

Forschungsstelle Elementarpädagogik
(Kathrin Borg / Hilmar Hoffmann / Melanie Kubandt / David Nolte)

Gemeinsame Ausbildung *elementar- und primarpädagogischer Fachkräfte*



Im Fokus der Forschungsstelle Elementarpädagogik stehen Bildungsprozesse von Kindern unter besonderer Berücksichtigung des institutionellen Kontextes der Kindertageseinrichtungen. Dabei kommt der Frage der Professionalisierung des Fachpersonals ganz besondere Bedeutung zu. Insofern stehen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster von Kindern und allen an ihrer Bildung, Erziehung und Betreuung beteiligten Personen im Mittelpunkt. Folglich ist die Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Inhalten von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in pädagogischen Institutionen (u.a. Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Tagespflege) sowie im alltäglichen Umfeld (z. B. in der Familie) grundlegend für die Arbeit der Forschungsstelle Elementarpädagogik.

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Roswitha Staeger und Sarah Meyer, M.A. für inhaltliche Hinweise, Korrekturen und die redaktionelle Mitarbeit an dieser Studie.

© 2011 Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) e.V.
Johannistorwall 76-78
49074 Osnabrück
Telefon: +49 (0)541 58 054 57-0
E-Mail: info@nifbe.de

Herausgeber: Forschungsstelle Elementarpädagogik
Gestaltung: KLARTEXT grafikbüro / Dr. Karsten Hermann
Satz: Sarah Meyer / David Nolte
Titelfoto: fotolia
Druck: Köster & Gloger

www.nifbe.de

ISBN 978-3-9814480-1-6

gefördert vom



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Forschungsstelle Elementarpädagogik

(Kathrin Borg / Hilmar Hoffmann / Melanie Kubandt / David Nolte)

Gemeinsame Ausbildung ***elementar- und primarpädagogischer Fachkräfte***

Eine Studie zu Entscheidungsbedarfen bei der Konzeption und Implementierung einer gemeinsamen akademischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrkräften an Grundschulen

Inhalt

Einleitung	5
I Ausgangssituation	7
1. Vier elementarpädagogische Ausbildungsmodelle in Europa	7
2. Die Ausbildungssituation für ElementarpädagogInnen in Deutschland	10
3. Die PrimarpädagogInnenausbildung in Niedersachsen	15
II Entscheidungsbedarfe auf der Ebene ministerieller Verantwortung	16
1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs	16
2. Gewichtung des Innovationscharakters des Modellstudiengangs	16
3. Grad der fachlichen Spezialisierung	17
4. Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?	18
5. Inhaltliches Profil: inklusive „Kinder bis drei Jahre“?	18
6. Akzeptanz eines gemeinsamen Modellstudiengangs	19
III Entscheidungsbedarfe auf der Ebene der Studiengangspannung und -durchführung ...	20
1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs	20
2. Struktureller Aufbau des Modellstudiengangs	20
3. Dauer des Modell-Bachelorstudiengangs	20
4. Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?	21
5. Inhaltliche Ausrichtung des Modellstudiengangs	21
6. Praxisanteile des Modellstudiengangs	22
7. Zulassungsvoraussetzungen	23
8. Sicherung der (inter)nationalen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit	23
IV Fazit und Ausblick	24
1. Hinweise für die ministeriellen EntscheidungsträgerInnen	24
2. Hinweise für die HochschulvertreterInnen	25
V Literatur	26
Anhang	28

Einleitung

Am 18. Juni 2009 beschließt der Niedersächsische Landtag die Initiierung eines Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primarpädagogik, in dem die „Verzahnung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrkräften an Grundschulen exemplarisch erprobt“ werden soll, damit „den besonderen Anforderungen der frühkindlichen Bildung entsprochen werden kann“ (Drucksache 16/1400 vom 18.06.2009, S.2). Als eine Begründung für dieses Vorhaben wird angeführt, dass zur „Stärkung der frühkindlichen Bildung“ nicht nur die Erhöhung der Anzahl von Betreuungsangeboten im Vordergrund stehe, sondern auch die Ausbildung von ErzieherInnen sowie GrundschullehrerInnen einer besonderen Beachtung bedürfe. Dabei gelte es, neue Wege zu gehen. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass die „Lehrinhalte in Kindertagesstätten und Grundschulen aufeinander aufbauen müssen, um den Kindern in dieser frühen Phase eine konsistente Lernentwicklung“ und einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen. Demgemäß sei es nur konsequent, die Ausbildung von ErzieherInnen sowie Grundschullehrkräften eng zu verzahnen (vgl. ebd.). Daher solle in Niedersachsen mit einem Modellversuch zur Verknüpfung beider Ausbildungsgänge ein erster Schritt getan werden, „um Erfahrungen und Erkenntnisse für weitere Entwicklungen auf diesem Gebiet zu gewinnen“ (ebd.). Im Rahmen der Drucksache 16/2430 nimmt die Landesregierung Stellung zu einem solchen gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengang. Dieser soll darauf ausgerichtet sein, die potentiellen AbsolventInnen entweder für eine außerschulische Bildungseinrichtung für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren optimal auszubilden oder nach erfolgreichem Abschluss eines anschließenden Masterstudiengangs „Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ (Schwerpunkt Grundschule) für den Vorbereitungsdienst in der Grundschule zu qualifizieren. Dabei ist jedoch nicht spezifiziert, um welche außerschulischen Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren es sich handelt und für welche Tätigkeitsfelder qualifiziert werden soll. Im Fokus stehen hier die Anforderungen frühkindlicher Bildung im Anfangsunterricht (Drucksache 16/2430 vom 21.04.2010, S.2).

Vor diesem Hintergrund ist die folgende Expertise entstanden, gilt es doch angesichts des zu betretenden Neulands, genauestens abzuklären, welche Risiken und Chancen mit einem solchen Studiengang verbunden sind und welche Aspekte bereits im Vorfeld der Konzipierung und der nachfolgenden Durchführung berücksichtigt und gegebenenfalls bearbeitet werden müssen. Das wiederum gilt für unterschiedliche Gruppen: Einerseits betrifft dies die ministerielle Ebene, die die Anschlussfähigkeit eines solchen Studiengangs sicherstellen sollte (vgl. Kapitel II), andererseits die Hochschulen, die die Planung und Durchführung eines solchen Angebotes zur Aufgabe haben (vgl. Kapitel III).

Insofern unterscheidet die folgende Expertise nach Entscheidungsbedarfen auf den oben genannten Verantwortungsebenen. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, die unterschiedlichen Konsequenzen von Entscheidungen in ihren Folgen für das Profil eines gemeinsamen Modellstudiengangs in Niedersachsen transparent zu machen. Um den Einstieg in die Thematik zu erleichtern, wird hierzu in Kapitel I zunächst eine kurze Einführung in elementarpädagogische Ausbildungsmodelle Europas, die Ausbildungssituation für ElementarpädagogInnen in Deutschland sowie die PrimarpädagogInnenausbildung in Niedersachsen gegeben. Da es sich bei der Initiierung eines gemeinsamen Bachelorstudiengangs laut Landtagsbeschluss nicht um ein grundlegend neues Modell der Primarschullehrerbildung handeln, sondern diese vielmehr dem Ziel der Stärkung der frühkindlichen Bildung und der engen Verzahnung der Ausbildung von ErzieherInnen sowie Grundschullehrkräften dienen soll, wird im Rahmen dieser Expertise darauf verzichtet, einen Überblick über die gängige europäische und deutsche Ausbildungspraxis von Primarschullehrkräften zu geben. Daher stellen wir ausschließlich die Ausbildungspraxis von Grundschullehrkräften in Niedersachsen dar, da sich aus den niedersächsischen länderspezifischen Vorgaben konkrete Hinweise für einen gemeinsamen Modellstudiengang ergeben (vgl. Punkt I.3.).

In einem abschließenden Fazit werden die herausgearbeiteten Entscheidungsbedarfe im Sinne von Hinweisen für die Umsetzung auf ministerieller und hochschulischer Ebene zusammengefasst. Insofern soll die vorliegende Expertise die Planung und den Implementierungsprozess des vom Landtag beschlossenen Modellstudiengangs erleichtern.

Während die gemeinsame Ausbildung elementar- und primarpädagogischer Fachkräfte in Deutschland bisher lediglich in Bremen umgesetzt wird, ist diese im europäischen Ausland fester verankert. Daher liegen bereits Erfahrungswerte einer gemeinsamen Ausbildung vor, die für die Implementierung eines niedersächsischen Modellstudiengangs sowohl von ministeriellen als auch hochschulischen VertreterInnen genutzt werden können. Somit befindet sich im Anhang eine ausführliche Beschreibung der Erfahrungen im europäischen Ländervergleich im Kontext gemeinsamer Ausbildungsmodelle. Dies soll dazu dienen, Konsequenzen einzelner Entscheidungen nachvollziehen und anhand von Beispielen tiefer in die Thematik einsteigen zu können.

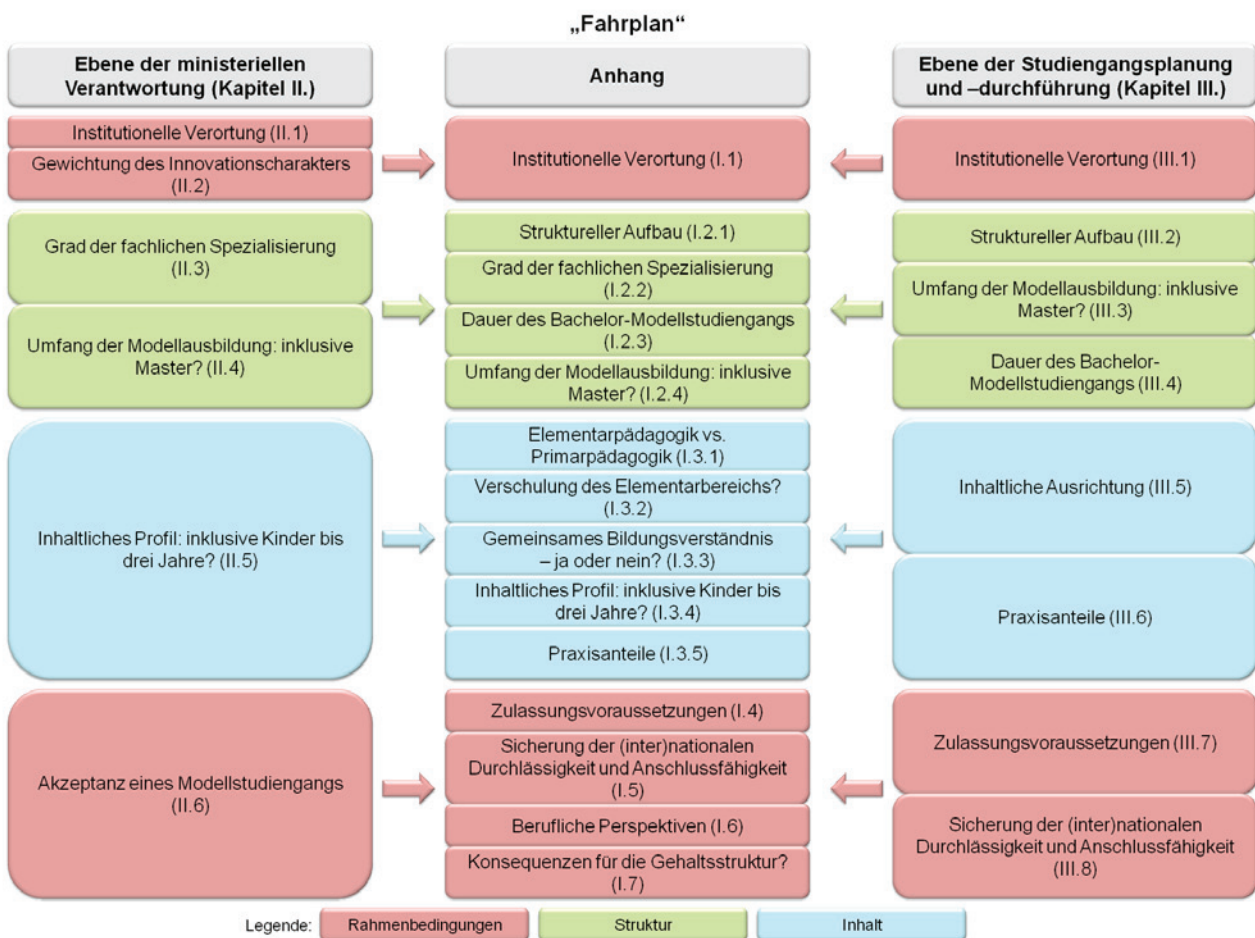
Die Gliederung des Anhangs ist nicht nach den oben genannten Ebenen strukturiert, sondern differenziert zwischen einer strukturellen und inhaltlichen Perspektive. Diese heuristische Trennung macht die unterschiedlichen Entscheidungsbedarfe deutlich, die sich je nach Perspektive ergeben.

Im Kontext dieser Zusammenstellung wird der Fokus vor allem auf Verbundstudiengänge gelegt, die im europäischen Raum angeboten werden. Neben den EU-Ländern wird zusätzlich die gemeinsame Ausbildung in der

Schweiz berücksichtigt. Damit wird eine Vielzahl an Studiengängen in die Betrachtung einbezogen, die zahlreiche Hinweise für die Implementierung eines neuen Modellstudiengangs in Niedersachsen bieten. Das heißt jedoch auch, dass kein Anspruch darauf erhoben wird, weltweit alle Verbundstudiengänge in der Argumentation zu berücksichtigen. Die Beschränkung auf den europäischen Raum ist sinnvoll, da durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses ein gemeinsamer Bezugsrahmen vorliegt. Im Kontext der Bezugnahme auf europäische Ausbildungsstrukturen muss an dieser Stelle ein Aspekt deutlich hervorgehoben werden: In keinem der genannten Länder ist der gesamte Personalstand der Kindertageseinrichtungen auf Hochschulniveau ausgebildet. Im Gegenteil: Gerade in Ländern mit akademisch ausgebildeten und qualifizierten ElementarpädagogInnen gibt es auch eine erhebliche Streuung des tatsächlichen Qualifikationsniveaus in den Einrichtungen bis hin zur selbstverständlichen Nutzung von Hilfskräften auf Anlernniveau (vgl. SELL 2004, OBERHUEMER 2008). Folglich gibt es in den genannten Ländern mit gemeinsamer Ausbildung im Sinne des Verbundmodells

in der Regel immer auch andere Ausbildungswege, die für den Elementarbereich qualifizieren.

Im Folgenden ist ein „Fahrplan“ abgebildet, der das Verweissystem zwischen Expertise und Anhang grafisch darstellt. So werden dort die Gliederungen der Expertise und des Anhangs abgebildet, welche im Rahmen des „Fahrplans“ entlang der drei Kategorien *Rahmenbedingungen*, *Struktur* und *Inhalt* zusammengefasst sind. Sowohl die Entscheidungsbedarfe auf Ebene der ministeriellen Verantwortung als auch auf Ebene der Studiengangsplanung und -durchführung, die in der Expertise dargestellt werden, können an Beispielen konkreter Erfahrungen aus den Ländern im Anhang vertieft werden.



I Ausgangssituation

1. Vier elementarpädagogische Ausbildungsmodelle in Europa

Grundsätzlich kann man vier Modelle der frühpädagogischen Ausbildung in Europa unterscheiden: (1) eine Spezialisierung der Fachkräfte ausschließlich auf die letzten zwei bis drei Jahre vor der Einschulung (vgl. Belgien, Griechenland), (2) eine Ausbildung, die sich auf die ersten sechs Lebensjahre bezieht (z.B. Finnland, Slowenien), (3) Ausbildungsmodelle, die sowohl für den Elementarbereich qualifizieren als auch für weitere Arbeitsfelder außerhalb des schulischen Bildungssystems (vgl. Deutschland, Dänemark) und (4) die in einigen europäischen Ländern vorhandene gemeinsame Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich. In sieben der 27 EU-Länder existieren derzeit solche gemeinsamen Ausbildungen für Elementar- und PrimarpädagogInnen (vgl. OBERHUEMER 2008): In Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, den Niederlanden und in Schweden. In weiteren europäischen Ländern lassen sich vergleichbare Modelle einer gemeinsamen Ausbildung finden, die dort jedoch nicht in Reinform auftreten, was in den folgenden Ausführungen deutlich wird. Zu diesen Ländern gehören Bulgarien, Rumänien und Polen (vgl. OBERHUEMER 2009). Neben den genannten EU-Ländern gibt es u.a. auch in der Schweiz die Praxis der gemeinsamen Ausbildung (vgl. WANNACK 2008; STRAUMANN 2008; BOSSHART 2008).

In den genannten Ländern mit gemeinsamer Ausbildung

gelten in der Regel unterschiedliche ministeriale Zuständigkeiten für die „Betreuung“ der bis zu Drei- bzw. Vierjährigen einerseits und die „Bildung“ der über Drei- bzw. Vierjährigen andererseits (vgl. OBERHUEMER 2009). Schweden berücksichtigt als einziges Land die bis zu Dreijährigen in seinem gemeinsamen Ausbildungskonzept. In Schweden besuchen in der Regel bereits Kinder ab einem Jahr vorschulische Einrichtungen („förskola“). Daher bezieht sich die schwedische Ausbildung von vor- und grundschulischen Fachkräften auf die Altersspanne 1-12. Insgesamt ist zu erwähnen, dass in den meisten EU-Staaten die Ausbildung von Elementar- und Primarpädagogen nach wie vor getrennt voneinander erfolgt. Dagegen werden in den sieben genannten europäischen Ländern elementar- und primarpädagogische Fachkräfte als Experten sowohl für die Bildungsarbeit mit Kindern in der Grundschule (u.a. Lehrkräfte) als auch für die zwei bis drei Jahre vor der Einschulung ausgebildet. Tendenziell sind die Inhalte der Ausbildungen dabei an den Erfordernissen der Schule orientiert (vgl. OBERHUEMER 2009).

Studiengang	Pädagogische Hochschulen
Kindergarten – Primarstufe getrennte Ausbildung (1. bis 6. Schuljahr)	Aargau, Graubünden, Schaffhausen, Thurgau, Zürich
Kindergarten bis 2./3. Schuljahr	Liestal, Rorschach, Solothurn, Zentralschweiz
Kindergarten und Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr)	Bern, Wallis

Tabelle1: Übersicht Studiengänge Kindergarten und Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz (vgl. WANNACK 2008, S. 171)

Europäische Länder: Gemeinsame Ausbildung vor- und grundschulpädagogischer Fachkräfte

Land	Name des Studiengangs	Beginn	Altersbereich	Zugangsvoraussetzungen	Ausbildung	Abschluss	Spätere Arbeitsfelder
Bulgarien	Предучилищен I ниво (Vor- und Grundschullehre)	Seit 1996	3-11 J.	Allg. Hochschulreife	4 J. Uni inkl. ein Praxismester	Bachelor	Kindergarten (3-6J.)/ Verpflichtendes Vorschuljahr im Kindergarten oder Schule (6-7J.)/ Grundschule (7-11J.)
Frankreich	Professeur des écoles (Schullehrerin)	Seit 1991	2,5-11J.	Allg. Hochschulreife + Abschluss nach dreijährigem Universitätsstudium + Aufnahmeprüfung	1 J. Prüfungsvorbereitung + 1 J. Ausbildung an berufsqual. Hochschule für Lehrberufe	Postgraduales Diplom als staatlich anerkannte Schullehrkraft	Vorschule (2,5-6J.)/ Grundschule (6-11J.)
Irland	Primary school teacher (Grundschullehrerin)	k.A.	3-12J.	Mindestalter 16 J. + nationales Abschluss-Zertifikat in 6 Fächern + Abschlussprüfung + Aufnahmegespräch	3 J. an einer pädagogischen Hochschule	Bachelor der Erziehungswissenschaft	Primarschule (6-12J.) inkl. Eingangsklassen (4-5J.) und Vorschulklasse (für 3J.)
Italien	Insegnante di scuola dell'infanzia (Lehrkraft in der Schule für Kinder)	Seit 1998	3-11J.	Allg. Hochschulreife + Aufnahmeprüfungen der jeweiligen Universität	4 J. Universitätsstudium der Bildungswissenschaften (2 J. mit GrundschullehrerInnen + 2 J. Spezialisierung Kindergartenpädagogik)	Diploma di laurea	Kindergarten (3-6J.)/ Grundschule (6-11J.)
Luxemburg	Bachelor en sciences de l'éducation/ Institutrice de l'éducation Préscolaire (Vorschullehrerin, Elementarschullehrerin)	Seit 2005	3-16J.	Allg. Hochschulreife + Aufnahmeprüfung + ausreichende Kenntnisse in den drei Landessprachen (Lëtzebuergisch, Französisch, Deutsch)	4 J. Uni, davon 1 Auslandssemester	Bachelor (BScE)	Früherziehungsgruppe (3-J.)/ Vorschülerziehung (4-6J.)/ Basis- bzw. Elementarschule (6-16J.)
Niederlande	Leraar basisonderwijs (Grundschullehkraft)	Seit 2008	4-12J.	Allg. Hochschulreife (HAVO- oder VWO-Abschluss) oder MBO-Abschluss oder VWO-Abschluss + verpflichtende Kompetenzprüfung des 1. Studienjahres der HBO oder Uni mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt + verpflichtende Kompetenzschatzung ¹	4 J. HBO-Ausbildung an einer PH (Lehrbefugnis für die Altersstufe 4-12 mit Spezialisierung auf 4-8 J. oder 9-12 J.) oder 4 J. Uni mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt	Bachelor Erziehungswissenschaften (BEEd)/ und oder Bachelor Sozialwissenschaften (BSc) (Seit 2008)	Grundschule (4-12J.) und oder Tätigkeiten in schulbezogener Beratung, Koordination, Qualitätsentwicklung
Rumänien	Profesori pentru învățământul precolar i primar (Vor- und Grundschullehkraft)	Seit 2005	3-10 J.	Allg. Hochschulreife	3 J. Uni	Bachelor	Bachelor

Tabelle 2: Übersicht Gemeinsame Ausbildung vor- und grundschulpädagogischer Fachkräfte in europäischen Ländern (Vgl. Oberhuemer 2009; 2008; <http://www.fhnw.ch/ph/ivu/Vorschul-Primarstufe/>; WANNACK 2008)

¹ Unter HAVO versteht man Einrichtungen der allgemeinen Sekundarbildung. VWO bezeichnen Einrichtungen für vor-universitäre Bildung. Zudem reicht auch der sogenannte MBO-Abschluss, der einen berufsbildenden Abschluss der Sekundarziehung beschreibt (vgl. Busse 2006).

Schweden	Lärare för yngre åldrar (Lehrkraft für jüngere Kinder, seit 2004) Förskollärare (Vorschullehrerin, bis 2004)	Seit 2001	1-12 J.	12 J. Schule + Hochschulreife	3,5 J. an einer höheren Bildungsinstitution der Lehrerbildung/Spezialisierung in Frühpädagogik (0-7J.) und ggf. in Grundschulpädagogik (8-11J.)	Seit 2004 Bachelor in Erziehungswissenschaft in Vorschule, Vorschulklasse, Freizeitzentren und Pflichtschule	Kindertageseinrichtung (1-5 Jahre)/ Vorschule (6-Jährige)/ Offene Vorschule (ab 1 Jahr)/ Grundschule (Klasse 1 und 2 der Pflichtschule, 7-8jährige, oder neben der Schullehrkraft mit 8-11jährigen)
Schweiz	Vorschul- und Primarstufe	Seit 2009	4-8 J.	Gymnasiale Maturität oder (EDK) anerkanntes Lehndiplom oder einen Abschluss einer Fachhochschule oder eine Fachmaturität Pädagogik oder eine Berufsmaturität mit Ergänzungsprüfung	6-12 Semester an Pädagogischen Hochschulen, Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitend	Bachelor of Arts in Pre-Primary und Primary Education	Kindergarten/ Basis- und Grundstufe (Kindergarten + Primarunterstufe)/ Vorschulstufen Primarunterstufe (1./2. Schuljahr)/ Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr)
England und Wales	Teacher with QTS-Status (Qualifizierte(r) LehrerIn)	k.A.	0-5 J.	12 J. Schule mit Abschluss oder Prüfungsabschlüsse (Mittlere Reife) in Englisch und Mathematik oder Gleichwertiges	u.a. BEd, 3-4jährige Vollzeit Bachelor Ausbildung (Erziehungswissenschaft) an einer Uni oder berufsqual. Hochschule (daneben gibt es 5 weitere Ausbildungsmodelle)	Bachelor (Erziehungswissenschaft) oder je nach anderen Ausbildungsmodellen: Bachelor mit qualifiziertem Lehrerstatus/PGCE/QTS ²	Kindergartenklasse, Kindergarten, Kinderzentren (2-4j.)/ Eingangsklasse Grundschule (4-5j.)/ Lehrkraft im nicht-staatlichen Sektor (0-5 J.)
Schottland	Teacher – preschool and primary (Vorschul- und GrundschullehrerIn)	k.A.	3-5 J.	12 J. Schule + Allg. Hochschulreife u.a. in Mathematik und Englisch	4 J. Vollzeitstudium an einer Uni oder 1 J. Vollzeitstudium an einer Uni nach einem 3j. BA-Abschluss	BEd oder PGCE	Kindergartenklasse, Kindergarten (3-5 J.)
Nordirland	Preschool and primary teacher (Vorschul- und GrundschullehrerIn)	k.A.	3-11 J.	12 J. Schule mit Abschluss oder Mittlerer Abschluss in Englisch und Mathematik oder Gleichwertiges	4 J. Vollzeitstudium an Uni oder 1 J. Postgraduiertes Vollzeitstudium an Uni/ Fachhochschule	BEd Bachelor, Erziehungswissenschaft oder Postgraduiertes Zertifikat/ Erziehungswissenschaft	Kindergartenklassen an Grundschulen (P.L) (3j.)/ Grundschule (4-11 J.)

