Jungen im Kindergarten (Gurian/Trueman/Henley 2002). Wie Kinder sich naturwissenschaftliche Grundlagen aneignen (Lück 2003), wie sie mathematische Kenntnisse erwerben (van Oers 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 2007). Wie sehr das Angebot zum Wohle der Kinder

gerecht, 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 inwieweit die Professionellen in der Lage sind, ihre Orientierungen zu reflektieren, zu erweitern und neue Strategien zu entwickeln (Carle 1997, 722; Kornmann 1998) 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, inwieweit 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 (vgl. Carle 2000, 465ff., Wunder 1999). Genau diese Gefahr konstatiert auch die sog. Terhart-Kommission für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000). Die Kultusministerkonferenz versucht dem durch Standards für die Lehrerbildung zumindest in den Bildungswissenschaften entgegenzuwirken (Sekretariat KMK 2005). Die Umsetzung fordert jedoch in der universitären Praxis alle Disziplinen, die in den oben skizzierten Bereichen forschen, nicht nur die Erziehungswissenschaft.

### **3. 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 den 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. Zu den Fächern, in denen ein spezielles Differenzierungsangebot für den Elementarbereich entwickelt werden soll, gehört neben der Erziehungswissenschaft, Deutsch und Elementarmathematik auch die Interdisziplinäre Sachbildung/Sachunterricht. Für die Studierenden besteht hier im Bachelorstudiengang die Möglichkeit, sich gleichzeitig für Grundschule und Kindertageseinrichtungen zu qualifizieren, indem sie entsprechend differenzierte Veranstaltungen besuchen und ihre Praktika sowohl in der 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 Bachelorstudiengang 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 kennenzulernen. 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 wünsch-

ten, 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 im Falle der 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, *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 der „Ästhetischen Bildung“ neben dem von 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.

#### **4. 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 der Ele-

mentarbereich) in der Akkreditierungskommission vertreten sein sollten, wurde ernst genommen. Letztlich setzte sich die Gruppe der Akkrediture 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 besetzende Professur in *Pädagogik der frühen Kindheit* umzudenominieren, konnte folglich bisher nicht eingelöst werden.

(Ein Teil des vorliegenden Beitrags rekurriert auf Carle 2006.)

## Literatur

- BERTHOLD, B./BISCHOFF, B./CARLE, U. (2003): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität.
- BOS, W./LANKES, E./PRENZEL, M./SCHWIPPERT, K./VALTIN, R./WALTHER, G. (2004): IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich – Erste Konsequenzen für die Grundschule. In: Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd.8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 30-50.
- CARLE, U. (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- CARLE, U. (1997): Kind – Umfeld – Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 711-730.

- CARLE, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- CARLE, U./BERTHOLD, B. (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, U./SAMUEL, A. (2007): Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- FEUSER, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28 (1989), 4-48.
- GURIAN, M./TRUEMAN, T./HENLEY, P. (2002): Boys and Girls learn Differently! A Guide for Teachers and Parents. New Jersey: John Wiley & Sons.
- HOLSTE, U. (2003): Spracherziehung im Kindergarten – Notwendiger Richtungswechsel in der Sprachförderung von Kindern. In: Landesverband Evangelischer Tageinrichtungen für Kinder (2003): Jahresbericht. Bremen: Eigenverlag.
- HÜLSWITT, K. L. (2000): Mathematik erfinden. Natürliches Lernen statt Pauken von Lehrsätzen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (2000) 5, 44-47.
- JAMPERT, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. DJI-Reihe Kinder, Bd. 10. Opladen: Leske + Budrich.
- KORNMANN, R. (1991): Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. In: Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., H. 4, 184-191.
- KORNMANN, R. (1998): Die pädagogische Grundhaltung und das Unterrichtskonzept. Auszüge aus einem Gutachten zum Modellversuch „Neukonzeption des Schulanfangs“. In: Burk, K./Mangelsdorf, M./Schoeler, U. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz, 40-50.
- LAEWEN, H.-J./ANDRES, B. (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u. Basel: Beltz.

- LÜCK, G. (2003): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- OBERHUEMER, P./ULICH, M. (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 21.1.2006.
- VAN OERS, B. (2002): Die Förderung mathematischen Denkens bei Vorschulkindern. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt. Opladen: Leske + Budrich.
- OSBURG, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach.
- PANAGIOTOPOULOU, A./CARLE, U. (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./Panagioto-poulou, A.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RAUSCHENBACH, T. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 16. Jg., H. 31, 18-35.
- REGGIO CHILDREN (Hrsg.) (2002): Hundert Sprachen hat das Kind. Das Mögliche erzählen. Kinderprojekte der städtischen Krippen und Kindergärten von Reggio-Emilia. Neuwied: Luchterhand.
- ROTH, G. (2001): Fühlen – Denken – Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- RUDOW, B. (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts März 2004.  
<http://www.bawue.gew.de/Additor/Binary1856/Arbeitsschutz-Studie-Kurz-fassung.pdf>, zuletzt aufgerufen am 22.8.04.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 31, 36-47.



- TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- ULICH, M./OBERHUEMER, P./SOLTENDIECK, M. (2001). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied: Luchterhand.
- WUNDER, D. (1999): Das Verhältnis der Lehrer zur Wissenschaft. Nicht abgeschlossene Überlegungen zur Diskussion gestellt. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim: Juventa, 323-333.