2 PGCE bedeutet "Postgraduate Certificate in Education" und ermöglicht den qualifizierten Lehrerstaus, Qualified Teacher Status (QTS)

2. Die Ausbildungssituation für ElementarpädagogInnen in Deutschland

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen wird in Deutschland nach wie vor überwiegend an Fachschulen und Fachakademien (Bayern) für Sozialpädagogik ausgebildet. Die Ausbildung von ErzieherInnen ist dabei ähnlich wie die Lehrerausbildung in Deutschland Ländersache, die durch Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz reguliert wird. Beim Aufbau und Umfang der Gesamtausbildung haben die Bundesländer erhebliche Gestaltungsfreiheit. Derzeit gibt es in Deutschland vier Ausbildungsvarianten zur ErzieherIn (vgl. JANSSEN 2010): eine fünfjährige Gesamtausbildung (zweijährige berufliche Vorbildung, zweijährige Fachschulausbildung, einjähriges Berufspraktikum), eine fünfjährige Gesamtausbildung mit integriertem Berufspraktikum in der Fachschulausbildung, eine vierjährige Gesamtausbildung (einjährige berufliche Vorbildung, zweijährige Fachschulausbildung, einjähriges Berufspraktikum) und eine vierjährige Gesamtausbildung mit zweijähriger beruflicher Vorbildung und zweijähriger Fachschule (vgl. auch DILLER 2010). Das zuletzt genannte Ausbildungsmodell ist gängige Praxis der ErzieherInnenausbildung in Niedersachsen.³

In Deutschland werden jährlich ca. 16.000 ErzieherInnen ausgebildet (vgl. AGJ Stellungnahme April 2010). In den letzten sechs Jahren ist zusätzlich zu den fachschulischen Ausbildungsangeboten ein vielfältiges hochschulisches Studienangebot im Bereich der Frühpädagogik mit mittlerweile mehr als 60 verschiedenen Studiengängen entstanden (vgl. ebd.). Ein Hintergrund der Akademisierung frühpädagogischen Fachpersonals sind die bildungspolitischen Auswirkungen der ersten PISA-Studie (2000). Mittlerweile werden Kindertages-

³ Hierbei ist zu beachten, dass es sich bei dem Stichwort „berufliche Vorbildung“ um unterschiedliche Formen der Vorbildung handeln kann. Beispielsweise um eine einschlägige berufliche Vorbildung (Sozialassistenten oder Sozialpädagogische Assistenz) oder um eine nicht einschlägige.

einrichtungen als erste Stufe des Bildungssystems ernst genommen. Dabei stellt sich die Frage, ob die bisherige fachschulische ErzieherInnenausbildung auf die gestiegenen Anforderungen an frühkindlicher Bildungsförderung ausreichend vorbereitet. Aus einer berufspolitischen Sicht wird gleichzeitig das mit der fachschulischen Verortung einhergehende niedrige formale Ausbildungsniveau kritisiert (vgl. VIERNICKEL 2008). Dies gilt besonders im europäischen Vergleich, wo die akademische Ausbildung frühpädagogischen Fachpersonals die Regel ist (vgl. OBERHUEMER 2008, 2009). Durch die aktuell zunehmende Akademisierung der ErzieherInnenausbildung erhoffen sich deren Befürworter mit Hilfe eines „Professionalisierungsschubs“ die nachhaltige qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich, die Sicherung bzw. Herstellung der internationalen Anschlussfähigkeit der deutschen Frühpädagogik sowie die Implementierung

des Bildungsauftrags elementarpädagogischer Institutionen (VIERNICKEL 2008, S.126). Damit lässt sich der Ausbau frühpädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen erklären.⁴ SCHMIDT (2005) unterscheidet in seiner Kategorisierung der frühpädagogischen Studienangebote in Deutschland zwischen „Autonomie-Modell“, „Aufstockungs-Modell“, „Leitungs-Modell“, „Transformationsmodell“ und „Verbund-Modell“ (vgl. auch MACKOWIAK 2008), wobei zu berücksichtigen ist, dass einem Studiengang mehrere Modelle zugeordnet sein können. Bei der graphischen Darstellung soll es darum gehen, eine formale und inhaltliche Schwerpunktsetzung aufzuzeigen (vgl. Grafik

des Bildungsauftrags elementarpädagogischer Institutionen (VIERNICKEL 2008, S.126). Damit lässt sich der Ausbau frühpädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen, Universitäten und Pädagogischen Hochschulen erklären.⁴ SCHMIDT (2005) unterscheidet in seiner Kategorisierung der frühpädagogischen Studienangebote in Deutschland

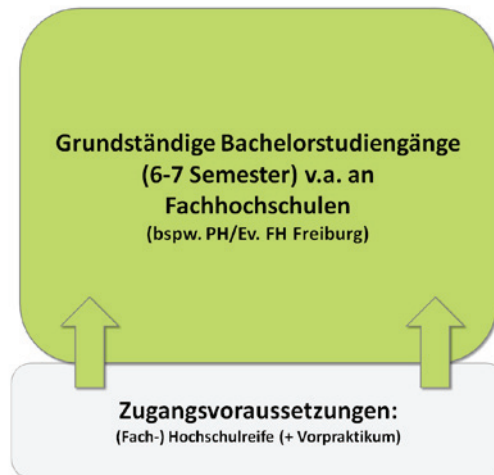
zwischen „Autonomie-Modell“, „Aufstockungs-Modell“, „Leitungs-Modell“, „Transformationsmodell“ und „Verbund-Modell“ (vgl. auch MACKOWIAK 2008), wobei zu berücksichtigen ist, dass einem Studiengang mehrere Modelle zugeordnet sein können. Bei der graphischen Darstellung soll es darum gehen, eine formale und inhaltliche Schwerpunktsetzung aufzuzeigen (vgl. Grafik

I-VI, in Anlehnung an SCHMIDT 2005; MACKOWIAK 2008).

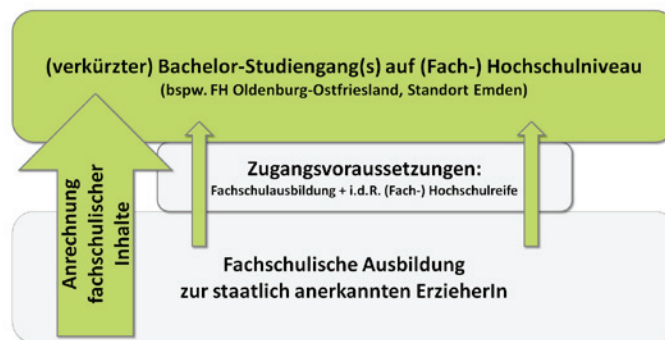
Zentral für das sogenannte „Autonomie-Modell“ ist die Unabhängigkeit des Studiengangs von einer fachschulischen

⁴ In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass der Niedersächsische Landtag am 8. Juni 2010 Änderungen des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) beschlossen hat. Seitdem sind Fachhochschulen in Niedersachsen wie in vielen anderen Bundesländern auch in „Hochschulen“ umbenannt worden, ohne dass dies jedoch zu einer materiellrechtlichen Änderung führt. Der besseren Vergleichbarkeit halber und da dies bisher nicht für alle Bundesländer gilt, wird im Folgenden nach wie vor der Terminus „Fachhochschulen“ verwandt.

Das „Autonomie-Modell“



Das „Aufstockungs-Modell“



schen ErzieherInnenausbildung. Das heißt, dass es sich hierbei um einen grundständigen Bachelorstudiengang handelt, der keine abgeschlossene ErzieherInnenausbildung als Zugangsvoraussetzung vorgibt. In der Regel erfolgt die Zulassung über die (Fach-)Hochschulreife und gegebenenfalls über ein Vorpraktikum im entsprechenden pädagogischen Feld. Dagegen handelt es sich bei einem „Aufstockungs-Modell“ um eine zweistufige Ausbildung. Hier gilt eine ErzieherInnenausbildung an einer Fachschule als Grundlage, an die ein Bachelor-Studiengang auf (Fach-)Hochschulniveau anknüpft. Im Gegensatz zu grundständigen Studiengängen hat dieses Aufbaustudium einen geringeren Umfang an Semestern, da die Fachschulische Ausbildung angerechnet wird.

Unter dem „Leitungs-Modell“ versteht man die Qualifizierung für Leitungsfunktionen, welches einen betriebswirtschaftlichen Anteil und Personalmanagement beinhaltet. Auch hierbei handelt es sich um einen Aufbaustudiengang, der sich an Fachkräfte richtet, die bereits eine spezifische Ausbildung im erzieherischen Bereich vorweisen können. Dabei sind dies in der Regel berufsintegrierende bzw. -begleitende Studienangebote, die für eine leitende Stellung im elementarpädagogischen Feld qualifizieren sollen.

Das „Transformations-Modell“ existiert bisher noch nicht in Deutschland. SCHMIDT (2005) und MACKOWIAK (2008) nennen es dennoch als eine mögliche Variante. Zur Umsetzung eines Transformations-Modells wäre jedoch eine weitreichende Reform der Ausbildungsinstitutionen in Deutschland notwendig, bei der die Fachschulen bzw. Fachakademien in das Fachhochschulsystem integriert würden. Auch wenn die Änderungen der Voraussetzungen für die kommenden Jahre nicht abzusehen sind, wird dieses Ausbildungsmodell der Vollständigkeit wegen an dieser Stelle aufgeführt.

Bei einer gemeinsamen Ausbildung von elementar- und primarpädagogischem Personal wird von einem so-

nannten „Verbund-Modell“ gesprochen. Grundgedanke eines Verbundmodells ist die Verknüpfung von elementar- und primarpädagogischen Studieninhalten mit gemeinsamen Veranstaltungen sowie in der Regel eine anschließende Spezialisierung auf einen der beiden Bereiche („Y-Modell“). Das „Y-Modell“ qualifiziert häufig lediglich für den gewählten Schwerpunkt. Es sind jedoch auch „Y-Modelle“ denkbar, die einen polyvalenten Abschluss ermöglichen und somit trotz einer Spezialisierung sowohl für den elementar- als auch im primarpädagogischen Bereich qualifizieren. An dieser Stelle sei jedoch bereits erwähnt, dass die Spezialisierung auf einen der Bereiche noch keine Aussage über das spätere Berufs- und Tätigkeitsfeld macht. Daneben gibt es aber auch Verbundmodelle, die beide

Anteile ohne eine Spezialisierung durchgehend verknüpfen („Integratives Modell“) und somit einen polyvalenten Abschluss ermöglichen

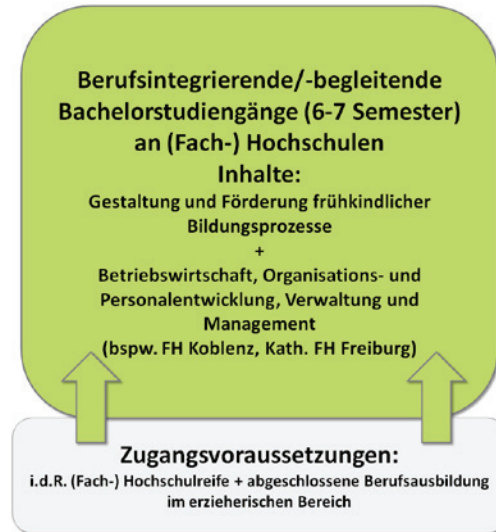
In Deutschland gibt es einige wenige Standorte von Verbundmodellen, vorwiegend an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (PH Freiburg, PH Heidelberg, PH Karlsruhe, PH Ludwigsburg, PH Schwäbisch-Gmünd und PH Weingarten).

Universitär gibt es dieses gemeinsame Studienangebot bisher nur in Bremen mit dem Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften“. Dieser Studiengang verbindet nicht nur elementar- und primarpädagogische Anteile, sondern ermöglicht bisher auch eine Qualifizierung für den Sekundarbereich I.

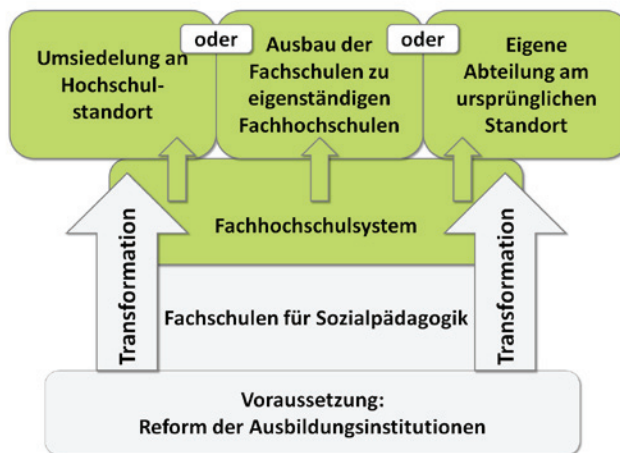
Nach SCHMIDT (2005) unterscheiden sich die einzelnen Modelle nicht nur hinsichtlich der Ausbildungsorte, sondern orientieren sich

auch an unterschiedlichen theoretischen Leitbildern. Die zwei Typen „Autonomie-Modell“ und „Aufstockungs-Modell“ sind in der Regel an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten zu finden: an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik und/oder an sozialpädagogischen Abteilungen von Fachhochschulen. Daher favorisieren

Das „Leitungs-Modell“



Das „Transformations-Modell“ (Vision – gibt es bisher in Deutschland nicht)



diese Modelle typischerweise ein sozialpädagogisches Ausbildungsprofil. Das „Verbund-Modell“, das an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen verortet ist, ist aufgrund seiner engen Verzahnung mit der grundschulpädagogischen Ausbildung eher schulpädagogisch ausgerichtet. Dabei werden in diesem Modell die Förderung kognitiver Lernprozesse von Kindern im vorschulischen Alter und ihre Vorbereitung sowie den Übergang in die Grundschule besonders betont.⁵ Das „Leitungs-Modell“ als letzte Modellform folgt weder einem sozialpädagogischen noch einem schulpädagogischen Leitbild. Stattdessen orientiert es sich vielmehr an betriebswirtschaftlichen Prinzipien (vgl. SCHMIDT 2005).

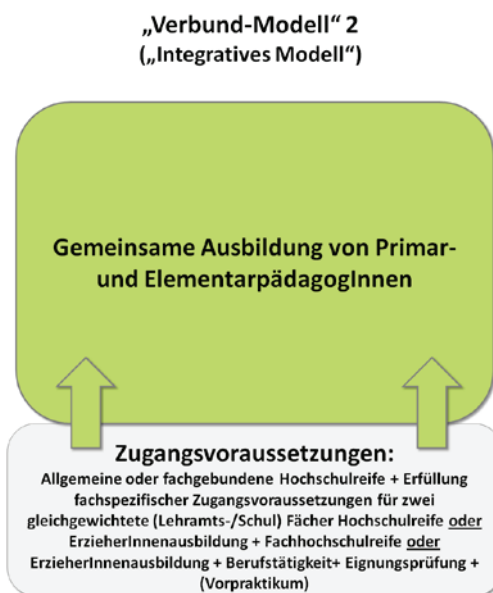
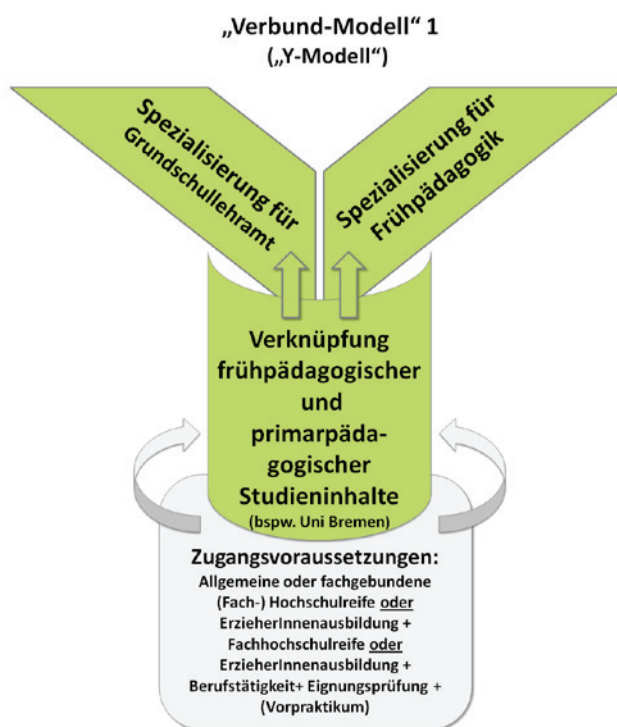
Im Kontext der gemeinsamen Ausbildung für den elementar- und primarpädagogischen Bereich ist ein wesentlicher Punkt zu berücksichtigen, der sowohl für innerdeutsche Verbund-Studiengänge als auch für den europäischen Vergleich gilt: auch wenn an den bisher genannten Studienorten gemeinsame Ausbildungsinhalte angeboten werden, so ist „Verbund-Modell“ nicht gleich „Verbund-Modell“. Konkret zeigt sich dies im Hinblick auf zukünftige Arbeitsbereiche. Es muss eine klare Unterscheidung getroffen werden zwischen Studienmodellen, die für die elementar- und vor allem primarpädagogische Fach- und Lehrtätigkeit qualifizieren und Studienangeboten, die zwar für die Altersspanne 0-10 Jahre qualifizieren, aber nicht für das Lehramt an Grundschulen. Erkenntnisse, um welche außerschulischen „Berufsausübungsbereiche“

es sich in den einzelnen Ländern jeweils handelt und wo die Etablierung bzw. Profilierung der Absolventinnen erfolgt, liegen nicht ausführlich vor.

Die Inhalte der Verbundstudiengänge beziehen sich in Baden-Württemberg in der Regel auf das Alter 0 -10 (z.B. PH Weingarten), zum Teil auch 0 -12 Jahre (z.B. PH Karlsruhe, PH Heidelberg). Das Berufsfeld „Schule“ wird dabei zwar in einigen Studiengangsbeschreibungen mit genannt, umfasst dann aber eher zusätzliche, betreuungsorientierte Angebote und nicht die Lehrtätigkeit (siehe z.B. PH Heidelberg). An den meisten Standorten gibt es parallel zu den Verbundstudiengängen klassische Lehramts-Studiengänge (vgl. z.B. www.ph-freiburg.de, www.ph-karlsruhe.de, www.ph-weingarten.de).

Es verwundert nicht, dass es in Baden-Württemberg deutschlandweit die meisten Studiengänge gibt, die eine große Altersspanne umfassen und damit inhaltlich als Verbundmodelle ausgerichtet sind. Denn die Altersspanne 3 -10 spielt auch in einem groß angelegten baden-württembergischen elementar- und primarpädagogischen Modellprojekt eine wesentliche Rolle: Das „Bildungshaus 3-10“ ist ein Landesmodell des Kultusministeriums Baden-Württembergs. Ziel ist die Verzahnung von Kindergarten und Grundschule auf pädagogischer Ebene. Im Rahmen des Projekts sollen institutions- und jahrgangsübergreifende Lern- und Spielgruppen entstehen, in denen Kinder ihren Bildungstag verbringen. Dadurch soll den Kindern der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erleichtert werden; außerdem sollen Kinder vom Austausch zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen zusätzlich auf der Ebene der individuellen Förderung profitieren.

Im Unterschied zu den Studiengängen an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg handelt es sich



⁵ Für Bremen trifft diese Einschätzung nach eigener Aussage nicht zu. Nach Ursula CARLE verfolgt die Uni Bremen einen ganzheitlichen Ansatz. Demnach gehe es nicht um die Betonung der Förderung kognitiver Lernprozesse, sondern um das Verständnis allgemeiner und bereichsspezifischer Entwicklungsprozesse von Kindern und die Gestaltung geeigneter Spiel- und Lernumgebungen.

beim Bremer Modellstudiengang auch um den Entwurf einer neuen universitären Lehrerbildung. So erlangen Studierende in Bremen mit dem Abschluss „Bachelor of Arts“ in „Fachbezogene Bildungswissenschaften“ zwar noch nicht die Lehrzulassung, diese kann aber mit einem anschließenden Masteraufbaustudiengang für die Grund- und Sekundarschule erworben werden. Alternativ wird zukünftig auch die Wahl eines Masters „Frühkindliche Pädagogik“ möglich sein, dieser Studiengang befindet sich in Planung (vgl. www.uni-bremen.de).⁶ Allerdings gilt auch hier, dass es parallel zum Bachelor-Studiengang „Fachbezogene Bildungswissenschaften (Elementarbereich, Grund- und Sekundarschulen) reguläre Lehramts-Bachelorstudiengänge für weiterführende Schulen gibt (z.B. Gymnasium, Berufliche Schulen). Grundlage ist dabei immer ein sogenannter Zwei-Fächer-Bachelor.⁷ Zu erwähnen ist auch, dass für die Studienwahl „Förderzentrum/Sonderschule bzw. Integrations-/Kooperationsklassen“ (1.-10. Klasse) der Weg ebenfalls über den Verbundstudiengang erfolgt. Interessant ist, dass an der Universität Bremen innerhalb des gemeinsamen Modells der Elementarbereich nur in Kombination mit Interdisziplinärer Sachbildung, Deutsch oder Elementarmathematik studiert werden kann und dass für den Schwerpunkt Elementarbereich Ästhetische Bildung als Schlüsselqualifikation verbindlich dazukommt. Weiter gilt, dass die AbsolventInnen der Doppelqualifikation Elementarbereich/Grundschule insgesamt 60cp spezifisch Elementarbereichs relevant studieren müssen. Dieses Lehrangebot ist separat im Vorlesungsverzeichnis gekennzeichnet.

Insgesamt zeigt sich, dass ein gemeinsames Studienangebot von elementar- und primarpädagogischen Inhalten noch nichts über spätere Einsatzbereiche aussagt. Ausgehend von einem gemeinsamen Studienmodell mit dem Ziel einer neuen, erweiterten Lehrerbildung, gibt es innerdeutsch nur das „Bremer Modell“ als Referenz.

Im europäischen Ausland existieren weit mehr solcher Studiengänge, die auch zur Lehrertätigkeit befähigen. In Europa werden in den Verbundstudiengängen in der Regel vor- und grundschulpädagogische Fachkräfte ausgebildet. So zum Beispiel in Bulgarien, Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Rumänien und Schweden. In Irland gibt es sowohl eine gemeinsame Ausbildung zur Lehrkraft, als auch Studiengänge, die zur Fachkraft für schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote ausbilden. Letzteres ähnelt den baden-württembergischen Modellen der PH-Studiengänge bezüglich zukünftiger Tätigkeitsfelder (vgl. OBERHUEMER 2009).

⁶ Der genannte Master „Frühkindliche Pädagogik“ ist mittlerweile akkreditiert und beginnt im Wintersemester 2011/12. Die Bewerbungsphase läuft bereits

⁷ In Bremen erfolgt zum Wintersemester 2011/12 eine Aktualisierung des Studiensystems in Form eines 3 Fächer Bachelors als Y-Modell, der dann „Bachelor Bildungswissenschaften des Primar- und Elementarbereichs“ lautet.

Deutsche Verbundstudiengänge

Studiorte	Name des Studiengangs	Beginn	Altersbereich	Zugangsvoraussetzungen	Ausbildung	Abschluss	Spätere Arbeitsfelder
Universität Bremen	Fachbezogene Bildungswissenschaften	WS 2005/2006	3-16 J.	Allg. oder fachgebundene Hochschulreife + Erfüllung fachspezifischer Zugangsvoraussetzungen für zwei gleichgewichtete (Lehr- amts-/Schul) Fächer	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Je nach Stufenschwerpunkt: Tätigkeiten im Bereich der frühkindlichen Bildung, Hort und Betreuung in außerschulischen Bildungseinrichtungen, Qualifizierung für Aufbaustudiengänge (M.A.) mit dem Berufsziel Grundschullehramt und Sekundarbereich, M.A. mit Berufsziel Frühpädagogik
PH Freiburg (in Kooperation mit der Ev. FH Freiburg)	Pädagogik der frühen Kindheit	WS 2007/2008	0,6 J. -12 J. (Schwerpunkt 3-6 J.)	(Fach-)Hochschulreife + 6wöchiges Vorpraktikum	7 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit & Teilzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Kindertageseinrichtungen, ambulante & stationäre Jugendhilfe, Erziehungsberatungsstellen, Frühförderstellen, Jugendämter
PH Heidelberg	Frühkindliche und Elementarbildung	WS 2007/2008	0 -12 J.	Allg. oder fachgebundene Hochschulreife oder Fachhochschulreife oder Berufsausbildung + vierjährige Berufserfahrung	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Bildungshäuser, Schulbetreuung, Leitungspositionen, andere Institutionen des Primar- und Sekundarbereiches
PH Karlsruhe	Sprachförderung und Bewegungserziehung	WS 2007/2008	0-12 J.	(Fach-)Hochschulreife oder ErzieherInnenausbildung + Berufstätigkeit+ Eignungsprüfung	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Schule (nicht spezifiziert), kommunale Einrichtungen, Sportvereine, Selbsthilfevereinigungen
PH Ludwigsburg (in Kooperation mit der Ev. FH Ludwigsburg)	Frühkindliche Bildung und Erziehung	WS 2007/2008	0-10 J.	(Fach-)Hochschulreife + 4 Wo. Vorpraktikum oder Eignungsprüfung	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit & Teilzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Kindertagesstätten, Bildungs- und Familienhäuser, Leitungs- und MultiplikatorInnenfunktionen, Sozial- und Jugendämter, Mitarbeit an FHs/PHs
PH Schwäbisch Gmünd	Frühe Bildung	WS 2007/2008	k.A.	(Fach-)Hochschulreife oder Eignungsprüfung	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Kindertagesstätten, Grundschulen, Familien- und Jugendhilfe
PH Weingarten	Elementarbildung	WS 2007/2008	0-10 J.	(Fach-)Hochschulreife oder ErzieherInnenausbildung + Fachhochschulreife oder ErzieherInnenausbildung + Berufstätigkeit+ Eignungsprüfung	6 Semester, Präsenzstudium, Vollzeit	B.A. (Bachelor of Arts)	Lernbegleitung und Entwicklungsförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen, Leitungsfunktionen, Beratungsaufgaben, außerunterrichtliche Arbeit im Grundschulbereich

Tabelle 3: Deutsche Verbundstudiengänge (vgl. MACKOWIAK 2008, <http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/suche/studiengange/elementarbildung-b-a>)

3. Die PrimarpädagogInnenausbildung in Niedersachsen

Seit dem Wintersemester 2007/08 sind die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen in Niedersachsen auf gestufte Abschlüsse umgestellt. Der erste Abschluss wird nach sechs Semestern mit dem Bachelor erzielt, wobei für das Ziel Lehramt an allgemeinbildenden Schulen zwei schulrelevante Fächer studiert werden. Die Kombinationsvorschriften der Fächer laut der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr, Nds. GVBl. 2007, S. 488) sind bereits beim Bachelorstudium zu beachten. Dies hat konkrete Konsequenzen für den geplanten gemeinsamen Modellstudiengang, der diese Vorgaben wie alle anderen Lehramtsstudiengänge inhaltlich berücksichtigen muss (vgl. Anhang I). Die Gewichtung der Fächer zueinander kann je nach Hochschule variieren. Insgesamt umfasst das Bachelorstudium 180 Leistungspunkte (LP). Davon entfallen – je nach Gewichtung – auf das erste Fach 80-100 LP bzw. 54-67,5 LP, auf das zweite Fach ca. 30-50 LP bzw. 54-67,5 LP. Zusätzlich zu den praktischen Anteilen (15 LP) sieht das Studium einen umfangreichen Professionalisierungsbereich vor (ca. 20-50 LP), der die grundwissenschaftlichen Fächer Pädagogik und Psychologie, Bewerbungs- und Präsentationstechnik, Sprachkurse und Praktika beinhaltet. Der Bachelorabschluss eröffnet gleichermaßen die Möglichkeit eines direkten außerschulischen Berufseintritts wie den Zugang zu fachwissenschaftlichen oder lehramtspezifischen

Masterstudiengängen (vgl. Nds. MasterVO-Lehr). Im für das Berufsziel LehrerIn obligatorischen Lehramts-spezifischen Masterstudiengang (2-4 Semester, 60-120 LP) werden die didaktischen und pädagogischen Kenntnisse vertieft. Der Master-Abschluss (M.Ed.) berechtigt zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst.

Das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Schwerpunkt Grundschule kann derzeit an folgenden niedersächsischen Studienorten belegt werden: TU Braunschweig, Universität Hildesheim, Universität Lüneburg, Universität Oldenburg, Universität Osnabrück, Universität Vechta. Die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel acht Semester, davon sechs Semester im Bachelor- und zwei Semester im Masterstudiengang. Nach der Masterprüfung folgen 18 Monate Vorbereitungsdienst.

Folgende Fächer stehen dabei für die Primarschul-ausbildung zur Auswahl: Deutsch, Englisch, evangelische Religion, Gestaltendes Werken, katholische Religion, Kunst, Mathematik, Musik, Sachunterricht (mit Bezugsfach), Sport, Textiles Gestalten.⁸

Laut §2 (2) der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen muss mindestens eines der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch oder Mathematik gewählt werden.

⁸ Allerdings sei darauf hingewiesen, dass nicht jedes der aufgeführten Fächer an allen genannten Hochschulen studiert werden kann, zudem kann die Bezeichnung der einzelnen Fächer an den Hochschulen variieren.

1. oder 2. Fach	Deutsch	Englisch	Kunst	Mathematik	Musik	Religion, Ev.	Religion, Kath.	Sachunterricht	Sport	Text. Gestalten	Werken, Gest.
Deutsch	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Englisch	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Kunst	○	○	●	○							
Mathematik	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○
Musik	○	○		○	●						
Religion, Ev.	○	○		○		●					
Religion, Kath.	○	○		○			●				
Sachunterricht	○	○		○				●			
Sport	○	○		○					●		
Text. Gestalten	○	○		○						●	
Werken, Gest.	○	○		○							●

Abb 1: mögliche Fächerkombinationen im Rahmen des Grundschullehramtes (Zwei-Fächer Bachelor) , ○ = Kombinationsmöglichkeiten
(Quelle: <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/lehramtsbezogen.htm#3.1,02.08.2010>)

II Entscheidungsbedarfe auf der Ebene ministerieller Verantwortung

Die Einrichtung eines Studiengangs ist im Rahmen des Bolognaprozesses den Hochschulen selbst möglich. Ein Modellstudiengang hingegen verweist auf das breitere Interesse, in diesem Fall des Landes Niedersachsen. Daher ist es notwendig von Seiten der zuständigen Ministerien Erwartungen und Vorstellungen zu formulieren. Dies gilt unbeschadet der Autonomie der Hochschulen. Im Vorfeld der Planung sind insbesondere auf der ministeriellen Ebene Fragen

- der Verortung,
- des Innovationscharakters des Modellstudiengangs,
- des fachlichen Spezialisierungsgrades der Ausbildung,
- des Umfangs der Modellausbildung,
- des inhaltlichen Profils,
- sowie der Akzeptanz eines Modellstudiengangs

zu klären.

1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs

Ein vorrangiger Klärungsbedarf liegt in der institutionellen Verortung des Modellstudiengangs. Da es sich laut Landtagsbeschluss um einen akademischen Studiengang handeln soll, fallen die Fachschulen als denkbarer Anbieter weg. Als mögliche Studienstandorte in Niedersachsen bleiben demnach die Fachhochschulen und die Universitäten.

Angesichts der Tatsache, dass die Lehrerbildung in Niedersachsen ausschließlich an Universitäten stattfindet und auch nur dort die Fächerressourcen vorhanden sind, um die PrimarstufenlehrerInnen auszubilden, erscheint ein Universitätsstudium für den Modellstudiengang naheliegend, auch wenn die Akademisierung des frühpädagogischen Fachpersonals in Deutschland derzeit vielfach an Fachhochschulen statt findet. Trotzdem gilt es ab zumessen, welche hochschulische Institution den größeren Standortvorteil mit sich bringt. Eine Möglichkeit, um diese nicht leicht zu lösende Frage unabhängig von einer generellen Entscheidung *für* oder *gegen* Fachhochschulen bzw. Universitäten zu klären, ist es, im Vorfeld sowohl niedersächsische Fachhochschulen als auch Universitäten als Bewerber für den Studiengang zuzulassen und je nach spezifischer Eignung eines einzelnen Studienortes zu entscheiden. Damit würde nicht der Status der Institution vorab ein wesentliches Kriterium der Auswahl bilden, sondern die individuelle Eignung des Studienortes.

In diesem Kontext sei auf einen weiteren Aspekt hingewiesen, der einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Entscheidung über die institutionelle Verortung eines gemeinsamen Modellstudiengangs hat: die Frage der Anknüpfung an bereits bestehende Strukturen. Bei der Implementierung eines neuen Studiengangs besteht zum einen die Möglichkeit, einen Studienort zu wählen, der bereits entweder die Lehrerausbildung und/oder die FrühpädagogInnenausbildung anbietet. Dies hätte den Vorteil, dass vorhandene Institutionen wie z.B. Praktikumsämter und fachspezifisches Lehrpersonal für den neuen Studiengang mit genutzt werden könnten. So könnte aus ministerieller Sicht ein neuer Modellstudiengang schneller und mit weniger Aufwand umgesetzt werden, was sich u.a. in der Finanzierung widerspiegeln würde. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, einen Studienort zu wählen, der bisher weder die Lehrerausbildung im engeren Sinne noch die FrühpädagogInnenausbildung bedient. Das hätte zumindest den Vorteil, dass mit einer völlig neuen Planung der innovative Charakter des Modellstudiengangs voll ausgeschöpft werden könnte.

Weiterhin gilt es in Bezug auf die Verortung eines gemeinsamen Studiengangs zu beachten, dass in Niedersachsen für eine primarpädagogische Lehramtsausbildung in der Regel ein anschließender Masterstudiengang obligatorisch ist (siehe Punkt II.2. und II.4). Daher erscheint es sinnvoll, den gemeinsamen Bachelor-Modellstudiengang an bereits bestehende Master-Strukturen anzuknüpfen, damit für die potentiellen Studierenden die Möglichkeit besteht, ihren Bachelor und Master am gleichen Studienort zu absolvieren. Dies spräche für eine Verortung an einer Universität, da dort traditionell die Primarschul Ausbildung in Niedersachsen erfolgt, d.h. die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge angeboten werden.

2. Gewichtung des Innovationscharakters des Modellstudiengangs

Bei einer gemeinsamen Modell-Ausbildung von Primar- und ElementarpädagogInnen stellt sich die Frage, inwieweit Vorgaben der niedersächsischen Primarschul Ausbildung auch im Rahmen des Modellbachelorstudiengangs einzuhalten sind. Da es sich in Anlehnung an die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr, Nds. GVBl. 2007, S. 488) bei der niedersächsischen PrimarschullehrerInnen Ausbildung um strukturell und inhaltlich ganz klare und engmaschige Vorgaben handelt, hätte dies deutliche Einschränkungen für einen gemeinsamen Modellstudiengang zur Folge. Denn die Kombinationsvorschriften der Fächer sind in der herkömmlichen Lehramtsausbildung bereits im Rahmen des Bachelorstudiums zu beachten. Folgende Fächer stehen dabei für die Primarschul Ausbildung zur Auswahl: Deutsch, Englisch, evangelische Religion, Gestaltendes Werken, katholische Religion, Kunst, Mathematik, Musik,

Sachunterricht (mit Bezugsfach), Sport, Textiles Gestalten. Laut §2 (2) der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen muss mindestens eines der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch oder Mathematik gewählt werden.

Es hätte tiefgreifende Konsequenzen für einen gemeinsamen Modellstudiengang, wenn diese Vorgaben inhaltlich berücksichtigt werden müssten. Durch diese engen Vorgaben wäre der Fokus einer gemeinsamen Ausbildung sehr stark auf den schulischen Bereich gelegt, was zu einem unausgewogenen Verhältnis zwischen Elementar- und Primarpädagogik führen könnte. Zudem wäre so die Chance geschmälert, ein innovatives Modell einer gemeinsamen Ausbildung zu entwerfen.

Konkret heißt das, dass es einer Klärung bedarf, inwieweit sich das Modell einer gemeinsamen Ausbildung an der regulären Primarschulbildung zu orientieren hat oder ob es Sonderregelungen und damit u.a. eine Befreiung von den Master-Lehramts-Vorgaben geben kann.

Die jeweilige Entscheidung hätte nicht nur direkte Auswirkungen auf den Inhalt, sondern auch auf Umfang und Dauer einer gemeinsamen Ausbildung. So wäre es zum Beispiel unter Umständen sinnvoll, den Modell-Bachelorstudiengang von vornherein auf sieben oder acht Semester anzulegen und darüber hinaus einen Modell-Masterstudiengang von Anfang an mitzudenken (vgl. ausführlich Punkte II.4, III.3 und III.4). Die Beantwortung dieser Fragen hängt darüber hinaus sehr eng mit dem gewünschten Spezialisierungsgrad zusammen, auf den im folgenden Punkt eingegangen werden soll.

3. Grad der fachlichen Spezialisierung

Setzt man sich mit dem Modell einer gemeinsamen Ausbildung auseinander, wird man zwangsläufig damit konfrontiert, ob dieser fachlich für beide Bereiche, d.h. für den Elementarbereich und den Primarbereich gleichermaßen qualifiziert, oder ob es sich bei diesem Modell lediglich um gemeinsame inhaltliche Anteile mit anschließender Spezialisierung auf ein Arbeitsfeld handeln soll. Es ist sinnvoll, diese Entscheidung im Vorfeld ministeriell zu treffen, denn davon hängen zentrale Aspekte ab, die den gemeinsamen Modellstudiengang wesentlich strukturell und inhaltlich bestimmen.

In der Drucksache 16/2430 bezieht die Landesregierung Stellung zum Niedersächsischen Landtagsbeschluss (Drucksache 16/1400) über die Initiierung eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs „Elementar- und Primarpädagogik“. Dieser soll die AbsolventInnen „entweder für eine Bildungseinrichtung für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahre“ oder nach erfolgreichem Abschluss eines anschließenden Masterstudiengangs für Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Schwerpunkt Grundschule) qualifizieren sowie den Vorbereitungsdienst in der Grundschule für die PrimarlehrerInnenlaufbahn ermöglichen.

Ziel ist es, durch die gemeinsame Ausbildung „den Anforderungen frühkindlicher Bildung im Anfangsunterricht optimal gerecht zu werden“ (vgl. ebd., S.4 (Herv. d. V.)). Dabei wird zwar nicht dezidiert auf einzelne Arbeitsfelder eingegangen, dennoch wird deutlich, dass trotz einer Verzahnung der Ausbildungsbereiche zwei unterschiedliche Abschlüsse, nämlich ErzieherIn oder Grundschullehrkraft erlangt werden können. In diesem Zusammenhang wäre auch zu klären, ob mit der Spezialisierung auf Elementarpädagogik innerhalb des Modell-Bachelorstudiengangs automatisch eine Zulassung bzw. staatliche Anerkennung als ErzieherIn erworben werden kann und soll. Denn im Landtagsbeschluss heißt es ganz deutlich, dass es exemplarisch um eine „Verzahnung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrkräften an Grundschulen“ gehen soll (Drucksache 16/2430, S.2).

Diese Frage gilt es im Vorfeld in Anlehnung an den Beschluss der Jugend- Und Familienministerkonferenz vom 29./30.05.2009 zu klären. Darin ist festgelegt, dass für eine staatliche Anerkennung innerhalb eines Studiengangs insgesamt 100 Praxistage absolviert werden müssen, die Anerkennung dann jedoch von der jeweiligen Hochschule selbst vollzogen werden kann. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage der Spezialisierung und Berufsqualifikation ist daher aus zwei Gründen im Vorfeld sinnvoll: zum einen, da diese Rahmenvorgaben zwangsläufig auch Konsequenzen für eine inhaltliche Ausrichtung des elementarpädagogischen (Praxis)Anteils innerhalb des gemeinsamen Bachelorstudienganges hätten; zum anderen, um die staatliche Anerkennung gegebenenfalls bereits im Akkreditierungsverfahren zu sichern und damit den Forderungen des Landtagsbeschlusses entsprechen zu können. An dieser Stelle zeigt sich sehr deutlich, dass jede einzelne ministerielle Entscheidung konkrete Wechselwirkungen mit anderen Entscheidungen hat und das Profil eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primarpädagogik bereits im Vorfeld maßgeblich prägt. Die endgültig getroffene ministerielle Entscheidung hinsichtlich des Grads der Spezialisierung hat beispielsweise einen großen Einfluss auf die von der umsetzenden Hochschule gewählte Studienstruktur (vgl. Punkt III.2). Das hat auch mit der Frage des Zeitpunkts einer Spezialisierung sowie deren Grad zu tun. In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, ob eine geplante Spezialisierung innerhalb des Studiengangs auf einen der beiden Bereiche nicht im Vorfeld bereits innovatives Potential eines gemeinsamen Modellstudiengangs verschenkt. So gibt es neben der Spezialisierung auch die Möglichkeit, das Modell einer polyvalenten Ausbildungsform zu implementieren, d.h. für mehrere zukünftige Arbeitsfelder zu qualifizieren, wie dies auch in einigen europäischen Ländern der Fall ist (vgl. Punkt I.1 Tabelle 2). Dabei ist nicht zu leugnen, dass eine fehlende Spezialisierung immer ein Risiko birgt. Eine nur unzureichend spezialisierte Ausbildung kann zur Folge haben, dass Studierende eines gemeinsamen Studiengangs zwar ein breites Wissen über

unterschiedliche Arbeitsfelder erwerben, jedoch beruflfeldbezogen schlechter qualifiziert sind als Studierende, die entweder nur für den Elementarbereich oder als Grundschullehrkraft ausgebildet werden.

Dennoch spricht gegen eine hochgradige Spezialisierung, dass es sich bei dem geplanten Modellstudiengang dann nicht wirklich um ein neues, innovatives Ausbildungsmodell handeln würde, sondern lediglich um eine etwas veränderte Gewichtung der Inhalte im Vergleich zu den herkömmlichen parallel verlaufenden Ausbildungsangeboten. Somit birgt eine klare Spezialisierung von Anfang an die Gefahr, dass sich unter dem Dach eines gemeinsamen, neuen Modellstudiengangs zwei nach wie vor parallele Ausbildungsformen verbergen, die wie in parallelen Studiengängen üblich, gemeinsame Module teilen. Damit wäre das innovative Potential einer neuen gemeinsamen Ausbildung verschenkt. Zudem könnte auch nicht zwangsläufig und ausreichend gesichert werden, dass entsprechend den Drucksachen 16/1400 und 16/2430 durch den Modellstudiengang den „besonderen Anforderungen der frühkindlichen Bildung entsprochen werden kann“ (vgl. Drucksache 16/1400, S.2; Drucksache 16/2430, S.2).

4. Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?

Unabhängig davon, ob und wie weit innerhalb des Modellstudiengangs eine Spezialisierung auf den Elementar- bzw. Primarbereich erfolgen soll, ist festzuhalten, dass der Anspruch, beide Anteile zufriedenstellend in einen gemeinsamen Modellstudiengang zu integrieren, sehr hoch ist. Eine Möglichkeit, einer unzureichenden Qualifizierung entgegenzuwirken ist es, von vornherein über eine Verlängerung des Modell-Bachelorstudiengangs nachzudenken. So könnte man den geplanten Bachelorstudiengang statt der regulär üblichen sechs Semester mit acht Semestern ansetzen, was nach dem Hochschulrahmengesetz möglich ist. Die Verlängerung des Bachelors auf acht Semester ist jedoch nur solange möglich, wie der reguläre Master für Grundschulpädagogik auf zwei Semester begrenzt ist, da sonst die Obergrenze von insgesamt zehn Semestern für Bachelor und Master bei konsekutiven Studiengängen überschritten wäre (vgl. NHG). In der Debatte um die Lehrerbildung in Niedersachsen steht die Verlängerung des Masters („Master 300CP“) für Grundschullehramt von zwei auf vier Semester für das Jahr 2013 an. StudienanfängerInnen im Bachelor zum Wintersemester 2010/2011 wären von dieser Master-Verlängerung bereits betroffen. Handelt es sich dagegen nicht um ein konsekutives Modell ist eine Erweiterung des Bachelors auf acht Semester jedoch denkbar. Dies ist zwar eine Frage der Umsetzung eines gemeinsamen Studiengangs und damit vor allem relevant für die jeweilige Hochschule (vgl. III.3), dennoch macht es Sinn solche Aspekte auch auf ministerieller Seite im Vorfeld mit zu bedenken. In diesem Kontext ist

auch zu überlegen, inwieweit ein anschließender Modell-Masterstudiengang bereits bei der Implementierung eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs mit zu planen wäre (vgl. III.4.). Die Frage nach einer ausreichenden Qualifikation spielt spätestens dann eine Rolle, wenn AbsolventInnen einer neuen gemeinsamen Ausbildung mit den AbsolventInnen der bereits vorhandenen Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren. Daher ist es relevant, Fragen der ausreichenden Qualifizierung und Spezialisierung von Anfang an zu berücksichtigen.

5. Inhaltliches Profil: inklusive „Kinder bis drei Jahre“?

Die Drucksache 16/2430 sieht wie bereits erwähnt vor, die Bachelor-AbsolventInnen entweder für eine Bildungseinrichtung für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren oder - über einen anschließenden Master - für die weitere Ausbildung „Lehramt an Grundschulen“ zu qualifizieren. Damit ist von ministerieller Seite implizit das inhaltliche Profil des gemeinsamen Modellstudiengangs vorgegeben, d.h. die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis zu drei Jahren ist im Ausbildungsprofil mit beinhaltet. Daraus ergibt sich unter Umständen eine erhebliche Beschneidung anderer wesentlicher Inhalte. Denn will man die Arbeit mit Kindern bis zu drei Jahren in die gemeinsame Ausbildung integrieren, muss z.B. inhaltlich das Themenfeld „Pflege“ berücksichtigt werden. Laut der Drucksachen 16/1400 und 16/2430 liegt der Fokus einer gemeinsamen Ausbildung jedoch auf der *Schnittstelle* zwischen Kindertageseinrichtungen und Schule. Das Ziel der gemeinsamen Ausbildung ist eine Verbesserung eines gelingenden Übergangs zwischen den verschiedenen Institutionen, für den ExpertInnen im Modellstudiengang ausgebildet werden sollen (vgl. ebd.).

Somit gibt es hier ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch sowohl die *Schnittstelle Kindertageseinrichtung-Grundschule* als auch das *Profil Kinder bis drei Jahre* als Themen in eine gemeinsame Ausbildung zu integrieren.

Auch wenn mit Fokus auf die Verbesserung des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich verstärkt Inhalte berücksichtigt werden, die der zugehörigen Altersgruppe entsprechen, also Kinder von drei bis acht Jahren, ist eine Profilausbildung für den Bereich der Null- bis Dreijährigen wesentlich. Denn auch der Bereich der bis Dreijährigen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für die bis zu Dreijährigen in den letzten Jahren wurde vor allem durch das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) und das Kinderförderungsgesetz (KiföG) auf den Weg gebracht. Ab 2013 haben auch Eltern von Kindern im Alter von ein und zwei Jahren einen Rechtsanspruch auf ein Betreuungsangebot. Somit ergeben sich für die zukünftigen AbsolventInnen durch den Ausbau der Institutionen für Kinder von null bis drei Jahren erweiterte Arbeitsfelder. Die Studie „Der U3-Ausbau

und seine personellen Folgen“ im Rahmen des Projekts Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) von RAUSCHENBACH und SCHILLING (2010) bestätigen den wachsenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften für Kinder bis drei Jahre: „In Niedersachsen ergibt sich aufgrund des weiteren Ausbaus der Angebote für unter Dreijährige sowie des Ersatzbedarfs für Personen, die das Arbeitsfeld verlassen, der größte Fehlbedarf im Vergleich zu den anderen Ländern“ (ebd., S.80). Es wäre demnach mit Blick auf den Arbeitsmarkt den AbsolventInnen gegenüber nicht zu verantworten, ohne das Profil „inklusive Kinder bis drei Jahre“ zu qualifizieren.

Dennoch ist es aufgrund der Fülle von elementar- und primarpädagogischen Inhalten schwierig, allen genannten Anforderungen in einem Bachelorstudiengang gerecht zu werden. Dies hat wiederum auch mit der im vorhergehenden Unterpunkt erörterten Problematik zur Spezialisierung zu tun: je umfangreicher und unterschiedlicher die zu vermittelnden Inhalte, desto größer ist die Gefahr einer unzureichenden Spezialisierung. Dieser Herausforderung könnte jedoch durch eine Verlängerung des Bachelorstudiengangs auf acht Semester Rechnung getragen werden (vgl. Punkt III.3). Dies würde den notwendigen Rahmen für eine umfassende gemeinsame Ausbildung auch inklusive der bis zu Dreijährigen vorgeben.

6. Akzeptanz eines gemeinsamen Modellstudiengangs

Geht es um die Implementierung eines neuen, innovativen Modells, ist dies in der Regel mit Skepsis von vielerlei Seiten verbunden. So wird anhand des Ländervergleichs deutlich, dass es bei Studierenden und auch dem Lehrpersonal zu Akzeptanzproblemen bezogen auf die gemeinsame Ausbildung kommen kann. Dies ergibt sich unter anderem aus den unterschiedlichen Traditionen des Elementar- und Primarbereichs (vgl. Anhang I.3). In Bremen hat man dem Sachverhalt der möglichen Akzeptanzprobleme und Vorbehalte von Beginn an durch eine umfassende und sehr ausführliche Informationspolitik entgegengewirkt. Neben differenzierten Informationen auf der hochschulischen Homepage wurden regelmäßige Newsletter verschickt und Informationsveranstaltungen durchgeführt. Um das Modellstudium für Studierende attraktiver zu gestalten, wird eine Beratung und Begleitung auch über das Studium hinaus zum Übergang in die jeweiligen Arbeitsfelder angeboten. Für die Akzeptanz ist eine Sicherstellung der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt eine Voraussetzung (vgl. Anhang I.6). VertreterInnen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAG FW) und der kommunalen Spitzenverbände bestätigen einen „Bedarf an Orientierung vor allem hinsichtlich des Berufsbilds, der zukünftigen beruflichen Perspektiven und des Übergangs vom Studium in den Beruf“ (JFMK, 17./18.06.2010, S.3). Auch fordern sie eine Transparenz

bzw. „Klarheit bezogen auf die erworbenen Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen“ (vgl. ebd.).

Im Kontext der Akzeptanz stellt sich auch die Frage nach den Konsequenzen für die Gehaltsstruktur akademisch ausgebildeter ElementarpädagogInnen (vgl. Anhang I.7). So merken die VertreterInnen der BAG FW im Zusammenhang der akademischen FrühpädagogInnenausbildung an, „dass die derzeitigen Vergütungsstrukturen die gewachsenen Anforderungen nicht angemessen berücksichtigen und insbesondere für akademisch qualifizierte Fachkräfte finanzielle Anreize geschaffen werden müssen, um diese im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung langfristig zu halten.“ (ebd. S.6). Dies wird im Kontext einer gemeinsamen Ausbildung besonders deutlich. Denn gerade im Vergleich zu Vergütungen von PrimarpädagogInnen zeigen sich derzeit noch gravierende Gehaltsunterschiede, die eine Akzeptanz zusätzlich erschweren.

Durch eine frühzeitige ministerielle Öffentlichkeitsarbeit und Klärung der genannten Sachverhalte, kann die Akzeptanz - auch im Kontext der Arbeitsmarktsituation - eines neuen Ausbildungsmodells positiv unterstützt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es angemessen, konkrete Empfehlungen und Wünsche des Landes Niedersachsen an die jeweils umsetzende Hochschule öffentlichkeitswirksam zu kommunizieren. Je transparenter der Implementierungsprozess von Anfang an gestaltet wird, desto wahrscheinlicher ist eine Akzeptanz auf allen Seiten zu erwarten.

III Entscheidungsbedarfe auf der Ebene der Studiengangsplanung und -durchführung

Ist eine niedersächsische Hochschule an der Umsetzung eines gemeinsamen Modellstudiengangs interessiert, so wird sie sich im Vorfeld mit unterschiedlichen Fragen der Implementierung auseinandersetzen. Denn bereits bei der Bewerbung um bzw. Planung eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs von Elementar- und PrimarpädagogInnen gilt es, vielfältige Aspekte zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang kann man Entscheidungsbedarfe im Kontext der Studienstruktur und bezogen auf wesentliche Studieninhalte unterscheiden. Auch hier gilt, ähnlich wie bei den ministeriellen Entscheidungsbedarfen, dass sich einzelne Entscheidungen jeweils gegenseitig beeinflussen.

1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs

Auch wenn die institutionelle Verortung eines gemeinsamen Modellstudiengangs primär in die Zuständigkeit der ministeriellen Vertreter fällt, ist es für an einem gemeinsamen Modellstudiengang interessierte Hochschulen sinnvoll, sich mit Fragen und Konsequenzen der Verortung auseinandersetzen.

Trotz aller Vorteile bei der Anknüpfung an bestehende Strukturen ist zu beachten, dass es durch die Schaffung eines neuen Studiengangs unter Umständen zu einer Konkurrenzsituation zwischen verschiedenen Studienangeboten innerhalb der Hochschule kommen könnte, z.B. wenn es neben dem Modellstudiengang bereits eine reguläre Primarschullehrerausbildung und/oder auch einen frühpädagogischen Studiengang gibt. Solange ähnliche Ausbildungsstrukturen parallel verlaufen, ist unter Umständen zudem mit Akzeptanzproblemen des neuen Modells innerhalb der Studentenschaft und eventuell auch des Lehrpersonals zu rechnen. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, während des gesamten Planungs- und Implementierungsprozesses zukünftig beteiligtes Personal ausreichend zu informieren und in den Prozess zu integrieren. So wird erreicht, dass von Anfang an eine Identifizierung mit dem neuen Studienmodell und damit eine Akzeptanz begünstigt werden. Auch potentielle Studierende sollten von Beginn an ausreichend über Studieninhalte, Ziele und spätere Arbeitsbereiche informiert und für das zukunftsweisende Potential einer gemeinsamen Ausbildung gewonnen werden.

2. Struktureller Aufbau des Modellstudiengangs

Bei einem gemeinsamen Studiengang für Elementar- und Primarpädagogik wird in der Regel von einem sogenannten „Verbund-Modell“ gesprochen (vgl. SCHMIDT 2005, MACKOWIAK 2008, vgl. Punkt I.). Grundgedanke eines Verbundmodells ist die Verknüpfung von elementar- und primarpädagogischen Studieninhalten in gemeinsamen Veranstaltungen. Eine anschließende Spezialisierung auf einen der beiden Bereiche nennt sich auch „Y-Modell“. Ein Studiengang in Anlehnung an das „Y-Modell“ qualifiziert häufig lediglich für einen der beiden Schwerpunkte. Es gibt jedoch auch „Y-Modelle“, die einen polyvalenten Abschluss ermöglichen, d.h. trotz einer Spezialisierung sowohl für den elementar- als auch den primarpädagogischen Bereich qualifizieren. Neben dem gängigen „Y-Modell“ gibt es aber auch ein weiteres Verbundmodell, das beide Anteile ohne eine Spezialisierung durchgehend verknüpft („Integratives Modell“).

Im Kontext eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs stellt sich für die hochschulische Institution die Frage, nach welchem Verbundmodell dieser strukturell am sinnvollsten aufgebaut sein sollte. Dies ist primär abhängig von der gewünschten Spezialisierung (vgl. Punkt II.3).

Im Rahmen eines integrativen Verbundmodells würden alle Anteile bis zum Ende des Studiums gemeinsam polyvalent studiert. Ein integratives Studienmodell, das sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich qualifiziert, hätte den Vorteil, dass Studierende bis zum Ende ihrer Ausbildung eine größere Wahlfreiheit hinsichtlich der späteren Arbeitsfelder beibehielten. Nachteil wäre jedoch sicherlich, dass eine breite Streuung von Qualifikationen in der Regel immer auf Kosten der Spezialisierung in einzelnen Teilbereichen erfolgt. Die Alternative dazu wäre die Wahl eines „Y-Modells“. Allerdings bestünde hier die „Gefahr“, dass es sich dann zwar offensichtlich um einen gemeinsamen neuen Modell-Studiengang handelt, dieser sich tatsächlich jedoch nicht von anderen bereits bestehenden parallel grundständigen Studiengängen unterscheidet, die gemeinsame Module teilen. Sollen die Vorteile beider Studienmodelle genutzt werden, so sollte zwar innerhalb des Studiengangs eine deutliche Schwerpunktsetzung entweder für den elementar- oder primarpädagogischen Studienbereich erfolgen, die Polyvalenz bleibt jedoch bis zum Studienende erhalten bleiben.

3. Dauer des Modell-Bachelorstudiengangs

Bevor es um inhaltliche Anteile der Implementierung eines neuen Verbund-Modell-Studiengangs gehen kann, sind weitere Strukturmerkmale zu klären. Dazu zählen u.a. Dauer und Umfang des geplanten Studiengangs. Nach § 19 „Bachelor- und Masterstudiengänge“, Absatz (2) des

Verbundmodell nicht gleich Verbundmodell

Polyvalenz versus Spezialisierung?

„Gefahr“: Alter Hut in neuem Gewand?

deutschen Hochschulrahmengesetzes (HRG), beträgt die Regelstudienzeit eines Bachelorstudiengangs mindestens drei und höchstens vier Jahre. Das heißt, für einen neuen Modellstudiengang wäre es durchaus möglich, einen Bachelor von bis zu acht Semestern zu implementieren. Für eine Ausdehnung des Bachelors auf sieben oder acht Semester spricht die inhaltliche Vielfalt (z.B. inklusive Kinder bis drei Jahre) einer gemeinsamen Ausbildung. Gegen eine Verlängerung spricht, dass der niedersächsische Modellstudiengang damit anders als die meisten deutschen Elementar- bzw. Primarpädagogischen-Bachelorstudiengänge zeitlich und gegebenenfalls auch inhaltlich umfangreicher wäre, was unter Umständen eine Attraktivitätseinbuße bei potentiellen Studierenden zur Folge hätte. Zudem würde eine Durchlässigkeit innerhalb deutscher Studiengänge eventuell erschwert. Darüber hinaus ist zu beachten, dass das Niedersächsische Hochschulgesetz für konsekutive Studiengänge, die zu einem Bachelorgrad und einem darauf aufbauenden Mastergrad führen, insgesamt eine Regelstudienzeit von höchstens fünf Jahren, sprich maximal zehn Semestern, vorsieht (vgl. NHG, §6 (3)).

4. Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?

Die Frage nach dem Umfang eines Studiengangs hängt eng damit zusammen, ob bereits ein Bachelor-Abschluss ausreichend für die gewünschten Arbeitsfelder qualifiziert oder ob dafür zusätzlich ein Master-Studium benötigt wird. In Niedersachsen ist für die Ausbildung als Grundschullehrkraft ein „Master of Education“ im Anschluss an den Bachelor-Abschluss verpflichtend.

Bei der Implementierung eines gemeinsamen Studiengangs ist es sinnvoll, über eine mögliche Weiterführung durch aufbauende Master-Studiengänge nachzudenken. Im Kontext der LehreInnenausbildung ist dieses unerlässlich (vgl. Nds. MasterVO-Lehr). Gerade, wenn eine Verlängerung eines gemeinsamen Bachelorstudiengangs auf acht Semester geplant würde, dürfte der daran anschließende Master zwei Semester nicht überschreiten.

In Niedersachsen besteht an allen Studienorten für Grundschullehramt (Braunschweig, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück, Vechta) die reguläre PrimarlehrerInnenausbildung aus einem sechssemestrigen Bachelor, einem anschließenden zweisemestrigen Masterstudiengang plus 18 Monate Vorbereitungsdienst. Somit könnte nach einem achtsemestrigen gemeinsamen Bachelorstudiengang für Elementar- und Primarpädagogik ein regulärer Master für Grundschullehramt angeschlossen werden, ohne dass die Zehn-Semester-Grenze überschritten würde. In der Debatte um die Lehrerbildung in Niedersachsen steht jedoch derzeit die Verlängerung des Masters für Grundschullehramt ab dem Wintersemester 2013/2014 von zwei auf vier Semester zur Diskussion. Die

Verlängerung des Bachelors auf acht Semester ist daher nur solange möglich, wie der reguläre Master für Grundschulpädagogik auf zwei Semester begrenzt bleibt, da sonst die Obergrenze von insgesamt zehn Semestern für Bachelor und Master überschritten wäre (vgl. NHG). Alternativ müsste ein Modell-Master von maximal zwei Semestern von Anfang an mitgedacht werden. Denn StudienanfängerInnen im Bachelor zum Wintersemester 2010/2011 wären von dieser Master-Verlängerung auf vier Semester bereits betroffen.

Entsprechende Modell-Masterstudiengänge jeweils für Elementar- und Primarpädagogik hätten den Vorteil, dass sie inhaltlich direkt an den Modellbachelorstudiengang anknüpfen würden und eine Spezialisierung für einen der beiden Bereiche nicht schon im Bachelorstudiengang erfolgen müsste, sondern zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb der Master-Ausbildung. Dies wäre vorteilhaft, da erst durch die umfassenden gemeinsamen Anteile das Potential der Modellausbildung trotz einer gewünschten Spezialisierung so voll ausgeschöpft werden könnte.

5. Inhaltliche Ausrichtung des Modellstudiengangs

Geht es um die Frage der Spezialisierung der Fachkräfte, finden notwendigerweise auch curriculare und didaktische Vorgaben beider pädagogischer Traditionen, d.h. sowohl Elementar- als auch Primarpädagogik, Berücksichtigung. Dies gilt im Besonderen für den schulischen Bereich mit seinen Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK). Im Kontext der staatlichen Anerkennung für das Arbeitsfeld Elementarpädagogik spielen zum Beispiel die Rahmenvorgaben der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) eine Rolle.⁹

An dieser Stelle kommt eine wesentliche Differenz zwischen dem Primar- und dem Elementarbereich in Deutschland zum Tragen: die unterschiedliche gesetzliche Regelung und verschiedene Zielvorgaben. So handelt es sich im schulischen Bereich um einen obligatorischen Besuch der Institution, im Elementarbereich ist dieser hingegen freiwillig. Die Schulpflicht hängt mit der Vermittlung von spezifischen Inhalten zusammen, die curricular in jedem Bundesland vorgegeben sind. Das hat Einfluss auf die Lehrerausbildung und deren inhaltliche Ausrichtung. Dies gilt so nicht für den Elementarbereich und seine Fachkräfte, auch wenn es dort ebenfalls inhaltliche Vorgaben der KMK für die ErzieherInnenausbildung gibt. Die in den vergangenen Jahren mit der Gestaltung von Bildungs- und Orientierungsplänen der einzelnen Bundesländer initiierten Anregungen für den Elementarbereich sind im Gegensatz zu Schulcurricula nicht verbindlich. Diese Diskrepanzen zwischen verbindlichen Vorgaben für den

⁹ Im Kontext der JFMK Vorgaben spielt vor allem die Diskussion um Praxisanteile als Voraussetzung für eine staatliche Anerkennung eine wesentliche Rolle. Vergleiche dazu Punkt III.6.: Praxisanteile des Modellstudiengangs

Primarbereich - nicht nur aufgrund der Schulpflicht - und dem weniger restringierten Elementarbereich spielen bei der Implementierung eines neuen Modellstudiengangs eine Rolle. So unterscheidet sich der Elementarbereich vom Primarbereich im Hinblick auf den traditionellen Auftrag, die jeweilige institutionelle Struktur, die curricula- ren Festlegungen, die jeweiligen pädagogischen Konzepte sowie bezogen auf die Ausbildung. Dies zeigt sich zum Teil auch in einem unterschiedlichen Selbstverständnis der jeweiligen PädagogInnen.

Die Frage nach einer sinnvollen Verknüpfung beider Pädagogiktraditionen taucht somit im Kontext der gemeinsamen Verbundstudiengänge immer wieder auf, kann aber auch anhand von Erfahrungen, die andernorts gemacht wurden, nicht befriedigend beantwortet werden (vgl. Anhang I.3). In der Regel wird entweder auf die elementar- oder primarpädagogische Ausrichtung fokussiert. Zudem kommen auch hier wieder die strengen Leistungsvorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) zum Tragen. Da der Abschluss des gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primarpädagogik laut Drucksachen 16/1400 und 16/2430 des Niedersächsischen Landtages auch Teil der GrundschullehrerInnenbildung sein soll, müssen - solange von ministerieller Seite nichts Gegenteiliges vereinbart wird - die entsprechenden Mindestvoraussetzungen gemäß der Verordnung erfüllt sein. Das bedeutet, dass bereits weite Anteile des neuen Studiengangs vorgegeben wären, was eine entsprechend deutliche Einschränkung der inhaltlichen Gestaltungsspielräume zur Folge hätte.

Da es sich beim Primarbereich im Unterschied zum Elementarbereich um das obligatorische, rechtlich stärker geregelte Feld handelt, besteht bei einer gemeinsamen Ausbildung desweiteren die Gefahr, dass die schulischen Vermittlungsformen die didaktische Ausbildung der zukünftigen ElementarpädagogInnen dominieren. Dies wird auch als „top-down“-Effekt bezeichnet (vgl. OBERHUEMER 2008).

Als Folge der unterschiedlichen Traditionen ergibt sich im Kontext einer gemeinsamen Ausbildung zwangsläufig die Frage nach der Gewichtung von Anteilen. Daher ist es im Vorfeld der Konzeptionierung eines Modellstudiengangs sinnvoll, sich diese spezifische Sachlage zu vergegenwärtigen und möglichen unerwünschten Konsequenzen gegebenenfalls entgegenzuwirken.

Die Frage der „Schulifizierung“ hängt eng mit der Wahl einer spezifischen Studienstruktur zusammen (vgl. ebd.). Für eine Ausbildung auf Grundlage des „Y-Modells“ mit gemeinsamen Basiselementen und der anschließenden Wahl eines Schwerpunkts, ergibt sich die Gefahr der „Schulifizierung“ nicht in dem Ausmaß. Denn je nach Studienschwerpunkt kann die jeweilige Pädagogik- und Didaktiktradition in das Studium integriert werden. Diese Studienstruktur ist zumindest unter dem Gesichtspunkt sinnvoll, den spezifischen Vorgaben durch die niedersäch-

sische Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) gegebenenfalls entsprechen zu können. Handelt es sich dagegen um einen integrativen Studiengang, in dem die Studierenden in beiden Studienbereichen ausgebildet werden, könnte dies zu Schwierigkeiten führen. Allerdings ist es auch hier idealtypischer Weise möglich, beide Traditionen miteinander zu verweben und eine gegenseitige Annäherung zu forcieren. Grundvoraussetzung dafür ist jedoch, dass sich von Beginn an mit der Unterschiedlichkeit beider Kontexte auseinandergesetzt und mögliche Synergieeffekte genutzt werden. Es gibt allerdings keine konkreten Erfahrungswerte, wie dies in der realen Umsetzung aussehen könnte. Auch die Länderbeispiele zeigen hier, dass es kein einheitliches Rezept für die Lösung dieses inhärenten Konfliktes gibt. Jedoch zeigen sie auch, dass es zu größeren Schwierigkeiten kommt, wenn dieser Faktor völlig unberücksichtigt bleibt (vgl. Anhang II.3).

Im Kontext der oben genannten Problematik des Verhältnisses von Elementar- und Primarpädagogik und der damit zusammenhängenden Gefahr der „Schulifizierung“ erscheint ein weiterer Punkt wesentlich. Die bereits behandelte Frage, nach dem inhaltlichen Profil „inklusive Kinder bis drei Jahre“ erschwert die inhaltliche Ausrichtung und das Verhältnis Elementar- und Primarpädagogik zusätzlich (vgl. ausführlich Punkt II.5 und Anhang I.3.4). Die notwendige Entscheidung für eine Integration dieser Thematik aufgrund des Stellenausbaus in diesem Bereich ist mit einer weiteren Begrenzung der Wahl von inhaltlichen Schwerpunkten eines gemeinsamen Modellstudiengangs verbunden (vgl. KiFöG, TAG).

6. Praxisanteile des Modellstudiengangs

Im Vorfeld der Implementierung eines gemeinsamen Modellstudiengangs stehen Überlegungen zur Gewichtung von inhaltlichen Anteilen. Dazu gehört auch zu klären, welche Praxisanteile in einer gemeinsamen Ausbildung angemessen sind und welcher inhaltlichen Ausrichtung sie folgen.

Die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) sieht im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung die theoretische Reflexion von praktischen Erfahrungen als entscheidendes Element einer professionellen Ausbildung. Laut JFMK muss im Rahmen von Bachelor-Studiengängen daher die Erarbeitung theoretischen Wissens auf praktisches Handeln bezogen und das praktische Handeln als Anlass des Wissenserwerbs gestaltet werden (vgl. JFMK, 17./18.06.2010). Praxisanteile sowie qualifiziertes Personal für die Anleitung und Begleitung der Studierenden bilden eine Grundvoraussetzung dafür, eine solche praxisnahe Ausbildung zu gewährleisten. Dabei spielt die Frage der Qualität und der personellen Besetzung im Kontext der Praxisanleitung eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung einer gemeinsamen Ausbildung.

Bezüglich der Umsetzung gibt es die Möglichkeit, diverse Blockpraktika im Umfang von drei bis sechs Wochen während der vorlesungsfreien Zeit und/oder umfassende Praktikumswochen als Zugangsvoraussetzungen anzusetzen. Zudem gibt es die Möglichkeit, ein ganzes Semester als Praxissemester zu gestalten. Allerdings ginge dies zu Lasten inhaltlicher Anteile, welche bereits durch die Kombination von Elementar- und Primarpädagogik stark begrenzt werden. Im Hinblick auf die staatliche Anerkennung als ErzieherIn als ein mögliches Qualifikationsziel der gemeinsamen Ausbildung wäre jedoch die Integration umfangreicher Praxisanteile in den Studiengang wichtig. In diesem Kontext ist der bereits genannte Beschluss der Jugend- Und Familienministerkonferenz vom 29./30.05.2009 zu erwähnen. Darin ist festgelegt, dass für eine staatliche Anerkennung insgesamt 100 Praxistage absolviert werden müssen. Die Anerkennung kann dann von der jeweiligen Hochschule vollzogen werden. Damit wären Rahmenvorgaben für entsprechende Praxisanteile festgelegt. Zudem ist bei einer gemeinsamen Ausbildung mit einem polyvalenten Abschluss zu klären, inwieweit Praxisanteile gegenseitig angerechnet werden können oder ob bei einer für beide Bereiche qualifizierenden Ausbildung dennoch in jedem Bereich die vollen Praxisanteile zu absolvieren wären. Wäre Letzteres gefordert, so scheint dies schwerlich umsetzbar im Rahmen eines Bachelorstudiengangs. Deshalb ist es sinnvoll, gerade diese Fragen im Vorfeld verbindlich zu klären. In Bremen ist zudem eine Berufseinstiegsphase etabliert worden, weil man dort davon ausgeht, dass Praktika allein nicht für einen gelungenen Berufseinstieg ausreichen, da sie eine andere Funktion erfüllen als etwa ein Anerkennungsjahr in der traditionellen ErzieherInnenausbildung.

Generell stellt sich die Frage, wie die Praktika jeweils auf Institutionen im Elementar- und Primarbereich verteilt sind. Bei einem integrierten Modell erscheint es schlüssig, die Praktika gleichwertig auf beide Bereiche zu verteilen. Handelt es sich dagegen um einen Studiengang nach dem „Y-Modell“, ist es sicherlich sinnvoller, die Praktika je nach Spezialisierung zu gewichten. Dennoch macht es gerade bei der gemeinsamen Ausbildung trotz möglicher Spezialisierung Sinn, zumindest je ein Praktikum in einem der beiden Bereiche zu absolvieren, um die Studierenden für die spezifischen Unterschiede je nach pädagogischem Kontext und Institution zu sensibilisieren.

7. Zulassungsvoraussetzungen

Bei der Einrichtung eines neuen Modellstudiengangs stellt sich nicht zuletzt die Frage nach dessen Zielgruppe. Dabei ist zu klären, welche Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium festgesetzt werden. Dies hängt wiederum eng mit der institutionellen Verortung des Modellstudiengangs zusammen. Am Standort Universität ist traditionell in der Regel die Allgemeine Hochschulreife

die Mindestvoraussetzung. Kommen auch Fachhochschulen in die engere Wahl, ist es normalerweise möglich, mit einer Fachhochschulreife oder vergleichbaren Qualifikationen (z.B. Berufsausbildung plus Berufserfahrung) zugelassen zu werden. Die Frage nach Praxiserfahrungen in Form einer pädagogischen Ausbildung (z.B. ErzieherIn) oder als Vorpraktikum sollte im Zuge der Planung eines Modellstudiengangs geklärt werden. Dies hängt auch damit zusammen, ob mit der Spezialisierung auf Elementarpädagogik im Rahmen des absolvierten Modell-Bachelorstudiengangs eine Zulassung als ErzieherIn erworben werden soll.

Fällt die Entscheidung auf eine Eignungsprüfung als Bestandteil der Zugangsvoraussetzung, ist zu bedenken, dass damit ein Mehraufwand an Verwaltung und Organisation verbunden ist. Dennoch wäre dieses Vorgehen eine Möglichkeit, um die Eignung Studierender zu sichern, wie es in der Drucksache 16/1400 des Niedersächsischen Landtags im Kontext der Auswahlverfahren und Eignungsuntersuchungen für Lehramtsstudiengänge gewünscht ist. Ein Aspekt, der im Kontext der niedersächsischen Lehrerbildung als eine zwingende (Zugangs-)Voraussetzung zu beachten ist, sind die Vorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr). Entsprechende Nachweise könnten zu Beginn des Studiums als eine Zugangsvoraussetzung angesetzt werden. Ob dies jedoch für alle Studierenden gelten sollte, ist abhängig von der spezifischen Studienstruktur: Je nachdem ob ein gemeinsamer polyvalenter Studiengang oder eine frühzeitige Spezialisierung auf Elementar- oder Primarpädagogik erfolgen soll, können auch jeweils unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen sinnvoll sein. Die Master-Verordnung ist jedoch auf jeden Fall zu berücksichtigen, es sei denn, es würden auf ministerieller Ebene Sonderregelungen getroffen, um den Innovationscharakter des Modellstudiengangs entfalten zu können und diesen nicht im Vorfeld zu reglementieren (vgl. Punkt II.2).

8. Sicherung der (inter)nationalen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit

Die Frage der innereuropäischen Mobilität und Anerkennung einzelner Ausbildungsabschlüsse spielt im Kontext eines neuen gemeinsamen Modellstudiengangs eine weitere Rolle. Dabei geht es sowohl um eine Anrechnungspraxis innerhalb des Studiengangs (falls es sich um ein „Y-Modell“ handelt, das zwei verschiedene Abschlüsse möglich macht) als auch innerhalb von Frühpädagogik- und Lehramtsstudiengängen in Deutschland und Europa. Denn den Studierenden sollte es möglich sein, auch im Rahmen der gemeinsamen Ausbildung erbrachte Leistungen an anderen Universitäten angerechnet zu bekommen, die traditionelle Ausbildungswege verfolgen. Besonders wenn es sich um einen Modellstudiengang handelt, ist eine Durchlässigkeit in traditionelle Studiengänge unter

Umständen schwieriger. Dies sollte bei der Wahl der Studienstruktur und auch bei der Festlegung spezifischer Inhalte mit berücksichtigt werden, um spätere Komplikationen bezüglich Durchlässigkeit und Anrechnungspraxis im Vorfeld zu vermeiden.

Im Kontext der Durchlässigkeit und Anrechnungspraxis sind die Entwicklungen und die derzeitige Beschlusslage zur Verwirklichung des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu berücksichtigen, da sich dadurch die Rahmenbedingungen für eine gemeinsame Ausbildung möglicherweise noch einmal vollständig ändern. So liegt mit dem Datum vom 22.3.2011 eine neue Fassung des DQR vor, der eine neue Zuordnung der Niveaus beinhaltet.

An dieser Stelle kommt ein weiterer Aspekt in den Blick, der schon unter Punkt III.4. angedeutet wurde: in der Regel werden nicht alle Bachelor-AbsolventInnen zu einem Masterstudiengang zugelassen. Meist ist nur eine begrenzte Anzahl an Plätzen vorhanden. Es sollte für die Studierenden gewährleistet sein, dass sie im Anschluss an ihren Bachelorstudiengang einen Master zur Grundschulpädagogik ohne Probleme anschließen können bzw. ein entsprechender Modell-Masterstudiengang verbindlich implementiert wird.

IV Fazit und Ausblick

Die Ausführungen zeigen, dass es die Implementierung eines gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs für Elementar- und Primarpädagogik zwangsläufig notwendig macht, sich mit Konsequenzen einzelner Entscheidungen im Vorfeld auseinander zu setzen. Sinn und Zweck der bisherigen Ausführungen war es daher, notwendige Hinweise auf einzelne Entscheidungsbedarfe zu geben und jeweilige Konsequenzen aufzuzeigen. Dies sollte dazu dienen, ministerielle und hochschulische Vertreter bei der Planung und Implementierung eines gemeinsamen Bachelor-Studiengangs zu unterstützen und für zu erwartende Fragestellungen zu sensibilisieren. Die Vielfalt der Wahlmöglichkeiten seitens der ministeriellen und auch der hochschulischen Vertreter macht es jedoch unmöglich, im Vorfeld eine konkrete Empfehlung für eine gemeinsame Studienstruktur und den Grad der inhaltlichen Ausrichtung zu geben. Dies liegt unter anderem daran, dass einzelne Entscheidungen unter Umständen durch unterschiedliche Interessen der jeweiligen Vertreter geleitet sind, was bezogen auf eine Studiengangsplanung zu verschiedenen Ergebnissen führen könnte.

1. Hinweise für die ministeriellen EntscheidungsträgerInnen

Auf *ministerieller* Ebene steht anfänglich die Entscheidung der *institutionellen* Verortung eines gemeinsamen Bachelor-Studiengangs an (vgl. Punkt II.1). Auch wenn es erstrebenswert ist, nach einzelnen Kompetenzen vor Ort zu unterscheiden und nicht bereits im Vorfeld Fachhochschulen auszuschließen, so spricht dennoch für die Universitäten, dass sie in Niedersachsen bisher als einzige der Lehramtsausbildung dienen. Dies spielt bei der Planung eine wesentliche Rolle, da die gemeinsame Ausbildung Teil der Lehrerbildung für Grundschulen sein soll.

Im Kontext der zweiten Entscheidung hinsichtlich der *Gewichtung des Innovationscharakters des Modellstudiengangs* können die Voraussetzungen für eine Lehrerbildung unter Umständen ein Hemmnis darstellen (vgl. Punkt II.2). Denn die Vorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) geben im Falle ihrer Berücksichtigung bereits eine sehr enge, stark primarpädagogische Ausrichtung vor. Um innovatives Potential eines Modellstudiengangs nicht im Vorfeld zu sehr zu beschneiden, wäre an dieser Stelle zu überlegen, den Modellcharakter stärker zu betonen und falls möglich, Sonderregelungen zur Berücksichtigung lehramtsspezifischer Vorgaben anzustreben.

Bezogen auf den *fachlichen Spezialisierungsgrad der gemeinsamen Ausbildung* ist es im Vorfeld schwierig, eine eindeutige Empfehlung zu geben, da hier die Interessen der Ministerien eine große Rolle spielen (vgl. Punkt II.3.).

Dennoch scheint eine zu frühe Spezialisierung wenig sinnvoll, da auch hier innovatives Potential einer gemeinsamen Ausbildung verschenkt und sich die gemeinsame Ausbildung nur namentlich von einer getrennten, parallel verlaufenden Ausbildung von Elementar- und Primarpädagogen unterscheiden würde.

Aufgrund der Komplexität der zu integrierenden Themen beider Schwerpunkt ist zu überlegen, ob bezogen auf den *Umfang* einer gelungenen Modellausbildung ein anschlussfähiger Master von vornherein mitgedacht wird (vgl. Punkt II.4).

Bei der Frage nach dem *Profil: inklusive Kinder bis drei Jahre oder ohne?* lässt sich hingegen auf Grundlage der Erörterungen eine deutlichere Position einnehmen (vgl. Punkt II.5). Da innerhalb des Niedersächsischen Landtagsbeschlusses (Drucksache 16/1400) eindeutig die Rede davon ist, die AbsolventInnen unter anderem für Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren zu qualifizieren, erscheint es ratsam, den Bildungsbereich der Kinder bis zu drei Jahren in den Modell-Bachelorstudiengang zu integrieren. Zwar ist übergeordnetes Ziel der gemeinsamen Modell-Ausbildung vorrangig die Verbesserung der Kompetenzen im Kontext der Schnittstelle Kindertageseinrichtungen und Schule, jedoch sind mit dem umfassenden Ausbau der Tagesbetreuung der bis zu Dreijährigen spätere Arbeitsfelder für potentielle Studierende verbunden. So sollte der Schwerpunkt zwar inhaltlich auf den Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule gelegt werden, die Zielgruppe Null bis Drei jedoch trotzdem eine angemessene Berücksichtigung finden.

Abschließend ist festzuhalten: Je transparenter der Implementierungsprozess eines Modellstudiengangs von Anfang an gestaltet wird, desto wahrscheinlicher ist eine *Akzeptanz* auf allen Seiten.

2. Hinweise für die HochschulvertreterInnen

Für die *HochschulvertreterInnen* steht im Vorfeld der Bewerbung um einen Modell-Bachelorstudiengang bezogen auf die Entscheidung der *institutionellen Verortung* die Frage nach der Anknüpfung an bestehende Strukturen im Fokus (vgl. Punkt III.1). Da dies auf den ersten Blick wünschenswert ist, aber auch das innovative Potential eines völlig neuen Standortes Vorteile mit sich bringt, scheint an dieser Stelle eine endgültige und eindeutige Entscheidung für eine der beiden Alternativen im Vorfeld pauschal nicht möglich. Es erscheint sinnvoller, dass die jeweilige Hochschule, die Interesse an der Umsetzung eines gemeinsamen Modell-Studiengangs hat, anhand ihrer gegebenen Voraussetzungen das Für und Wider einer Implementierung vor Ort abwägt.

Bezogen auf die *Struktur des Modellstudiengangs* (vgl. Punkt III.2) ist es ebenfalls nicht möglich, eine abschließende Empfehlung zu treffen, da diese sehr stark von dem durch die Ministerien gewünschten Spezialisierungs-

grad abhängt. In Anlehnung daran erscheint es bei der zu wählenden Studienstruktur zweckmäßig, ein nicht zu spezialisiertes Modell (bspw. „Y-Modell“) zu wählen, sondern beide pädagogischen Anteile möglichst integrativ anzulegen. Falls von der umsetzenden Hochschule ein Verbund-Studiengang nach dem „Y-Modell“ gewählt werden sollte, wäre ein polyvalenter Studiengang anzustreben, um innovatives Potential des Modellversuchs optimal zu nutzen.

Bei der *Dauer des Modell-Bachelorstudiengangs* (vgl. Punkt III.3) lässt sich eindeutig sagen, dass der Anspruch, in sechs Semestern sowohl elementar- als auch primarpädagogische Anteile inklusive entsprechender Praktika und dem Profil „Kinder bis drei Jahre“ umfassend vermitteln zu können, nur schwer umzusetzen ist. Daher erscheint es folgerichtig, die Dauer der gemeinsamen Bachelor-Ausbildung von vornherein auf sieben oder sogar acht Semester zu erweitern.

Dieser Aspekt hängt eng mit der Frage nach dem *Umfang der Modellausbildung, also inklusive oder ohne Modell-Masterstudiengang*, zusammen (vgl. Punkt III.4). Mit der Problematik konfrontiert, sowohl elementar- als auch primarpädagogische Anteile zufriedenstellend in einen Bachelor-Studiengang umzusetzen, erscheint eine hinreichende Verlängerung des Bachelorstudiengangs auf sieben bis acht Semester ein anschließender entsprechend verkürzter Modell-Masterstudiengang notwendig. Damit könnte auch der Modellcharakter der gemeinsamen Ausbildung unterstützt werden, falls der kombinierte Bachelor-Studiengang nicht entsprechend der engen Vorgaben der Master-Verordnung umgesetzt werden müsste.

Neben diesen eher strukturellen Entscheidungen sollte auch die *inhaltliche Ausrichtung des Modellstudiengangs* gut bedacht sein (vgl. Punkt III.5). Hier ist es zwar schwierig, konkrete Empfehlungen zur zweckmäßigsten Ausrichtung zu geben, dennoch soll dieser Punkt nochmal betont werden. Betrachtet man diese Frage im europäischen Vergleich (vgl. Anhang I.3), so zeigt sich, dass die Ausrichtung und Verknüpfung von elementar- und primarpädagogischen Traditionen eventuell mit unerwünschten Nebeneffekten, wie beispielsweise der „Schulifizierung“ verknüpft sind, die im Vorfeld durch einen sensiblen Umgang mit dieser Thematik zumindest abgemildert werden können.

Das Ausmaß und die Gestaltung von *Praxisanteilen innerhalb des Modellstudiengangs* sollte sinnvollerweise in Anlehnung an den Grad der strukturellen und inhaltlichen Spezialisierung gewählt werden. Bei einem von Anfang an hohen Grad an Spezialisierung sollte jedoch mit Blick auf das übergeordnete Ziel, durch eine gemeinsame Ausbildung von Elementar- und Primarpädagogen den Übergang zwischen beiden Bildungsinstitutionen zu optimieren, darauf geachtet werden, Praxisanteile in beiden Feldern zu forcieren. Damit würden die Nachteile einer zu frühen Spezialisierung zum Teil abgeschwächt und der Unterschied zu einer traditionellen Ausbildung in einem der beiden Pädagogikbereiche betont (vgl. Punkt III.6).

Für die Wahl der *Zulassungsvoraussetzungen* erscheint im Gegensatz zu den anderen Entscheidungsbedarfen eine konkrete Empfehlung weit weniger relevant. Dennoch sind die unter Punkt III.7 genannten Aspekte, wie zum Beispiel die für die Lehrerbildung in der Master-Verordnung benannten Voraussetzungen, ein sinnvoller Hinweis zur Gestaltung der Zulassungsbeschränkungen.

Abschließend bleibt für die umsetzende Hochschule darauf zu achten, dass unabhängig von der Gewichtung des Modellcharakters, die *Sicherung der (inter)nationalen Durchlässigkeit* für die Studierenden zu jeder Zeit gewährleistet sein sollte (vgl.III.8.).

V Literatur

Arbeitsgemeinschaft Für Kinder- Und Jugendhilfe (AGJ) (2010): Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. Positionspapier der AGJ, Hamburg, 27.04.2010

Bosshart, S. (2008): Zwei Kulturen nähern sich an: Das Studium zu einer Lehrberechtigung für den Kindergarten und die erste bis dritte Klasse der Primarschule. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S. 192-208

Busse, G. (2006): Das Berufsbildungssystem in den Niederlanden. Düsseldorf, Nijmegen Holland

Diller, A. (2010): Erzieherinnen, Kindheitspädagogen und Co.- Neue Ausbildungs- und Studienprofile im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Der pädagogische Blick, 18. Jg., H.1, S. 50 (HRG): www.bmbf.de

Janssen, R. (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF-Reihe, Band 1, Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Berlin, 30.05.2010

Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Schwerin, 17./18. Juni 2010

Kinderförderungsgesetz (KiföG): www.bmbfsj.de

Mackowiak, K. (2008): Modelle frühpädagogischer Qualifizierung auf Hochschulniveau in Deutschland. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.28-43

Nds. MasterVO-Lehr (2007): Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. Nds. GVBl. Nr. 33/2007, Hannover

Niedersächsisches Hochschulgesetz (2010): www.mwk.niedersachsen.de

Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode (2009): Drucksache 16/1400 Lehrerausbildung. Hannover

Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode (2010):
Drucksache 16/2430 Lehrerbildung. Hannover

Oberhuemer, P. (2008): Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich? Konzepte im europäischen Vergleich. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.16-28

Viernickel, S. (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In Roßbach/Bloßfeld ZfE. Sonderheft 11/2008, S.123-138

Anhang

Inhalt

I Modellstudiengang	29
1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs.....	29
2. Studienstruktur	30
2.1 Struktureller Aufbau des Modellstudiengangs.....	30
2.2 Grad der fachlichen Spezialisierung.....	31
2.3 Dauer des Modell-Bachelorstudiengangs.....	32
2.4 Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?	33
3. Studieninhalte	34
3.1 Elementarpädagogik versus Primarpädagogik.....	34
3.2 Verschulung des Elementarbereichs?.....	35
3.3 Gemeinsames Bildungsverständnis - ja oder nein?	35
3.4 Inhaltliches Profil: inklusive „Kinder bis drei Jahre“?	36
3.5 Praxisanteile des Modellstudiengangs	37
4. Zulassungsvoraussetzungen	38
5. Sicherung der (inter)nationalen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit	39
6. Berufliche Perspektiven	40
7. Konsequenzen für die Gehaltsstruktur?	40
II Erfahrungswerte und Ausblick einer gemeinsamen Ausbildungskultur	42
1. Erfahrungswerte mit der Akzeptanz der gemeinsamen Studiengänge.....	42
2. Ziele und Motivation	42
III Literatur.....	44

I Modellstudiengang

1. Institutionelle Verortung des Modellstudiengangs

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Wo soll der gemeinsame Modellstudiengang verortet werden? An Fachhochschulen oder Universitäten?

Zu Beginn einer Implementierung eines neuen Modellstudiengangs gilt es zu klären, an welcher Institution ein gemeinsamer Studiengang zu verorten ist. Traditionell ist die Lehrerbildung in Deutschland an Universitäten angesiedelt. Nur das Land Baden-Württemberg hat mit seiner Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen einen nationalen Sonderstatus. Diese haben den gleichen Stellenwert wie Universitäten. Die Akademisierung des frühpädagogischen Personals findet dagegen in speziellen Bachelor-Studiengängen vor allem an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen und bisher nur sehr vereinzelt an Universitäten statt (vgl. MACKOWIAK 2008).

DESKRIPTION

In den EU-Ländern mit Verbundstudiengängen finden die gemeinsamen Ausbildungen an unterschiedlichen Institutionen statt. In Bulgarien, Luxemburg, Italien, Nordirland und Schottland werden die vorschul- und grundschulpädagogischen Fachkräfte gemeinsam an Universitäten ausgebildet. In Rumänien wurden von 1999 bis 2005 die vorschulischen Fachkräfte in drei Jahren an berufsqualifizierenden Pädagogischen Hochschulen mit Schwerpunkt Vorschulpädagogik ausgebildet. Seit 2005 sind diese rumänischen Hochschulen in die Abteilungen Grundschulpädagogik an den Universitäten integriert.

In Frankreich besteht die gemeinsame Ausbildung aus einem Jahr Prüfungsvorbereitung und einem Jahr Ausbildung an einer berufsqualifizierenden Hochschule für Lehrberufe. Diese Hochschule kann einer Universität oder mehreren Universitäten als Akademie zugeordnet sein (vgl. OBERHUEMER 2009). In Irland erfolgt die Ausbildung drei Jahre an einer Pädagogischen Hochschule, die ebenfalls an eine Universität angeschlossen ist. Auch in den Niederlanden werden die Fachkräfte an Pädagogischen Hochschulen in einer vierjährigen berufsqualifizierenden Hochschulausbildung ausgebildet. Dabei gilt für die europäischen Pädagogischen Hochschulen das gleiche wie für die deutschen, nämlich dass sie der Aus- und Weiterbildung von Lehrern dienen und den Universitäten gleichgestellt sind.

Seit 2001 erfolgt die gemeinsame Ausbildung in Schweden an sogenannten höheren Bildungsinstitutionen der Lehrerausbildung bzw. an den Universitätsabteilungen für Kinder- und Jugendstudien. Derzeit liegt dem schwedischen Parlament ein Antrag inklusive Konzept zur Änderung der Lehrerausbildung für alle Bereiche (Vorschul-,

Grundschul-, Sekundarschul- und Berufsschullehrer) vor (vgl. Regeringens Proposition 2010). Ab Ende 2010 wird es in Schweden voraussichtlich eine Rückkehr zu getrennten Ausbildungswegen geben (vgl. Anhang I.3.3).

In Polen gibt es seit 2006 zwei parallel laufende grundständige Ausbildungen, sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten. Dabei bieten einige Universitäten einen kombinierten Studiengang für Vorschule und Grundschule an, bei anderen sind es separate Studiengänge. Da die Ausbildung in der Regel getrennt erfolgt, zählt OBERHUEMER (2009) Polen nicht zu den Ländern mit einer gemeinsamen Ausbildung im engeren Sinne (vgl. auch OBERHUEMER 2008).

In Großbritannien gestaltet sich die gemeinsame Ausbildung in jedem Land unterschiedlich. So werden in England und Wales die Vor- und GrundschulpädagogInnen gemeinsam an speziellen Lehrerbildungsagenturen ausgebildet. In Schottland hingegen gibt es für Vorschullehrkräfte keine spezielle Ausbildung, stattdessen werden alle Fachkräfte an Universitäten als Grundschullehrkraft ausgebildet, wovon einige während ihrer Ausbildung Berufserfahrungen in Kindertagesstätten sammeln. In Nordirland erfolgt eine gemeinsame Ausbildung für vier Jahre an einer Universität.

In der Schweiz setzte in den 1990er Jahren „ein Reformschub in der deutschsprachigen Lehrerbildung“ (WANNACK 2008, S. 170) ein. Ein Ergebnis ist die Integration der Frühpädagogen-Ausbildung in die Studiengänge der neu geschaffenen Pädagogischen Hochschulen. Dabei finden sich an verschiedenen Studienorten unterschiedliche Ausbildungsformen (vgl. ebd.). Neben getrennten Studiengängen gibt es solche, die das Vorschulalter und die Primarstufe 1. bis maximal 6. Klasse umfassen (vgl. ebd.). Auch innerdeutsch, d.h. in Bremen, fiel die Entscheidung für die Ausbildung auf universitärem Niveau. Von CARLE und DAIBER (2008) wurde in diesem Kontext als ein Argument für die Verortung an der Universität die potentielle Arbeitsmöglichkeit im Ausland benannt, wofür ein international anerkannter Studiengang vorzuweisen ist.

HANDLUNGSSZENARIO

Auch wenn die Akademisierung des frühpädagogischen Fachpersonals in Deutschland vielfach an Fachhochschulen stattfindet, ergibt sich aus der gemeinsamen Ausbildung als Teil der Lehrerbildung sinnvollerweise eine Verortung an einer Hochschule, die auch der Lehrerbildung dient. Die Frage nach der Verortung an einer Pädagogischen Hochschule stellt sich für Niedersachsen nicht, da es dort keine solche Einrichtung mehr gibt.

Ein Aspekt, der mit der Frage der Verortung des gemeinsamen Studiengangs eng zusammenhängt, ist die Anknüpfung an bereits bestehende Strukturen. In Bremen wurde daher die gemeinsame Ausbildung auf Basis der bereits bestehenden Lehrerausbildung aufgebaut (vgl. CARLE; DAIBER 2008). Die Besonderheit in Bremen ist, dass die Implementierung des gemeinsamen Studiengangs

„Fachbezogene Bildungswissenschaften“ auf ein interdisziplinäres Team in der Lehreinheit Primarstufe sowie der neu entstandenen interdisziplinären Lehreinheit Frühpädagogik zurückgreifen konnte, das die Arbeitsinhalte Grundschulpädagogik, interdisziplinäre Sachbildung und Elementarmathematik, Deutsch, Erziehungswissenschaften sowie Ästhetische Bildung abdeckt.

Trotz aller Vorteile ist bei der Anknüpfung an bestehende Strukturen zu beachten, dass es durch die Schaffung eines neuen Studiengangs unter Umständen zu einer Konkurrenzsituation zwischen verschiedenen Studienangeboten innerhalb der Hochschule kommen könnte, z.B. wenn es neben dem „Verbund-Modell“ bereits eine reguläre Primarschullehrerausbildung und/oder auch einen frühpädagogischen Studiengang gibt. Solange Strukturen der Lehramtsausbildung (Bachelor und Master) und des Modellstudiengangs parallel verlaufen, ist unter Umständen auch mit Akzeptanzproblemen des neuen Modells innerhalb der Studentenschaft und des Lehrpersonals zu rechnen.

In den meisten anderen europäischen Ländern gibt es dieses Problem nicht, da in der Regel keine parallelen Ausbildungsformen existieren.

2. Studienstruktur

2.1 Struktureller Aufbau des Modellstudiengangs

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Welches Verbundmodell ist für eine gemeinsame Ausbildung am geeignetsten?

Zu Beginn sind Überlegungen notwendig, nach welchem Verbundmodell (vgl. Punkt I.2) der gemeinsame Studiengang strukturell aufgebaut sein soll. In einigen europäischen Studiengängen bildet eine gemeinsame grundlegende Ausbildung die Basis, während im späteren Verlauf des Studiums eine Spezialisierung auf Elementar- oder Primärpädagogik vollzogen wird („Y-Modell“). Im Rahmen des integrativen Verbundmodells werden alle Anteile gemeinsam polyvalent studiert. Ein Studiengang gilt dann als polyvalent, wenn er nicht nur den Zugang zu einem einzigen Beruf oder Berufsfeld eröffnet, sondern für verschiedene Tätigkeiten qualifiziert. Polyvalenz würde z.B. in Bezug auf die Lehrerbildung bedeuten, dass ein Studierender so ausgebildet wird, dass ihm ermöglicht wird, auch einen Beruf außerhalb des Schulwesens zu ergreifen.

DESKRIPTION

Die bereits genannten nationalen und internationalen Verbundstudiengänge wurden auf Basis dieser beiden Modelle aufgebaut. In der Pädagogischen Hochschule Rorschach, Schweiz, wird zum Beispiel das „Y-Modell“ favorisiert. Am Ende des ersten Studienjahres entscheiden

sich die Studierenden entweder für die Lehrbefähigung im Kindergarten und für die erste bis dritte Klasse Primarschule (Studium Typ A) oder für die Lehrberechtigung der ersten bis sechsten Klasse (Studium Typ B). Dabei besteht die Ausbildung aus ca. 120 Modulen und Freifachangeboten, wobei ein Teil übergreifend und ein Teil ab dem dritten Semester typenspezifisch ist, der im Laufe des Studiums sukzessive zunimmt. BOSSHART (2008) macht in ihren Ausführungen deutlich, dass es für die Studierenden nicht möglich ist, übergreifende Angebote zu besuchen, da die einzelnen Module aus organisatorischen Gründen an der PH Rorschach parallel zu einander verlaufen müssen.

An der Fachhochschule Nordwestschweiz wird im Unterschied zur Hochschule in Rorschach ein dreijähriges Studium nach dem „integrativen-Modell“ angeboten, das sowohl für das Arbeitsfeld Kindergarten als auch für sogenannte Basisstufen, an Vorschul- und Primarstufen sowie Primarunterstufen qualifiziert (vgl. www.fhnw.ch, aufgerufen 27.05.2010). Folglich werden an der FH Nordwestschweiz im Bachelor-Studiengang „Vorschul- und Primarstufe“ sogenannte „Generalisten“ für das Kindesalter von 4 bis 8 Jahren ausgebildet. Inhaltlich zentral ist die Vermittlung pädagogischer Betrachtungs- und Reflexionsweisen, in die die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kenntnisse integriert ist. Dabei wird innerhalb des Studiums nicht zwischen den späteren Arbeitsfeldern differenziert. „Die Lehrperson ... ist vor allem Expertin für die Förderung der Kinder und kennt die pädagogischen Prinzipien und Unterrichtsmodelle dieser Altersstufe.“ (vgl. ebd.).

Am Schweizer Lehrerseminar Liestal wird ein gemeinsamer Studiengang „Kindergarten-Primarstufe“ angeboten (vgl. WANNACK 2008). Dabei handelt es sich ebenfalls um einen polyvalenten Studiengang, denn die im Studium ausgebildeten Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe (KGU) sind ebenfalls sogenannte „Generalisten“. Das heißt, sie sind berechtigt, sämtliche Kompetenzbereiche im Kindergarten und sämtliche Fächer in der Primarstufe zu unterrichten (vgl. ebd.).

Im bisherigen schwedischen Modell bezieht sich die gemeinsame Ausbildung auf die Altersgruppe 1-12 Jahre, wobei sich die Studierenden auf Frühpädagogik (1 bis 7 Jahre) oder auf Grundschulpädagogik (8-12 Jahre) spezialisieren können (vgl. OBERHUEMER 2009). Somit handelt es sich um ein „Y-Modell“. Dennoch erlangen die Studierenden am Ende ihres Studiums in vielen Fällen einen polyvalenten Abschluss, da die gemeinsame Ausbildung trotz inhaltlicher Spezialisierung für unterschiedliche Arbeitsfelder offen bleibt.

HANDLUNGSSZENARIO

Es gibt also Erfahrungen mit drei Varianten:

1. „Y-Modell“ ohne Polyvalenz
2. „Y-Modell“ mit Polyvalenz
3. „Integratives-Modell“ mit Polyvalenz

Ein integratives Studienmodell, das für den Elementar- und Primarbereich qualifiziert, hat den Vorteil, dass Studierende bis zum Ende ihrer Ausbildung eine größere Wahlfreiheit hinsichtlich der späteren Arbeitsfelder behalten. Nachteil ist jedoch sicherlich, dass eine breite Streuung von Qualifikationen in der Regel immer auch auf Kosten der Spezialisierung in einzelnen Teilbereichen erfolgt. Das heißt, je breiter die Ausbildung, desto undifferenzierter die Fachkenntnisse in einzelnen Feldern (vgl. Anhang I.2.2). Beim „Y-Modell“ dagegen besteht die „Gefahr“, dass es sich dann zwar um einen gemeinsamen Studiengang handelt, dieser sich tatsächlich jedoch nicht von anderen grundständigen Studiengängen unterscheidet, die gemeinsame inhaltliche Module teilen.

Sollen die Vorteile beider Studienmodelle genutzt werden, so erscheint das schwedische Beispiel als geeignetes Orientierungsmodell. Es erfolgt zwar eine deutliche Schwerpunktsetzung für den elementar- oder primarpädagogischen Studienbereich, die Polyvalenz bleibt jedoch bis zum Studienende erhalten. Allerdings sei in diesem Zusammenhang nochmals darauf verwiesen, dass gerade das schwedische Modell derzeit reformiert werden soll, da die gewünschte Spezialisierung der Fachkräfte mit der gemeinsamen Ausbildung nicht erfüllt werden konnte (vgl. ebd.).

Im Kontext der Studienstruktur eines gemeinsamen Modell-Bachelor-Studiengangs Elementar- und Primarpädagogik gilt im Kontext der Primarschulbildung die Verordnung für Lehramtsausbildung des Landes Niedersachsen (Nds. MasterVO-LehrER). Diese muss erfüllt werden, es sei denn die Gewichtung des Modellcharakters ermöglicht eine Freistellung von diesen Vorgaben. So finden sich in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen unter §2 „Regelstudienzeit, Leistungspunkte und Unterrichtsfächer für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ im Abschnitt (1) folgende verbindliche Vorgaben:

Im Rahmen des Bachelorstudiengangs sind durch die Belegung von Lehreinheiten (Module), 180 Leistungspunkte und im Masterstudium 60 Leistungspunkte zu erwerben. Dabei gibt es eine vorgegebene Struktur, wie die Punkte strukturell und inhaltlich zu verteilen sind.

So umfassen 1. die Bildungswissenschaften einschließlich Praktika mindestens 60 Leistungspunkte, genau wie 2. die Fachwissenschaft und Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs, wovon mindestens ein Viertel Fachdidaktik inklusive der Praktika umfasst. Unter 3. werden für die Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Unterrichtsfachs ebenfalls mindestens 60 Leistungspunkte festgelegt,

davon wiederum mindestens ein Viertel Fachdidaktik einschließlich der Praktika. Unter 4. ist dann geregelt, dass für Bachelor- und Masterarbeit sowie die mündliche Prüfung mindestens 25 Leistungspunkte anberaumt werden. Neben den genannten obligatorischen Leistungen werden für zusätzliche Studien- und Prüfungsleistungen insgesamt nicht mehr als höchstens 35 Leistungspunkte festgesetzt. Insgesamt gilt, dass für Praktika mindestens 15 Leistungspunkte zuzuordnen sind (vgl. Nds. MasterVO-LehrER).

Diese strengen Vorgaben deuten darauf hin, wie schwierig es ist, einen gemeinsamen Studiengang mit einer gleichwertigen Gewichtung sowohl von elementar- als auch primarpädagogischen Inhalten in die Praxis umzusetzen. In Anbetracht der differenzierten Vorgaben erscheint es nur möglich ein „Y-Modell“ mit einem hohen Grad an Spezialisierung zu einem frühen Zeitpunkt innerhalb des Studiums umzusetzen. Dies gefährdet jedoch einen polyvalenten Abschluss. Alternativ ließe sich dieser Problematik mit einer hohen Gewichtung des Modellcharakters begegnen. Dies könnte unter anderem eine Ausnahmeregelung für die MasterLehr-VO bedeuten.

2.2 Grad der fachlichen Spezialisierung

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Welcher Grad der fachlichen Spezialisierung ist je nach Studienstruktur zu erwarten, und was gilt es diesbezüglich zu beachten?

Der Grad der fachlichen Spezialisierung ist eng mit der Studienstruktur gekoppelt und abhängig von den angebotenen Studieninhalten. Strenggenommen ist beides nur schwer zu differenzieren. Durch eine heuristische Trennung wird es jedoch möglich, je nach struktureller oder inhaltlicher Perspektive, unterschiedliche Entscheidungsbedarfe herauszuarbeiten.

DESKRIPTION

In Italien ist derzeit ein fünfjähriger Verbundstudiengang in Planung, in dessen Rahmen die AbsolventInnen zwei Lehrbefugnisse erwerben sollen: sowohl für den Elementar- als auch für den Primarbereich. Es handelt sich dabei somit um einen sehr offenen Grad an Spezialisierung. Die Lehrinhalte sind jedoch in erster Linie am Grundschulbereich orientiert.¹ Negative Erfahrungen mit einer unzureichenden Spezialisierung der AbsolventInnen innerhalb eines polyvalenten Verbundmodells wurden zum Beispiel in Schweden gemacht. Seit 2001 gibt es dort die gemeinsame Lehrerausbildung (vgl. Government Bill 2000). Ziele der damaligen Reform waren die größere Wahlfreiheit für die Studierenden während des Studiums sowie eine hö-

¹ Diese Informationen entstammen einem Interview, welches Prof. Dr. Hilmar Hoffmann am 27.05.2010 in Brixen mit dem Studiengangsleiter des Laureatsstudiengangs „Bildungswissenschaften“, Prof. Dr. Siegfried Baur, durchgeführt hat.

here Durchlässigkeit (vgl. ebd.). Mittlerweile wird von ministerialer Seite in Schweden bemängelt, dass innerhalb dieses Studienmodells zu wenig Kompetenzen erworben werden und eine Spezialisierung auf die Bedürfnisse einzelner Altersgruppen fehlt (vgl. Regeringens Proposition 2010). Denn da im Rahmen der gemeinsamen Studiengänge oftmals die Altersspannen - in Schweden z.B. 1 bis 12 Jahre für Vor- und Grundschule und 12 bis 19 Jahre für die weiterführenden Schulen - zu groß waren, wurde innerhalb der Ausbildung auf die Besonderheiten der einzelnen Altersgruppen nur sehr randständig eingegangen. Dies betraf zudem auch die Vernachlässigung von fachdidaktischen Inhalten, die konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten bei den ausgebildeten Lehrkräften voraussetzen. Dies hatte in Schweden zur Folge, dass notwendige Kompetenzen bei Lehrkräften später in der Praxis fehlten. Beispielsweise haben derzeit 25% aller Lehrkräfte in Schweden, die in den Klassen 1 bis 5 Mathematik unterrichten, keine spezifische Ausbildung in diesem Fach (vgl. ebd.). Daher wird von der derzeitigen schwedischen Regierung eine neue Lehrerausbildung favorisiert. Ein entsprechendes Programm „Bäst i Klassen“ wurde am 11. Februar 2010 von der Regierung an den Reichstag übergeben (vgl. ebd.). Geplant ist, dass die neue Ausbildung Ende 2010 beginnt. Die derzeitige Lehrerausbildung soll dabei durch vier neue Berufsausbildungsgänge ersetzt werden. Im Rahmen der geplanten Reform soll auch die bisher gemeinsame Ausbildung von Vor- und GrundschullehrerInnen getrennt werden. Hinter den aktuellen Reformbemühungen steht der Wunsch, dass Schweden auch weiterhin eine der führenden Wissenschafts- und Industrienationen bleiben möchte (vgl. ebd.). Durch soziale und gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren sind nach Ansicht der schwedischen Regierung die Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte in einzelnen Schul- und Vorschulbereichen gestiegen. Dem soll durch eine höhere Spezialisierung und Qualifizierung Rechnung getragen werden. Zudem hat diese Reform zum Ziel, den Ruf des Lehramtsstudiengangs zu verbessern, u.a. um diesen auch für Männer als Berufswahl attraktiver zu machen.

Die neue Ausbildung zur schwedischen VorschullehrerIn umfasst 210 credit points, wovon 60 Punkte für allgemeine Grundlagen aller schulischen Ausbildungen gedacht sind. D.h. diese Inhalte sind nach wie vor gemeinsame Ausbildungsinhalte an der Hochschule. In der Ausbildung sollen die zukünftigen VorschullehrerInnen Kompetenzen für die Arbeit speziell mit Kindern von 0 bis 6 Jahren vermittelt bekommen sowie sich ein umfassendes Wissen über Schriftspracherwerb und grundlegendes Mathematiklernen aneignen (vgl. ebd.). Dabei ist zu beachten, dass die derzeitigen Reformbestrebungen in Schweden nicht nur den elementar- und primärpädagogischen Bereich umfassen, sondern sich auf alle schulischen Sektoren beziehen. In den kommenden Jahren plant die Regierung darüber hinaus weitere Veränderungen, die den gesamten Bildungsbereich betreffen, u.a. sind neue Lehrpläne,

ein neues Bewertungssystem und eine neue „gymnasieskola“ im Gespräch (vgl. ebd.).

HANDLUNGSSZENARIO

Die schwedischen Erfahrungswerte zeigen, dass eine hohe Durchlässigkeit innerhalb eines polyvalenten Studiengangs in der Regel zu Lasten einzelner Spezialgebiete geht. Am schwedischen Beispiel zeigt sich, dass die gemeinsame Ausbildung unter Umständen negative Konsequenzen hat, wenn dadurch die Spezialisierung und Qualität der späteren Lehrkräfte nicht gewährleistet wird.

Die Frage nach der - insbesondere ausreichend spezifischen - Qualifikation spielt spätestens dann eine Rolle, wenn AbsolventInnen einer neuen gemeinsamen Ausbildung mit den AbsolventInnen der bereits vorhandenen Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren.

2.3 Dauer des Modell-Bachelorstudiengangs

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Welche Dauer bzw. welche Anzahl an Semestern ist für den gemeinsamen Bachelorstudiengang sinnvoll?

Bevor es um inhaltliche Anteile der Implementierung eines neuen Verbund-Modell-Studiengangs gehen kann, ist die spezifische Struktur zu klären. Dazu zählen u.a. Dauer und Umfang des geplanten Studiengangs.

DESKRIPTION

In Deutschland umfasst das gemeinsame Studium von Elementar- und Primärpädagogik in der Regel sechs Semester in Form eines grundständigen Bachelor-Studiengangs (vgl. Uni Bremen, PH Heidelberg, PH Schwäbisch Gmünd, PH Weingarten). Aufbauend darauf kann in der Regel ein Masterstudium angeschlossen werden. So kann z. B. an der Universität Bremen anschließend an den Bachelor in „Fachbezogene Bildungswissenschaften“ sowohl ein Master of Education für Grund- und Hauptschule als auch zukünftig ein Master „Frühkindliche Pädagogik“ gewählt werden, der sich bereits in Planung befindet. In diesem Kontext stellt sich automatisch die Frage, welche beruflichen Perspektiven mit dem Bachelorabschluss im Rahmen des Modellstudiengangs eröffnet werden (vgl. Anhang I.6). Diese Frage ist schon allein deshalb relevant, da nach § 19 des deutschen Hochschulrahmengesetzes, Absatz (2) mit dem Bachelorgrad „ein erster berufsqualifizierender Abschluß erworben wird“.

In den europäischen Ländern mit gemeinsamer Ausbildung variiert die Studiendauer.

Die Bachelor-Ausbildung umfasst z.B. in Bulgarien vier Jahre inklusive eines Praxissemesters mit anschließender Spezialisierung auf Vorschulpädagogik. Auch in Luxemburg wird der Bachelor im Rahmen eines vierjährigen Universitätsstudiums inklusive eines Auslandssemesters

erlangt (vgl. OBERHUEMER 2009). Vier Jahre Universitätsstudium bedarf es bisher auch für das Diplom in Italien. Ab 2011 wird es einen neuen fünfjährigen Studiengang geben, der sich derzeit noch in Vorbereitung befindet. Geplant ist dabei eine gemeinsame Ausbildung inklusive Lehrplan für beide Studienfächer über die gesamten fünf Jahre. Dabei werden die AbsolventInnen die Möglichkeit haben, sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in der Grundschule zu arbeiten. Angedacht ist dabei auch, dass die Gehälter in beiden Arbeitsfeldern angeglichen werden (vgl. Interview mit Prof. Dr. Siegfried Baur, Brixen, 2010).

Der Bachelorstudiengang „Erziehungswissenschaft“ umfasst in Irland nur drei Jahre an einer Pädagogischen Hochschule. In Frankreich hingegen wird durch ein Jahr Prüfungsvorbereitung und ein Jahr Ausbildung an einer berufsqualifizierenden Hochschule für Lehrkräfte ein postgraduales Diplom als staatlich anerkannte Schullehrkraft erworben. Seit 2002 wird in den Niederlanden ein Bachelor Erziehungswissenschaft (BEd) bzw. Bachelor Sozialwissenschaften (BSc) nach vierjähriger Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule vergeben. Die Ausbildung in Rumänien umfasst ein dreijähriges Universitätsstudium, das seit 2008 mit einem Bachelorgrad abgeschlossen wird. In Schweden dagegen wird seit 2004 ein Bachelor in Erziehungswissenschaft für Vorschule, Vorschulklasse, Freizeitzentren und Pflichtschule nach dreieinhalb Jahren (sieben Semestern) an einer höheren Bildungsinstitution für Lehrerausbildung angeboten. In England und Wales gibt es sechs verschiedene Qualifizierungs-Wege, die zum Abschluss „Qualifizierte Lehrkraft“ führen. In der Regel erfolgt dabei eine drei- bis vierjährige Vollzeit-Bachelorausbildung an einer Universität oder berufsqualifizierenden Hochschule. Nach drei Jahren wird der sogenannte „pass degree“, nach vier Jahren der „honours degree“ erworben. In Schottland kann man mit einem vierjährigen Vollzeitstudium an einer Universität bzw. Hochschule einen Bachelor der Erziehungswissenschaft (BEd) oder einen postgradualen Abschluss („Professional Graduate Certificate of Education“) mit einem Jahr Vollzeitstudium an einer Universität nach einem dreijährigen Bachelor-Abschluss erlangen (vgl. OBERHUEMER 2009).

Im Schweizer Lehrerseminar Liestal umfasst der Verbundstudiengang drei Jahre in Vollzeit. Hier ist das Studium in zwei Teile, drei Semester Grundstudium und drei Semester Hauptstudium, unterteilt. Das Grundstudium ist spezifisch auf Kindergarten und Unterstufe angelegt, die Lehrveranstaltungen sind vorgegeben. Das Hauptstudium bietet den Studierenden hingegen die Möglichkeit einer individuellen Vertiefung (vgl. WANNACK 2008). Da in Liestal auch ein Studium für die Primarstufe angeboten wird, sind die Wahlangebote im Hauptstudium stufenübergreifend angelegt.

HANDLUNGSSZENARIO

Nach § 19 „Bachelor- und Masterstudiengänge“, Absatz (2) des deutschen Hochschulrahmengesetzes, beträgt die Regelstudienzeit eines Bachelorstudiengangs mindestens drei und höchstens vier Jahre. Das heißt, für einen neuen Modellstudiengang wäre es durchaus möglich, einen Bachelorstudiengang von bis zu acht Semestern zu implementieren, wie es in anderen Ländern zum Teil auch praktiziert wird (vgl. Tabelle 2). Für eine Ausdehnung des Bachelors auf sieben oder acht Semester spricht die inhaltliche Vielfalt bei einer gemeinsamen Ausbildung. Es sollte in Erwägung gezogen werden, den Studiengang nicht von vornherein auf übliche sechs Semester zu beschränken, denn wie am Beispiel der gemeinsamen Ausbildung in Schweden deutlich wurde, ist eine fehlende inhaltliche Spezialisierung aufgrund der Verknüpfung unterschiedlicher Studieninhalte mit deutlichen Qualifikationseinbußen bei den AbsolventInnen verbunden (vgl. Anhang I.3).

2.4 Umfang der Modellausbildung: inklusive Master?

ENTSCHEIDUNGSBEDARF:

Zentrale Fragestellung: Sollte die gemeinsame Ausbildung durch einen Master-Aufbau Studiengang ergänzt werden bzw. wie kann die Anschlussfähigkeit an bereits bestehende Master-Studiengänge gewährleistet werden?

Die Frage nach Dauer und Umfang eines Studiengangs hängt eng damit zusammen, ob bereits ein Bachelor-Abschluss für die gewünschten Arbeitsfelder qualifiziert oder ob dafür zusätzlich ein Master-Studium benötigt wird. In Niedersachsen ist zum Beispiel für den Abschluss als Grundschullehrkraft ein „Master of Education“ im Anschluss an den Bachelor-Abschluss verpflichtend.

DESKRIPTION

Innerdeutsch gibt es im Anschluss an Bachelorstudiengänge nach dem Verbundmodell die Möglichkeit, sich mit einem Master-Studiengang weiter zu spezialisieren und zu qualifizieren. In der Regel sind diese Studiengänge polyvalent und ermöglichen damit sowohl den Zugang zu einem Lehramts-Master als auch zu einem fachwissenschaftlichen Master. In Bremen ist zum Beispiel für den Abschluss als Grundschullehrkraft ein „Master of Education“ im Anschluss an den „Bachelor of Arts“ der Fachbezogenen Bildungswissenschaften verpflichtend. Daneben ist demnächst auch ein Master „Frühkindliche Pädagogik“ belegbar.

In den genannten europäischen Ländern wird dieses Ausbildungsmodell ähnlich praktiziert. So kann beispielsweise in Polen seit 2006 im Anschluss an den Bachelor „Vorschulpädagogik“, der auch für schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote in Grundschulen quali-

fiziert, ein Master in „Vorschulpädagogik“ angeschlossen werden, der für angehende Leitungskräfte verpflichtend ist. Allgemein ist die gemeinsame Ausbildung zur vor- und grundschulpädagogischen Fachkraft in den Ländern mit Verbundmodell auf einen Bachelorstudiengang beschränkt (vgl. OBERHUEMER 2009).

HANDLUNGSSZENARIO

Der Niedersächsische Landtag hat zur Verbesserung der Lehrerbildung die Initiierung eines gemeinsamen Bachelorstudiengangs für Elementar- und Primarpädagogik beschlossen (vgl. Drucksache 16/1400). Bei der Implementierung eines solchen Studiengangs ist es sinnvoll, über eine mögliche Weiterführung durch zweckmäßig aufbauende Master-Studiengänge nachzudenken. Im Kontext der LehrerInnenausbildung ist dieses unerlässlich (vgl. Nds. MasterVO-Lehr). Auch wenn keine Initiierung von neuen Masterstudiengängen geplant ist, so ist dennoch eine inhaltliche Abstimmung mit bereits bestehenden Masterstudiengängen ein wesentliches Moment der Implementierung eines gemeinsamen Modellbachelorstudiengangs. Denn gerade wenn im Kontext der Lehrerbildung im Anschluss an den Modellstudiengang ein Masterabschluss zwingende Voraussetzung für die Lehrzulassung ist, sollte dies mit bedacht werden.

Das ist gerade dann von Bedeutung, wenn der geplante Modellstudiengang an einer Universität verortet wird, die bereits eine reguläre Primarschullehramtsausbildung anbietet. In einem solchen Fall muss gewährleistet sein, dass der Modellstudiengang in seiner möglichen Polyvalenz eine Anschlussfähigkeit an bestehende Masterstudiengänge sichert und damit die Kompetenzen der AbsolventInnen des Modellstudiengangs als auch der bestehenden BA-MA-Lehramtsstudiengänge gemeinsam berücksichtigt werden.

In diesem Kontext ist zu beachten, dass in der Regel nicht für jeden Bachelor-Absolvent ein Studienplatz in einen Master-Studiengang zur Verfügung steht. Die begrenzte Studienplatzzahl kann gerade dann zum Problem werden, wenn mehrere parallele Bachelorstudiengänge konsekutiv für die vor angebotenen Masterstudiengänge qualifizieren.

3. Studieninhalte

3.1 Elementarpädagogik versus Primarpädagogik

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Wie lassen sich die unterschiedlichen pädagogischen Traditionen des Elementar- und des Primarbereichs sinnvoll in einem gemeinsamen Studiengang miteinander verknüpfen?

Im Kontext einer gemeinsamen Ausbildung und deren inhaltlicher Ausgestaltung stellt sich die Frage, wie mit

diesen unterschiedlichen Pädagogik- und Didaktiktraditionen im Rahmen eines gemeinsamen Studiengangs umgegangen werden soll. Die entscheidende Frage lautet demnach, wie und inwieweit schulische Fachdidaktiken und Elementarpädagogik zusammenzuführen sind.

DESKRIPTION

Die Verknüpfung der beiden unterschiedlichen Pädagogik- und Didaktiktraditionen formuliert BOSSHART (2008) in ihren Ausführungen zum Schweizer Modell an der Pädagogischen Hochschule Rorschach als eine wesentliche Schwierigkeit. Im Prozess der Curriculumentwicklung stießen die Verantwortlichen immer wieder auf Schwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten in der didaktischen Tradition des Kindergartens und der Primarschule. Nach eigenen Aussagen führte dies zu diversen Missverständnissen, die den Implementierungsprozess erschwerten (vgl. ebd.). Dies spiegelte sich auch bei der Planung von Inhalten wider. Durch traditionell unterschiedliche Funktionen von Kindertagesstätten und Primarschule sind die inhaltliche Ausdifferenzierung und die Schwerpunktsetzung erschwert. So ist der Besuch in Einrichtungen des Elementarbereichs auch in der Schweiz fakultativ, durch die Schulpflicht im Primarbereich dagegen obligatorisch. Zudem steht in der Grundschule der Erwerb von spezifischen Kulturtechniken (u.a. Lesen und Schreiben) durch systematisches zielorientiertes Lernen im Vordergrund. Im Bereich der Elementarpädagogik dagegen die Lebens-, Erfahrungs- und Lernwelt der Kinder (vgl. ebd.). BOSSHART betont, dass sich bei einer gemeinsamen Ausbildung zwei völlig unterschiedliche Kulturen annähern müssten. Auch WANNACK (2008) unterstreicht die Unterschiede beider Bereiche. Unterschiedliche Leit motive stellten sich zu Beginn der gemeinsamen Ausbildung in der Schweiz als Herausforderung dar. Die Kindertagesstätte als Institution zwischen Familie und Schule hat laut WANNACK traditionell die Entwicklung des Kindes als Orientierungspunkt, die Schule hingegen das Lernen. Davon ließen sich unterschiedliche Didaktiken ableiten. Dem Spiel als pädagogisch-didaktisches Prinzip des Elementarbereichs stehe somit das Lernen mit einzelnen Fächern als Strukturierungsprinzip im Unterricht gegenüber (vgl. ebd.). In der Schweiz wurde der Versuch unternommen, beide Traditionen bestmöglich zu erhalten. Schwierigkeiten zeigten sich hier jedoch unter anderem im Rahmen der Praktika von Schweizer Studenten, die mit den unterschiedlichen Vermittlungsformen im elementar- und primarpädagogischen Alltag konfrontiert wurden und dabei an ihre Grenzen stießen. So hatten eher primar didaktisch orientierte Studierende Schwierigkeiten sich im elementarpädagogischen Alltag zu behaupten. Umgekehrt machten elementarpädagogisch orientierte Studierende für sie befremdliche Erfahrungen im Schulalltag (vgl. WANNACK 2008, BOSSHART 2008).

HANDLUNGSSZENARIO

Die oben genannten Diskrepanzen Primar- und Elementarbereich spielen bei der Implementierung eines neuen Modellstudiengangs eine wesentliche Rolle. Zwar gab es in den letzten Jahren mit der Implementierung der Bildungspläne in Deutschland eine Trendwende hin zur Stärkung der elementarpädagogischen Einrichtungen als Bildungsinstitutionen. Jedoch zeigt sich die unterschiedliche Gewichtung allein darin, dass die Mehrheit der Bildungs- und Orientierungspläne bisher rechtlich nicht verbindlich sind. So auch in Niedersachsen. Die Frage nach einer sinnvollen Verknüpfung beider Didaktiktraditionen taucht somit im Kontext der gemeinsamen Verbundstudiengänge immer wieder auf, kann aber auch anhand bereits gemachter Erfahrungen nicht befriedigend beantwortet werden. In der Regel wird entweder auf die elementar- oder primarpädagogische Didaktik fokussiert. Welche Folgen das haben kann, wird im folgenden Unterpunkt gezeigt.

Zudem kommen auch hier wieder die strengen Leistungsvorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) zum Tragen. Denn da der Abschluss des gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primarpädagogik auch Teil der GrundschullehrerInnenbildung sein soll, müssen die entsprechenden Mindestvoraussetzungen gemäß der Verordnung erfüllt sein. Dies führt wiederum zu einer deutlichen Beschränkung von strukturellen Möglichkeiten, wenn ein Großteil an primardidaktischen Studienanteilen verpflichtend ist.

3.2 Verschulung des Elementarbereichs?

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Inwieweit hat eine gemeinsame Ausbildung eine Verschulung des Elementarbereichs zur Folge? Wie ist dies zu bewerten?

Das Phänomen der sogenannten „Schulifizierung“ hängt eng mit der Frage nach der Gewichtung einzelner Studienanteile zusammen (vgl. OBERHUEMER 2008). Da es sich beim Primarbereich im Unterschied zum Elementarbereich um das obligatorische, rechtlich stärker geregelte Feld handelt, besteht bei einer gemeinsamen Ausbildung die Gefahr, dass die schulischen Vermittlungsformen in den Elementarbereich hineingetragen werden. Dies wird auch als „top-down“-Effekt bezeichnet (vgl. ebd.).

DESKRIPTION

Dieser „top-down“-Effekt zeigt sich sehr deutlich am französischen Modell (vgl. OBERHUEMER 2009). Er offenbart sich insbesondere in den „écoles maternelles“ und ihrem Konzept, das sich sehr stark an schulischer Didaktik orientiert. In Schweden wurde die gemeinsame Ausbildung erst 2001 eingeführt. Im Vorfeld wurde sich dort mit dem

Phänomen der „Schulifizierung“ auseinander gesetzt, um diesem aktiv zu begegnen. Für Schweden existieren Beobachtungen, dass eine Verschulung des Vorschulbereichs nicht durch ein gemeinsames Studium begünstigt würde, sondern vielmehr durch schulpolitische Programme. Statt einer Verschulung des Elementarbereichs ist in Schweden vielmehr zu verzeichnen, dass angehende LehrerInnen durch den gemeinsamen Studiengang mehr spielerische Elemente in ihren Unterricht integrieren als vor der Reform (vgl. GRAHN 2008). In Schweden wurde von Anfang an das gegenteilige Konzept, die sogenannte „Integration nach oben“ favorisiert und verfolgt. Auch in der Schweiz wurde das Problem einer möglichen Verschulung im Vorfeld diskutiert, um diese zu vermeiden (vgl. BOSSHART 2008, WANNACK 2008).

HANDLUNGSSZENARIO

Als Folge der unterschiedlichen Pädagogiktraditionen ergibt sich im Kontext einer gemeinsamen Ausbildung die Frage nach der Gewichtung von Anteilen und Vermittlungsformen. Daher ist es im Vorfeld der Konzeptionierung eines gemeinsamen Modellstudiengangs sinnvoll, sich dieses spezifische Phänomen zu vergegenwärtigen und möglichen negativen Konsequenzen ggf. entgegenzuwirken. Wenn es sich um einen integrativen Studiengang handelt, in dem die Studierenden in beiden Studienbereichen ausgebildet werden, kann dies zu Schwierigkeiten führen. Allerdings ist es auch hier idealtypischer Weise möglich, beide Traditionen mit einander zu verweben und eine gegenseitige Annäherung zu forcieren. Grundvoraussetzung dafür ist jedoch, dass sich von Beginn an mit der Unterschiedlichkeit beider Kontexte auseinandergesetzt wird (vgl. schwedisches Modell mit „bottom-up“-Philosophie).

3.3 Gemeinsames Bildungsverständnis - ja oder nein?

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Liegt der Festlegung von Studieninhalten ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde? Wenn ja, wie wird dieses definiert?

Eine grundlegende Frage ist die, ob bei der Festlegung von Studieninhalten von einem gleichen Bildungsverständnis für beide Bereiche ausgegangen wird. Dies hängt eng mit der im vorherigen Punkt behandelten Frage nach dem Verhältnis von Elementar- und Primarpädagogik zusammen.

DESKRIPTION

Bremen wird ein systemisch-ökologischer bzw. kontextueller Bildungsbegriff verwendet, der Erziehung und Bildung biographisch verknüpft (vgl. CARLE; KOEPEL; WENZEL 2009). Nach diesem Bildungsverständnis setzt die autopoietisch verlaufende Entwicklung des Kindes im Rahmen von Be-

ziehungen die Gestaltung eines geeigneten sozialen Umfelds voraus. Diese Aufgabe fällt Eltern, pädagogischen Einrichtungen und Kommunen zu. In diesem Kontext plädieren die Vertreter des Bremer Studienmodells für eine gemeinsame Ausbildung, die eine Chance für bessere Bildung von Anfang an gewährt (vgl. ebd.).

In der Veröffentlichung „Impulse der Elementardidaktik – eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule“ von Barbara DAIBER und Inga WEILAND (2008) werden Ergebnisse der Bremer Tagung „Das Kind im Blick“ im Frühjahr 2007 präsentiert, die sich im Kontext der gemeinsamen Ausbildung mit dem Spannungsverhältnis von Fachdidaktik und sozialpädagogischer Didaktik auseinandersetzen. DAIBER und WEILAND berichten davon, dass in vielen Gesprächen und Diskussionen mit Fachvertretern zu einer gemeinsamen Ausbildung mit der Zuschreibung „Fachdidaktik“ in Kindertageseinrichtungen in den meisten Fällen eine Verschulung kontra Spiel assoziiert wurde (vgl. ebd., S.4). Die Autorinnen sehen darin ein Vorurteil dem Primarschulunterricht gegenüber, da der Anfangsunterricht in der Regel nicht von Fächern, sondern von Kompetenzen einzelner Kinder ausgeht. Daiber und Weiland verbinden mit einer gemeinsamen Ausbildung das Ziel, einen anschlussfähigen Bildungsverlauf vom Kindergarten zur Grundschule zu ermöglichen. „In dessen Entwicklung [bewegen] sich die didaktischen Konzepte sowohl in Grundschule als auch im Kindergarten hin zu einer Elementardidaktik von der vor allem die Kinder profitieren“ (vgl. ebd., S.5).

HANDLUNGSSZENARIO

Es zeigt sich, dass sich die Gewichtung der spezifischen Inhalte zum einen aus Entscheidungen für eine konkrete Studienstruktur ableiten (vgl. Anhang I.2), aber auch eine Vorab- Klärung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses notwendig machen. Daraus ergeben sich automatisch Hinweise auf die gemeinsame Gewichtung von Studienanteilen, -inhalten sowie von Praxisanteilen (wie z.B. Praktika, Forschungsmodule etc.).

3.4 Inhaltliches Profil: inklusive „Kinder bis drei Jahre“?

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Welche Altersspanne umfassen die Inhalte der gemeinsamen Ausbildung? Wird das Themenfeld „Kinder bis drei Jahre“ in der Ausbildung mit berücksichtigt?

Im Zusammenhang mit der inhaltlichen Ausrichtung eines gemeinsamen Studiengangs ist zu klären, welche Altersspanne und damit verbundene inhaltliche Schwerpunkte die Ausbildung zum einen für den Elementar- und zum anderen für den Primarbereich umfassen soll. Dies führt zu der Frage, ob und inwieweit der Bereich „Kinder bis drei Jahre“ inhaltlich und fachlich integriert wird.

DESKRIPTION

Wie der Ländervergleich zeigt, ist bis auf Schweden in keinem europäischen Land der Altersbereich der bis zu Dreijährigen Teil der gemeinsamen Ausbildung. Dies ergibt sich daraus, dass in den meisten europäischen Ländern der Betreuungsbereich der bis zu Dreijährigen anderen Ministerien zugehörig ist als der Bildungsbereich ab drei Jahren (vgl. OBERHUEMER 2008).

Auch im Bremer Studiengang werden die bis zu Dreijährigen bisher nicht berücksichtigt, auch wenn dies ursprünglich geplant war. Zu diesem Zweck hätte aufgrund von Kapazitätsproblemen auf andere Studieninhalte verzichtet werden müssen, was die „Tauglichkeit einer so breiten Ausbildung für einen Doppelabschluss, in dem ein Ziel Lehramt ist, nicht mehr gegeben“ hätte (DAIBER; CARLE 2008, S.64). Weiterhin sprach zum damaligen Zeitpunkt gegen die Integration der bis Dreijährigen, dass in Bremen der Fokus der gemeinsamen Ausbildung eindeutig auf die Qualifizierung für den vorschulischen Bereich und die Schuleingangsphase gelegt wurde. Dennoch wurde das Vorhaben, die bis zu Dreijährigen auch inhaltlich im Schwerpunkt Elementarbereich zu integrieren noch nicht ganz verworfen (vgl. www.dbs.uni-bremen.de, zuletzt aufgerufen am 31.05.2010).

HANDLUNGSSZENARIO

Die Frage, ob die Zielgruppe der bis zu Dreijährigen inhaltlich in einen gemeinsamen Studiengang integriert werden soll, hängt mit den späteren Arbeitsfeldern der potentiellen AbsolventInnen zusammen. Es ist schwierig diesen Bildungsbereich in der Lehre und Ausbildung zu berücksichtigen. Bereits die inhaltliche Verknüpfung der 3-6jährigen und der Primarbereich zu einem gemeinsamen Studium haben inhaltliche Einschränkungen zur Folge (vgl. Anhang I.3.2/I.3.3). Dennoch sollte die Integration der bis zu Dreijährigen in eine gemeinsame Ausbildung nicht vorschnell verworfen werden, da dieser Bildungsbereich in der letzten Zeit deutlich an Relevanz gewonnen hat und zukünftig aufgrund des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) auch vermehrt potentielle Tätigkeitsfelder bietet. Im Rahmen der Studie von RAUSCHENBACH und SCHILLING (2010) „Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen“ wird gerade für Niedersachsen ein Fehlbedarf an qualifizierten Fachkräften für diesen Bereich prognostiziert: „Setzt man den Fehlbedarf im Umfang von 3.600 Personen ins Verhältnis zu der landesspezifischen Nettoausbildungskapazität für Kindertageseinrichtungen von insgesamt 4.000 Absolventinnen/Absolventen zwischen 2009 und 2013, so wird deutlich, dass die Ausbildungskapazitäten verdoppelt werden müssten“ (ebd., S.80).

In Anlehnung an den Landtagsbeschluss (Drucksache 16/1400) und die Antwort der Landesregierung (vgl. Drucksache 16/2430) scheint es gewollt, die bis zu Dreijährigen in den gemeinsamen Modell-Bachelorstudiengang Elementar- und Primarpädagogik inhaltlich zu manifestieren. Denn dort ist die Rede davon, dass „die Bachelor-

Absolventinnen und –Absolventen (...) in einer Bildungseinrichtung für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren tätig werden können“ (ebd., S.4). Dennoch ergeben sich daraus ggf. erhebliche inhaltliche Einbußen auf Kosten anderer wesentlicher Inhalte. Auch scheinen der Fokus und damit die Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Ausbildung im Wesentlichen auf der *Schnittstelle* zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulinstitution zu liegen. Das Ziel einer gemeinsamen Ausbildung ist damit eine Verbesserung eines gelingenden Übergangs zwischen den verschiedenen Institutionen, für den ExpertInnen ausgebildet werden. Aufgrund der zukünftigen Arbeitsfelder der AbsolventInnen scheint es jedoch nicht verantwortbar, Inhalte zum Tätigkeitsfeld „Kinder bis zu drei Jahren“ nicht in den Modellstudiengang zu integrieren.

3.5 Praxisanteile des Modellstudiengangs

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Wie hoch ist der Praxisanteil? Wie ist dieser inhaltlich ausgerichtet?

Im Vorfeld der Implementierung eines gemeinsamen Modellstudiengangs stehen Überlegungen zur Gewichtung von inhaltlichen Anteilen. Im Kontext der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ist auch zu klären, welche Praxisanteile in einer gemeinsamen Ausbildung angemessen sind und welcher inhaltlichen Ausrichtung sie folgen.

DESKRIPTION

Im Bremer Studienmodell gilt, dass alle Studierenden, die eine Qualifikation für den Elementarbereich oder eine Doppelqualifikation (Elementar- und Primarbereich) anstreben, während des Studiums ihre Praktika jeweils zur Hälfte in Schulen und Kindertagesstätten absolvieren müssen (Modulhandbuch 2006, http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/lehre/EW_Module_FaBiWi.html, aufgerufen am 31.05.2010).

Auch in Schweizer Modellstudiengängen absolvieren die Studierenden ihre Praktika in beiden pädagogischen Kontexten. In Liestal wird innerhalb des Verbundstudiengangs Wert darauf gelegt, dass die Studierenden von Beginn des Studiums an im Praxisfeld tätig sind. Unter dem Oberbegriff „Berufspraktische Studien“ besteht der Praxisanteil im Grundstudium (drei Semester) aus zwei vierwöchigen Praktika sowie einer Tagespraxis. Im Hauptstudium umfasst dies ein dreiwöchiges und zwei vierwöchige Praktika sowie ein fünfwöchiges Abschlusspraktikum. Bei der Tagespraxis handelt es sich um einen Tag im ersten Semester, an dem die Studierenden in das Berufsfeld Kindergarten eingeführt werden. In Liestal wird das erste Praktikum ebenfalls in einer elementarpädagogischen Einrichtung absolviert (vgl. WANNACK 2008). Die weiteren Praktika erfolgen abwechselungsweise im Elementar- und Primarbereich. Dabei können die Studie-

renden nur im Rahmen ihres Abschlusspraktikums wählen, in welchem Handlungsfeld sie dieses absolvieren möchten. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es vor Ort sogenannte Praxislehrpersonen gibt, die von der Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden und den Studierenden zur Verfügung stehen. Zusätzlich wird jedem einzelnen Studierenden eine sogenannte Mentorsperson (Dozierende der PH) zur Seite gestellt, die die Studierenden in sämtlichen Praktika begleiten und besuchen. Eine ähnliche Form der Praktikumsbetreuung gibt es auch an den meisten Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (z.B. PH Weingarten)

Innerhalb der gemeinsamen Ausbildung der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen werden während der gesamten vier Studienjahre Praktika im Umfang von 30 bis 140 Stunden sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen absolviert. Das entspricht 400 Stunden in Form von Praktika, wobei die Vor- und Nachbereitung inbegriffen ist. Dies entspricht bei einer Gesamtzahl von 2050 Studienstunden einem Fünftel (Quelle: Interview mit Prof. Dr. Siegfried Baur, Brixen, 2010, geführt von Prof. Dr. Hilmar Hoffmann). In dem geplanten fünfjährigen Verbundstudiengang der Universität Bozen ab 2011 werden sowohl Praktika im Elementar- als auch im Primarbereich absolviert. Dabei handelt es sich um eine ministerielle Vorgabe, die von den jeweiligen italienischen Universitäten nur bedingt verändert werden kann). Der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen ist es ein Anliegen, dass alle Studierenden Praktikumserfahrungen sowohl im Elementarbereich als auch im Primarbereich machen. Dies gilt auch, wenn die Spezialisierung bereits vorher erfolgte. Dies hat mehrere Gründe: Der vertiefende Einblick in beide Bereiche erleichtere zukünftigen PädagogInnen eine Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und erhöhe die Wertschätzung für die Arbeit des jeweils anderen. Zudem würden zukünftige LehrerInnen in Kindertageseinrichtungen wichtige Erfahrungen mit altersheterogenen Gruppen machen, die sie im Umgang mit Vielfalt im schulischen Kontext nutzen könnten (Quelle: siehe Interview).

HANDLUNGSSZENARIO

Praxisanteile bilden neben den Lehrveranstaltungen eine Grundvoraussetzung dafür, eine praxisnahe Ausbildung zu gewährleisten. Daher sind ausreichende Praxisanteile in Form von Praktika notwendigerweise in das gemeinsame Studienmodell zu integrieren. Dabei stellt sich die Frage, wie die Praktika jeweils auf Institutionen im Elementar- und Primarbereich verteilt sind. Bei einem integrierten Modell sollten die Praktika gleichwertig auf beide Bereiche verteilt sein. Handelt es sich dagegen um einen Studiengang nach dem „Y-Modell“, ist es sicherlich sinnvoller, die Praktika je nach Spezialisierung zu gewichten. Dennoch macht es gerade bei der gemeinsamen Ausbildung trotz möglicher Spezialisierung Sinn, zumindest je ein Praktikum in einem der beiden Bereiche zu absol-

vieren, um die Studierenden für die spezifischen Unterschiede je nach pädagogischem Kontext und Institution zu sensibilisieren. Dies ist besonders wichtig, um den im Landtagsbeschluss genannten Anforderungen hinsichtlich einer Qualifizierung für die Schnittstelle Kindertagesstätte-Grundschule gerecht zu werden.

Im Zusammenhang der Praktika stellt sich auch die Frage nach Art und Umfang der Praktikumsbetreuung. Im optimalen Fall ist diese so umfangreich wie im Schweizer Modell oder wie an diversen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Denn wie bereits beschrieben, soll möglichen Irritationen, die aufgrund der unterschiedlichen Spezialisierungen und deren Anwendung in den jeweiligen Praxisfeldern auftreten können, durch eine kompetente Praktikumsbetreuung vorgebeugt werden. Praxisanteile sowie qualifiziertes Personal für die Anleitung und Begleitung der Studierenden bilden eine Grundvoraussetzung dafür, eine solche praxisnahe Ausbildung zu gewährleisten. Dabei spielt die Frage der Qualität und der personellen Besetzung im Kontext der Praxisanleitung eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung einer gemeinsamen Ausbildung. Eine weitere Überlegung wäre es, die hochschuldidaktisch relevanten Bereiche Forschendes Lernen, Lehr-Lernforschungsprojekte und Projektstudium in die Praxisinhalte und deren Begleitung zu integrieren. Des Weiteren wäre eine praxisbezogene Berufseinmündungsphase wie in Bremen eine zusätzliche Option, die die im Studium absolvierten Praxisanteile sinnvoll ergänzt und den Übergang in das Berufsfeld erleichtert.

4. Zulassungsvoraussetzungen

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Welche Zugangsvoraussetzungen sind von potentiellen Studierenden sinnvollerweise zu erfüllen?

Bei der Schaffung eines neuen Studienangebots ist zu klären, welche Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium festgesetzt werden. Am Standort Universität ist traditionell in der Regel die Allgemeine Hochschulreife die Mindestvoraussetzung. Kommen auch Fachhochschulen in die engere Wahl, ist zu berücksichtigen, dass eine Fachhochschulreife oder vergleichbare Qualifikation (z.B. Berufsausbildung plus Berufserfahrung) benötigt wird.

DESKRIPTION

Die akademische FrühpädagogInnenausbildung in Deutschland erfolgt vorwiegend an Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen. Dort gelten meist andere Zugangsvoraussetzungen als an Universitäten. MACKOWIAK (2008) hat eine Übersicht der bundesweiten Studienangebote für Frühpädagogik mit jeweiligen Zugangsvoraussetzungen vorgelegt (ebd., S. 37ff. Stand 3/2008). In der Regel werden entweder die Allgemeine oder die Fachhochschulreife vorausgesetzt. Dies gilt auch

für die beiden Frühpädagogik-Studiengänge der Universitäten Bremen und Gießen. Dort werden zudem Studierende mit Fachhochschulreife zugelassen.²

Darüber hinaus gibt es meist zusätzlich die Möglichkeit, über eine abgeschlossene ErzieherInnenausbildung mit Berufserfahrung (z.B. Katholische FH NRW in Köln, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit Dresden) und/oder Vorpraktika (z.B. Hochschule Esslingen, FH Bielefeld, HAWK Hildesheim, Alice-Salomon FH Berlin, Ev. FH Freiburg) zugelassenen zu werden. An manchen Einrichtungen bedarf es neben der Ausbildung und der Berufserfahrung zusätzlich einer Eignungsprüfung (z.B. PH Weingarten, PH Heidelberg, PH Ludwigsburg). (vgl. Tabelle 3)

Im europäischen Ausland sind die Zugangsvoraussetzungen für die Verbund-Modell-Studiengänge völlig unterschiedlich (vgl. OBERHUEMER 2009): In Bulgarien und Rumänien gilt die Allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung. In Frankreich dagegen reicht diese nicht, es bedarf darüber hinaus eines Abschlusses nach dreijährigem Universitätsstudium sowie einer Aufnahmeprüfung. In Irland hingegen werden nur ein Mindestalter von 16 Jahren sowie ein nationales Abschluss-Zertifikat in sechs Fächern plus Abschluss-Prüfung vorausgesetzt. Hinzu kommt ein Aufnahmegespräch.

In Italien muss derzeit neben dem Nachweise der Allgemeinen Hochschulreife eine Aufnahmeprüfung an der jeweiligen Universität absolviert werden. Ab dem Jahr 2011 wird das Abitur Zugangsvoraussetzung für die fünfjährige gemeinsame Ausbildung sein (Quelle: siehe Interview). Ähnlich sieht es in Luxemburg aus. Darüber hinaus ist dort jedoch eine ausreichende Kenntnis der drei Landessprachen eine Grundvoraussetzung. In den Niederlanden reicht dagegen die Allgemeine Hochschulreife. Dabei sind sowohl HAVO- als auch VWO-Abschlüsse zugelassen.³ In Schweden sind zwölf Schuljahre notwendig, davon neun Jahre Pflichtschule und drei Jahre höheres Sekundarniveau sowie die Hochschulreife. England und Wales setzen ebenfalls zwölf Schuljahre mit Abschluss voraus. Daneben gelten auch Prüfungsabschlüsse, d.h. Mittlere Reife in Englisch und Mathematik oder Gleichwertiges. In Schottland und Nordirland gilt das gleiche (vgl. Tabelle 2).

HANDLUNGSSZENARIO

Anhand der Ausführungen zeigt sich, dass die Frage nach Praxiserfahrungen in Form einer pädagogischen Ausbildung (z.B. ErzieherIn) oder als Vorpraktikum im Zuge der Planung eines Modellstudiengangs als mögliche Voraussetzung geklärt werden sollte. Dies hängt auch mit der Frage zusammen, ob mit der Spezialisierung

² In Gießen handelt es sich jedoch nicht um einen Verbund-Modell-Studiengang.

³ Unter HAVO versteht man Einrichtungen der allgemeinen Sekundarbildung. VWO bezeichnen Einrichtungen für vor-universitäre Bildung. Zudem reicht auch der sogenannten MBO-Abschluss, der einen berufsbildenden Abschluss der Sekundarbildung beschreibt (vgl. Busse 2006).

auf Elementarpädagogik eine Zulassung als ErzieherIn erworben wird.

Im Kontext eines gemeinsamen Studienfelds stellt sich bei Vorpraktika die Frage nach deren Verortung: ob sie im elementarpädagogischen oder im primarpädagogischen Feld abzuleisten sind. Fiele die Entscheidung auf eine Eignungsprüfung als Bestandteil der Zugangsvoraussetzung, wie sie an den meisten Pädagogischen Hochschulen praktiziert wird (vgl. PH Heidelberg, PH Weingarten), wäre jedoch zu bedenken, dass damit ein Mehraufwand an Verwaltung und Organisation verbunden ist. Dennoch wäre dieses Vorgehen eine Möglichkeit, um die Eignung potentieller Studierender zu erhöhen bzw. zu sichern, wie es in der Drucksache 16/1400 des Niedersächsischen Landtags im Kontext der Auswahlverfahren und Eignungsuntersuchungen für Lehramtsstudiengänge gewünscht ist. Ein Aspekt, der im Kontext der niedersächsischen Lehrerbildung als eine zwingende (Zugangs-)Voraussetzung zu beachten ist, sind die Vorgaben der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr). So muss nach §2 (2) der genannten Verordnung im Rahmen des Lehramts an Grund- und Hauptschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule mindestens eines der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik ausgewählt werden. In §2 Abschnitt (5) ist in diesem Zusammenhang geregelt, dass u.a. für die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch die Erfüllung der Sprachanforderungen bis spätestens vor der mündlichen Prüfung nachzuweisen sind. In Anlage 4 der benannten Verordnung wird dies wie folgt konkretisiert: Im Fall „Deutsch“ muss der Nachweis über eine Fremdsprache erbracht werden, im Fall „Englisch“ der Nachweis über eine weitere Fremdsprache, u.a. durch das Abiturzeugnis (vgl. Nds. MasterVO-Lehrer, Anlage 4, S.615). Diese Nachweise könnten zu Beginn des Studiums als eine Zugangsvoraussetzung angesetzt werden. Ob dies jedoch für alle Studierenden gelten sollte, ist abhängig von der spezifischen Studienstruktur: Je nachdem ob ein gemeinsamer polyvalenter Abschluss oder eine frühzeitige Spezialisierung auf Elementar- oder Primarpädagogik erfolgen soll, können auch jeweils unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen sinnvoll sein (vgl. Anhang I.2).

Im Zusammenhang der Planung von Zulassungsvoraussetzungen sei auch die Möglichkeit erwähnt, dass AbsolventInnen einer beruflichen Ausbildung mit einer mindestens dreijährigen Berufspraxis fachbezogen studieren dürfen. (vgl. u.a. NHG vom 8. Juni 2010). Zudem berechtigt die Fachhochschulreife zu einem fachbezogenen Studium auch an Universitäten. Daneben sollen im Berufsleben erworbene Kompetenzen bei Gleichwertigkeit auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können (vgl. NHG, §7). Dies ist gerade im Kontext von frühpädagogischen Fachkräften interessant und sollte bei der Festlegung von Zugangsvoraussetzungen beachtet werden.

5. Sicherung der (inter)nationalen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Wie wird national und europaweit eine hohe Durchlässigkeit innerhalb des Studiengangs erreicht?

Die Frage der innereuropäischen Mobilität und Anerkennung einzelner Ausbildungsabschlüsse sollte auch im Kontext eines neuen gemeinsamen Studiengangs Berücksichtigung finden. Dabei geht es sowohl um eine Anrechnungspraxis innerhalb des Studiengangs - falls es sich um ein „Y-Modell“ handelt, das zwei verschiedene Abschlüsse möglich macht -, aber auch innerhalb Frühpädagogik- und Lehramtsstudiengängen in Deutschland und Europa.

DESKRIPTION

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat ein einheitliches Hochschulwesen innerhalb Europas zum Ziel. Dabei spielt die Durchlässigkeit und Anerkennung von Ausbildungsleistungen und -abschlüssen eine wesentliche Rolle. Durch die Schaffung von einheitlichen Ausbildungsabschlüssen bzw. die Einführung eines konsekutiven, zweistufigen Abschlussystems (Bachelor und Master) ist dieser Prozess innerhalb Europas mittlerweile weit vorgeschritten.

Auch im Bremer Modellstudiengang wird die hohe Durchlässigkeit innerhalb des Studiengangs betont. Denn trotz der Spezialisierung für einen der beiden Studienschwerpunkte erlangt jeder Studierende am Ende einen polyvalenten Bachelorabschluss. Zudem ist für die Verantwortlichen des Bremer Studienmodells die Verortung an der Universität ein Argument dafür, um das Arbeiten im Ausland für die AbsolventInnen möglich zu machen (vgl. CARLE; DAIBER 2008).

Das Deutsche Hochschulrahmengesetz weist in § 9 „Koordination der Ordnung von Studium und Prüfungen“ unter (2) explizit darauf hin, dass die Länder dafür Sorge tragen, „dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden“ (Hochschulrahmengesetz, S.11). Auch im Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) ist im zweiten Abschnitt „Studium und Lehre“ in den §§ 6 und 7 deutlich geregelt, dass Prüfungsleistungen in gleichen oder verwandten Studiengängen derselben oder anderer Hochschulen ohne besondere Gleichwertigkeitsprüfung angerechnet werden können und müssen.

HANDLUNGSSZENARIO

Gerade die Frage nach Anrechnung von Studienleistungen gilt es zu klären. Denn den Studierenden muss es auch innerhalb der gemeinsamen Ausbildung möglich sein, erbrachte Leistungen an anderen Hochschulen angerechnet zu bekommen. Dies sollte bei der Wahl der

Studienstruktur und auch bei der Festlegung spezifischer Inhalte mit berücksichtigt werden, um spätere Komplikationen bezüglich Durchlässigkeit und Anrechnungspraxis im Vorfeld zu vermeiden.

6. Berufliche Perspektiven

Neben inhaltlichen und strukturellen Entscheidungen hinsichtlich der Konstruktion eines gemeinsamen Studienganges für ElementarpädagogInnen und GrundschullehrerInnen sollten weitere Entscheidungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt getroffen werden.

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Wie anschlussfähig ist der gemeinsame Bachelor-Abschluss an den Arbeitsmarkt?

Die AbsolventInnen des Modellstudiengangs erhalten mit dem BA-Abschluss einen berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. HRG). Es ist zu entscheiden, für welche Arbeitsfelder dieser Abschluss qualifiziert und welche Mindestqualifikationen im Rahmen des Studiengangs je nach spezifischem Arbeitsfeld vermittelt werden sollten. Vorrangig gilt es zu klären, ob die AbsolventInnen mit dem BA-Abschluss die staatliche Anerkennung als ErzieherIn erhalten sollen. Dabei sollte die Akzeptanz der zukünftigen Arbeitgeber gegenüber akademisch ausgebildeten Personals in Kindertagesstätten Berücksichtigung finden. Weiter ist zu entscheiden, welche Qualifikation die AbsolventInnen im Verhältnis zu vergleichbaren bzw. traditionellen Ausbildungswegen erlangen.

DESKRIPTION

In Niedersachsen erfolgt die Ausbildung zum/zur ErzieherIn im Gruppendienst zu größten Teilen an Fachschulen (vgl. Ländermonitor 2010). Bundesweit dauert die Ausbildung in der Regel fünf Jahre, nur in Niedersachsen besteht die ErzieherInnenausbildung statt aus fünf nur aus vier Jahren, zusammengesetzt aus einer zweijährigen beruflichen Vorbildung sowie einer zweijährigen Fachschule (vgl. DILLER 2010). Ein Bachelorstudium nimmt je nach Konzeption des Studienganges drei bis vier Jahre in Anspruch (vgl. Anhang I.2.3) und enthält ebenfalls je nach Konzeption unterschiedliche Anteile von Theorie und Praxis. In der Regel qualifizieren elementarpädagogische Studiengänge direkt für den Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen, auch wenn dabei oft die Praxisferne der AbsolventInnen kritisiert wird. Weiter berechtigt ein Bachelorabschluss für den Zugang zu Masterstudiengängen. Dieses können bereits etablierte Masterstudiengänge im elementarpädagogischen Bereich sein, die auf spezifische Arbeitsfelder (Leitung etc.) hin qualifizieren. Falls der Modellstudiengang die Doppelqualifikation zum Ziel hat, muss der Bachelorabschluss auch zum Master of

Education für Grundschulen qualifizieren, um den Zugang zum Arbeitsfeld Grundschule zu ermöglichen.

HANDLUNGSSZENARIO

Der Berufseinstieg beziehungsweise weitere Ausbildungsweg der AbsolventInnen des Modellstudiengangs ist an verschiedene Voraussetzungen geknüpft, die bei der Konzeption bedacht werden sollten. Um die Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt sichern zu können, sollten mögliche spätere Arbeitsfelder Einfluss auf die Gestaltung der Inhalte und der Struktur des Modellstudienganges haben (vgl. Anhang I.3). Mit der möglichen Entscheidung, dass AbsolventInnen mit dem Bachelorabschluss die staatliche Anerkennung zur Erzieherin erhielten und diese in der Qualifikation mit den AbsolventInnen der Fachschulen gleichgesetzt würden, entstünde damit eine besondere Konkurrenzsituation. Zudem könnte über eine Unterstützungsphase für den Einstieg in das Arbeitsfeld nachgedacht werden, wie dieses z.B. in Bremen erfolgt ist (vgl. CARLE; DAIBER 2008).

Es stellt sich die Frage, ob der Fokus, der in einem Studiengang mit gemeinsamer Ausbildung für Elementar- und PrimarpädagogInnen gelegt wird, einen vergleichbaren Qualifikationsstand zur Fachschulausbildung ermöglicht und die AbsolventInnen in ähnlichen Arbeitsfeldern eingesetzt werden können. Im Gegensatz zu den AbsolventInnen der Fachschulen erhalten die AbsolventInnen der akademischen Ausbildung den Zugang zu weiteren Ausbildungsmöglichkeiten, wie elementarpädagogische Masterstudiengänge und gegebenenfalls zum Master of Education für Grundschulen und sind damit per se höher qualifiziert, was sich in höheren Entgeltansprüchen niederschlagen sollte (vgl. Anhang I.7).

Weiter stellt sich die Frage, ob AbsolventInnen des Modellstudiengangs genügend Anreize finden, in den Gruppendienst einzusteigen, wenn durch den weiteren direkt anschließenden Ausbildungsweg die Aussicht auf ein attraktiveres außerschulisches Arbeitsfeld (FortbildungsreferentInnen, Jugendamt o.a.) besteht. In erster Linie könnten das finanzielle Anreize sein (vgl. ebd.), aber auch Aufstiegschancen oder wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit. Gerade der Beruf der Grundschullehrkraft übt durch eine mögliche Verbeamtung im Schuldienst eine besondere Anziehungskraft aus.

7. Konsequenzen für die Gehaltsstruktur?

ENTSCHEIDUNGSBEDARF

Zentrale Fragestellung: Entstehen durch die akademische Ausbildung im Elementarbereich höhere Entgeltansprüche der AbsolventInnen, wenn diese in den Gruppendienst übergehen?

Auf Basis der im vorherigen Kapitel getroffenen Aussagen wäre es sinnvoll, die Frage der Vergütung zu klären. Durch

die akademische Ausbildung besteht möglicherweise bereits ein Anspruch auf ein höheres Entgelt im Vergleich zu den AbsolventInnen der Ausbildung an Fachschulen. Es ist daher zu prüfen, auf welcher Grundlage das Entgelt zu erfolgen hat. Dabei ist zudem zu klären, ob die Träger der Betreuungseinrichtungen bereit sind, eine mögliche höhere Vergütung zu tragen.

DESKRIPTION

Der Beruf der Erzieherin wird nach TVöD E5-E8, in der Regel nach E6, vergütet, während AbsolventInnen durch die akademische Ausbildung mit einem Bachelorabschluss ein Anrecht auf Vergütung nach TVöD E9-E12 haben. Bei einer vollen E6 Stelle beträgt das Arbeitgeberbrutto in etwa zwischen 2400 und 3100 Euro (je nach Stufe/Monat). Für eine vergleichbare E9 Stelle entspräche das Arbeitgeberbrutto in etwa 2800-4300 Euro (je nach Stufe/Monat). Für eine volle Arbeitsstelle könnte je nach Abschluss ein Unterschied im Arbeitgeberbrutto von bis zu 1200 Euro/Monat entstehen, der vom jeweiligen Träger zu leisten wäre.

Die finanziellen Belastungen der Kommunen für soziale Leistungen steigen und für die Jahre 2010 bis 2013 wird ein weiterer Anstieg prognostiziert (vgl. Gemeindefinanzkommission Arbeitsgruppe „Standards“ 2010, S. 6). Dabei nehmen die Kosten für die Kindertagesbetreuung einen großen Teil ein. Für den aktuellen Anstieg der Kosten ist das Inkrafttreten des Gesetzes zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (TAG) ursächlich. Durch das Kinderförderungsgesetz (KiföG) wird schrittweise bis 2013 das Betreuungsangebot für die bis zu Dreijährigen ausgebaut, indem bundesweit insgesamt 750.000 neue Betreuungsplätze geschaffen werden sollen. Ab 2013 soll dann ein Rechtsanspruch für alle Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, auf einen Betreuungsplatz eingeführt werden. Trotz finanzieller Beteiligung des Bundes entstehen im Elementarbereich für die Kommunen dadurch weitere Kosten in den kommenden Jahren (vgl. ebd., S. 9).

HANDLUNGSSZENARIO

Es ist daher zu hinterfragen, ob ein verstärkter Einsatz akademisch ausgebildeter Fachkräfte im Gruppendienst durch die Träger finanzierbar ist und ob gerade aus finanzieller Sicht eine „günstigere“ Fachkraft mit Fachschulausbildung in der zu erwartenden Belastungssituation der Kommunen für die Träger nicht attraktiver ist. Sollten die Träger dem Ausbildungsniveau der angehenden Fachkräfte keine angepasste Vergütungsmöglichkeit bieten (können), so kann hieraus eine Einbuße der Attraktivität bereits innerhalb der Ausbildung und damit zu einem Ungleichgewicht der Zweige des Modellstudiengangs entstehen. Lehramtsberufe, auch das Grundschullehramt, gelten in der Regel als besser bezahltes und sichereres Arbeitsfeld - Stichwort „Verbeamtung“ - und könnten daher als attraktiveres Studienziel gelten. Es wäre demnach

sinnvoll, Überlegungen anzustellen, die die möglichen Arbeitsfelder aus finanzieller und dem Arbeitsmarkt angepasster Sicht attraktiver machen.

II Erfahrungswerte und Ausblick einer gemeinsamen Ausbildungskultur

1. Erfahrungswerte mit der Akzeptanz der gemeinsamen Studiengänge

Bevor der Modellstudiengang an der Universität Bremen entwickelt wurde, gab es im Lehrgebiet Primarstufe neben Studien zur Lehrerbildung (vgl. CARLE 1995, 1997) mehrere Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Schnittstelle Kindergarten und Grundschule. So zum Beispiel das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (vgl. CARLE; SAMUEL 2007). Zudem dienten Studien zu Beobachtungen an Übergängen im Elementarbereich (z.B. CARLE et al. 2007) als weiterer Anhaltspunkt für die Schaffung eines gemeinsamen Studiengangs. Die Zusammenarbeit mit der Freien Universität Bozen bot weitere Erfahrungen zur gemeinsamen Ausbildung (vgl. DAIBER; CARLE 2008). Bereits zum Wintersemester 2007/2008 waren mehr als 140 Studierende mit dem Ziel der Doppelqualifikation bzw. der Qualifikation für den Elementarbereich immatrikuliert (vgl. ebd.). Zu Beginn des Bremer Studiengangs im Wintersemester 2005/2006 waren 210 Studierende immatrikuliert, wovon 30 sich für die Doppelqualifikation Elementarbereich plus Grundschule entschieden hatten (vgl. ebd.). Von Interesse ist jedoch nicht nur die Akzeptanz eines gemeinsamen Studiengangs bei potentiellen Studierenden, sondern vielmehr auch bei zukünftigen Arbeitgebern.

Im Falle des Bremer Modells legten die Verantwortlichen großen Wert auf Transparenz und Begleitung der Implementierung. Um dabei einen notwendigen Austausch und Anschlussfähigkeit an bestehende Strukturen zu ermöglichen, wurde ein Informationssystem über den neuen Modellstudiengang entwickelt. Über Newsletter und regelmäßig stattfindende Fachgespräche sowie Mitarbeit in Trägergremien und Behörden der vorschulischen Bildung, erfolgte von Anfang an eine differenzierte Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. DAIBER; CARLE 2008). In Bremen stieß die gemeinsame Ausbildung aufgrund der Vorverlegung des Einschulungszeitpunktes sowohl bei der Bildungsbehörde (in Bremen zuständig für den Bereich Schule) als auch bei der Sozialbehörde (zuständig für die Kinderbetreuung) im Vorfeld bereits auf großes Interesse. Man vertrat in beiden Behörden die Ansicht, dass eine Kenntnis von beiden Bildungsbereichen den Übergang von einer zur anderen Einrichtung deutlich erleichtern könne (vgl. ebd.).

Nicht zu unterschätzen ist der Standortvorteil, den Bremen als Stadtstaat gegenüber Niedersachsen bezüglich der

Implementierung eines gemeinsamen Studiengangs hat. Die übersichtliche, örtlich eng verzahnte Trägerlandschaft hat sicherlich die Akzeptanz eines neuen Studienmodells positiv beeinflusst. Das Flächenland Niedersachsen wird im Unterschied zu Bremen mit anderen Voraussetzungen arbeiten müssen. Dies betrifft die unterschiedlichen universitären Standorte der bestehenden Lehrerbildung und das große Flächennetz an Kinderbetreuungseinrichtungen.

2. Ziele und Motivation: (Hinter)Gründe für eine Entscheidung zu einer gemeinsamen Ausbildung

Studiengänge, die gemeinsam für den Elementar- und den Primarbereich qualifizieren, bedürfen einer pädagogischen Begründung und der Beachtung der historischen Wurzeln der Berufe, für die sie qualifizieren sollen. Das Bremer Studienmodell geht von Synergieeffekten der gemeinsamen Ausbildung aus, da die unterschiedlichen Elemente beider Bildungsbereiche miteinander in Wechselwirkung treten und sich so gegenseitig bereichern können (vgl. CARLE; DAIBER 2008). So spricht für die Initiatoren des Bremer Studienmodells für die gemeinsame Ausbildung, dass beide Einrichtungen - Kindergarten und Grundschule - die bestmögliche institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder sicherstellen sollen. Dabei benötigten beide Professionen die gleiche Wissens- und Kompetenzbasis (vgl. ebd., S.6). Ein weiterer Grund, der von CARLE und DAIBER (2008) angeführt wird, ist die Veränderung des Einschulalters in Bremen und die steigende Heterogenität am Schulanfang aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen und familiärer Hintergründe. Die vorzeitige Einschulung in mehreren Bundesländern spricht für die Bremer Verantwortlichen für eine Umstrukturierung der bisherigen Elementar- und Primarbildung:

„Die vorzeitige Einschulung erfordert sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule neue Kompetenzen. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen müssen sich den Herausforderungen der Sprachstandserhebungen und der Schuleingangsdiagnostik stellen.[...] Zugleich ergibt sich eine große Herausforderung an die Grundschule, die ihr pädagogisches Programm nun auch auf die Bedürfnisse deutlich jüngerer Kinder ausrichten muss“ (ebd. 2008, S.61).

Daher sehen die Verantwortlichen die Chance mittels des Bremer Modellstudiengangs die AbsolventInnen für die Planung und Unterstützung einer guten Schuleingangsvorbereitung zu rüsten und sie für eine „prozessbegleitende spielimmanente Schuleingangsdiagnostik“ zu befähigen (ebd., S.57).

Niedersachsen nutzt zurzeit die Möglichkeit einer flexiblen Schuleingangsphase nicht. Bisher gab es in diese Richtung keine Veränderungen. Das heißt jedoch nicht, dass

nicht auch niedersächsisches Kindertagesstättenpersonal und auch Grundschullehrkräfte mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, wie u.a. im Umgang mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und/oder sprachlicher Förderung.

In der Schweiz gibt es als Folge der Neugestaltung der Schuleingangsstufe ein Modellprojekt „Grund-/Basisstufe“, bei dem ein Kindergarten und eine oder zwei Grundschulklassen in eine altersheterogene Klasse von vier- bis achtjährigen Kindern zusammen gefasst werden. Mit dem Ermöglichen eines flexiblen Übertritts in die darauffolgende 2. und 3. Grundschulklasse soll eine Individualisierung der Schullaufbahn gefördert werden (vgl. VOGT 2009). Durch das sogenannte „Teamteaching“, das eine Lehrperson des Kindergartens und eine Grundschullehrkraft zusammenbringt, wird das Ziel verfolgt, die Lernkulturen des Kindergartens und der Grundschule zu verbinden und eine neue Lernkultur zu schaffen, die von Heterogenität, Vielfalt und Individualisierung geprägt ist (vgl. ebd.). Dieses Modellprojekt wurde bereits evaluiert. Auf Basis der Ergebnisse sieht VOGT (2009) vielfältige Chancen in der gemeinsamen Ausbildung für Kindergarten und Grundschule, u.a. eine gemeinsame berufliche Identität. Seit Ende 2009 plant Österreich ebenfalls eine gemeinsame Ausbildung für Elementar- und PrimarpädagogInnen. Dabei orientiert sich die österreichische Regierung an einer in ihrem Auftrag erstellten Expertise zur Neuordnung der LehrerInnenbildung bzw. PädagogInnenbildung (vgl. Lehrerbildung NEU 2009). Bildungs- und Wissenschaftsministerien erhoffen sich von der Reform ein höchstes pädagogisches und inhaltliches Niveau während der gesamten Ausbildung und damit eine einheitliche Qualität. Hintergrund der Reformbestrebungen sind die Ergebnisse eines OECD Berichts von 2003. Die Aufgaben und Anforderungen an die Rolle der Lehrkraft haben sich verändert, österreichische Lehrkräfte sind sehr wissensorientiert, aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse (vgl. OECD-Bericht zur Untersuchung der Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich, 2003). Grundgedanke der neuen Lehrerbildung ist, ähnlich wie im Bremer Modell, die gemeinsame Ausbildung. Jedoch geht die geplante Einbeziehung aller pädagogischen Professionen und aller Ausbildungseinrichtungen in Österreich weit über das deutsche Modell in Bremen hinaus. Bei der Umsetzung in Österreich sollen alle pädagogischen Berufe einbezogen werden, d.h. auch SozialpädagogInnen, KindergartenpädagogInnen sowie BerufspädagogInnen, indem alle bestehenden Ausbildungseinrichtungen in regionalen Clustern im Rahmen der neuen Lehrerausbildung kooperieren (vgl. Lehrerbildung NEU. 2009).

„Alle Einrichtungen haben ihre Tradition, ihre Bedeutung und Erfahrung in bestimmten Domänen der Pädagogen-Ausbildung, keine Einrichtung deckt das gesamte Spektrum der Pädagogen-Bildung ab. Alle Einrichtungen weisen

ihre Stärken und Besonderheiten, aber auch entscheidende Entwicklungserfordernisse auf. Eine Konzentration des gesamten Ausbildungsspektrums für pädagogische Berufe, auch für LehrerInnenbildung auf einer der bestehenden Institutionen, erscheint weder qualitativ zielführend, noch operational umsetzbar.“ (Lehrerbildung NEU. Endbericht März 2010, S.71)

Damit verknüpft Österreich das Ziel einer gemeinsamen Lehrerbildung, ohne auf die Kompetenzen und Spezialisierungsmöglichkeiten einzelner Institutionen zu verzichten. Darüber hinaus soll es ähnlich wie in Finnland vor Studienbeginn ein Auswahlverfahren geben, das gewährleistet, dass nur die „Begabtesten“ und „Bestgeeigneten“ den Lehrberuf ausüben (vgl. ebd., S. 22).

Zu erwähnen ist, dass Österreich die gleichen Argumente für eine gemeinsame Ausbildung anführt wie Schweden für die Auflösung dieser: dazu gehören die Verbesserung der Ausbildungsqualität, die Erhöhung des Ansehens mit dem Ziel den Beruf auch für Männer attraktiver zu gestalten sowie optimale Bildungsangebote an den Bedürfnissen der Klientel orientiert (vgl. Lehrerbildung NEU. Endbericht März 2010, Regierungens Proposition 2010).⁴

RAUSCHENBACH (2006) bemerkt in seinen Ausführungen „Rahmencurriculum Frühkindliche Bildung“, dass eine Abgrenzung von Elementar- und Primarbildung nur dann plausibel ist, wenn die jeweils andere Art der Vermittlung und Aneignung im Mittelpunkt steht. Er spricht sich für eine stärkere Verzahnung der zukünftigen Ausbildung für Kindertageseinrichtungen mit der Grundschullehrerausbildung als denkbare Alternative aus. Dabei steht „das Verhältnis zwischen einer möglichen lebensphasenspezifischen Generalisierung und einer notwendigen Spezialisierung sowie das Verhältnis von familienähnlichem, alltagsnahem Lernen einerseits und curricular inszeniertem unterrichtlichen Lernen andererseits im Blickfeld“ (vgl. ebd., S.2).

Heike TRAUTMANN (2008a) sieht in einer gemeinsamen Ausbildung generell die Chance, dass die Ausbildung verbessert wird, da die Bedürfnisse der einzelnen Kinder in den Blick gerückt werden und z.B. angehende GrundschullehrerInnen lernen, was Schulanfängern zuzumuten ist, wie sie denken, fühlen und handeln. Thomas TRAUTMANN (2008b) betont bei einer gemeinsamen Ausbildung die Möglichkeit, professionsübergreifend die Aufgaben für eine Entwicklungsbegleitung der Kinder über die Grenzen der Institutionen kindlicher Bildung hinweg zu gestalten. Trautmann spricht daher als zentrale Aufgabe der Pädagogen von der „Entwicklungsbegleitung statt Beschulung“ (ebd., S.196).

In allen genannten Beispielen kristallisiert sich immer wie-

⁴ Im Herbst 2010 wurden im Rahmen der PädagogInnenbildung in Österreich bereits vier Stakeholder-konferenzen (in Linz, Wien, Graz und Innsbruck) vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung gemeinsam veranstaltet.

der ein wesentlicher Faktor heraus, nämlich dass eine gemeinsame Ausbildung der Verbesserung des Übergangs von Kitas zur Schule dienen soll. Dieser Wunsch spiegelt sich auch im Niedersächsischen Landtagsbeschluss wider, der zur Initiierung eines Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primärpädagogik geführt hat (vgl. Drucksache 16/1400, 16/2430).

III Literatur

Arbeitsgemeinschaft Für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010): Frühpädagogische Studiengänge im Spannungsfeld von Spezialisierung und Generalisierung. Positionspapier der AGJ, Hamburg, 27.04.2010

Bosshart, S. (2008): Zwei Kulturen nähern sich an: Das Studium zu einer Lehrberechtigung für den Kindergarten und die erste bis dritte Klasse der Primarschule. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S. 192-208

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009): Lehrerbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe an die AuftraggeberInnen, Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur sowie Bundesminister für Wissenschaft und Forschung. Wien, 18. Dezember

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2010): Lehrerbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Wien,

Busse, G. (2006): Das Berufsbildungssystem in den Niederlanden. Düsseldorf, Nijmegen Holland

Carle, U. (1995): „Mein Lehrplan sind die Kinder“. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim

Carle, U. (1997): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozess – über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In: Buchen, S.; Carle, U. (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung. Weinheim

Carle, U.; SAMUEL, A. (2007): Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler

Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.) (2008): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler

Carle, U.; Gabeleu-Szczes, D.; Levermann, S. (Hrsg.) (2007): Sieh mir zu beim Brücken bauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München

Carle, D.; Koepfel, G.; Wenzel, D. (2009): Kooperation – Chance für bessere Bildung von Anfang an. In: Wenzel, D.; Koepfel, G.; Carle, U. (Hrsg.): Kooperation im Elementar-

- bereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 3-8
- Daiber, B.; Carle, U. (2008): Der Bachelor of Arts „Fachbezogenen Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler
- Daiber, B.; Weiland, I. (Hrsg.) (2008): Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler
- Diller, A. (2010): Erzieherinnen, Kindheitspädagogen und Co.- Neue Ausbildungs- und Studienprofile im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Der pädagogische Blick, 18. Jg., H.1, S. 50-59
- Grahn, M. (2008): Das Lehramtsstudium an der Universität Linköping. In: Carle, U./Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.84-91
- Gemeindefinanzkommission Arbeitsgruppe „Standards“ (2010): Zwischenbericht Arbeitsgruppe „Standards“. 25.Juni 2010. (www.bundesfinanzministerium.de)
- Government Bill 1999/2000 (2000): A new system of teacher education. 135, Fact sheet, Ministry of education and science. Sweden. U0023, Stockholm August
- Hochschulrahmengesetz (HRG): www.bmbf.de
- Janssen, R. (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF-Reihe, Band 1, München
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform. Berlin, 30.05.2010
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Schwerin, 17./18. Juni 2010
- Kinderförderungsgesetz (KiföG): www.bmbfsj.de
- Ländermonitor (2010): www.laendermonitor.de
- Mackowiak, K. (2008): Modelle frühpädagogischer Qualifizierung auf Hochschulniveau in Deutschland. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.28-43
- Nds. MasterVO-Lehr (2007): Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. Nds. GVBl. Nr. 33/2007, Hannover
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (2010): www.mwk.niedersachsen.de
- Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode (2009): Drucksache 16/1400 Lehrerausbildung. Hannover
- Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode (2010): Drucksache 16/2430 Lehrerausbildung. Hannover
- Oberhuemer, P. (2008): Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich? Konzepte im europäischen Vergleich. In: Carle, U.; Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.16-28
- Oberhuemer, P. (2009): Frühpädagogische Ausbildungen im europäischen Vergleich. Didacta magazin.
- OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003“: www.bmbf.de
- Rauschenbach, T. (2006): Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. Aus: www.profis-inkitas.de vom 15.5.2006
- Rauschenbach, T.; Schilling, M. (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Studie im Rahmen des Projekts Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V., München
- Regeringens Proposition (2009/2010:89): Bäst i klassen – en ny lärarutbildning. Stockholm, 4. Februar 2010
- PISA-Studie (2000): www.bildungsserver.de
- Schmidt, T. (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H.5, S. 713-730
- Sell, S. (2004): Hochschulausbildung für Erzieherinnen zwischen Wunsch, Wirklichkeit und Hartz IV. Ein Blick auf die Landschaft neuer Studienmodelle. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/10, S. 88-93
- Straumann, M. (2008): Der Studiengang Kindergarten/ Unterstufe an der pädagogischen Hochschule der FHNW in Solothurn/Schweiz In: Carle, U./Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.181-192

Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG): www.bmfsfj.de

Trautmann, H. (2008a): „Was Hänschen nicht lernt...“ Idee einer gemeinsamen Ausbildung für Kindergarten und Grundschule am Beispiel des Naturwissenschaftlichen Lernen an der Universität. In: Daiber, B.; Weiland, I. (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S.182-193

Trautmann, T. (2008b): „...lernt Hans nimmermehr.“ Kinder sollen auf die Schule vorbereitet werden. Wirklich? In: Daiber, B./Weiland, I. (Hrsg.): Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S.193-202

Viernickel, S. (2008): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. In Roßbach/Bloßfeld ZfE. Sonderheft 11/2008, S.123-138

Vogt, F. (2009): Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul- Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur? In: Wenzel, D.; Koepfel, G.; Carle, U. (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 24-40

Wannack, E.(2008): Studiengänge für Kindergarten und Grundschule – zwischen Euphorie und Skepsis. In: Carle, U./Daiber, B. (Hrsg.): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler, S.170-181

Wenzel, D.; Koepfel, G.; Carle, U. (Hrsg.) (2009): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler

Zu den Autoren



Kathrin Borg, M.A.

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Elementarpädagogik/ Frühkindliche Bildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Ihre Schwerpunkte sind Ästhetische Bildung in Kindertageseinrichtungen, qualitative Forschungsmethoden und Bildungsprozesse im Elementarbereich.



Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

ist Professor für das Fachgebiet Elementarpädagogik/ Frühkindliche Bildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück und Leiter der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Schwerpunkte seiner Arbeit sind frühkindliche Bildung und erzieherisches Handeln, Professionalisierung frühpädagogischen Fachpersonals, IT-Medien in sozialen Berufen, insbesondere in der Frühpädagogik und die Geschichte der (Früh-)Pädagogik.



Dipl. Päd. Melanie Kubandt, M.A.

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Elementarpädagogik/ Frühkindliche Bildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Ihre Schwerpunkte sind Gender im Elementarbereich, normale und gestörte Sprache im Kindesalter und qualitative Forschungsmethoden.



David Nolte, M.A.

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der nifbe-Forschungsstelle Elementarpädagogik. Seine Schwerpunkte sind Medienkompetenz und Medieneinsatz in Kindertageseinrichtungen, multimedial gestützte quantitative Forschungsmethoden und quantitative Videographieforschung.

Der Niedersächsische Landtag hat am 18. Juni 2009 die Initiierung eines Modell-Bachelorstudiengangs Elementar- und Primarpädagogik beschlossen, in dem die Verzahnung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrkräften an Grundschulen erprobt werden soll.

Im Rahmen der Expertise zu einer gemeinsamen akademischen Ausbildung von Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen und Grundschule wurden - auf Basis nationaler und internationaler Erfahrungswerte und Daten - Kriterien zur Planung und Durchführung solcher Studiengänge erstellt.

Auf der Grundlage von Erfahrungen einer gemeinsamen Ausbildung von Elementar- und Primarpädagoginnen und Primarpädagogen im europäischen Ausland und in Deutschland wurden Herausforderungen und Entscheidungen herausgearbeitet, mit denen die zuständigen Ministerien und Hochschulen konfrontiert werden. Mithilfe der Expertise werden Hinweise und Empfehlungen für eine gemeinsame Bachelor-Modellausbildung formuliert. Diese Expertise wird Entscheidungsträgern aus Wissenschaft und Politik zur Verfügung gestellt.