

Peer Pasternack



Peer Pasternack

Theorie-Praxis-Verflechtung in der fröhpädagogischen Ausbildung

Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs

Since the kindergarten came into existence, there is area of tension between "care or education?" and a discussion on an adequate training for those working there. The Pestalozzi-Froebel-Houses in Berlin and Frankfurt/Main had already broken with the fatal principle: "The smaller the children, the shorter and less demanding the training of teachers" in the 20's (which was also applicable for the education of elementary school teachers for decades). These houses set standards for a fair, challenging, practical and theoretically sound education, which are reflected only now at a similar level in the courses offered by the colleges. This education for kindergarten teachers became too expensive for the responsible bodies at the end of the 60ies of the 20th century (continuing in the subsequent salary). They invented the gradated "cheap edition" with the term "educator" with simplified training. It was not until 2004, at the beginning of the 21st century the awareness that a far more demanding training would be appropriate prevailed (for example, at the Alice-Salomon-School of Social Work and Social Education Berlin). Peer Pasternack (Wittenberg), considers the present developments in his article **"Interweaving of theory and practice in early childhood education"**. He directs particular attention to the old accusation that a more sophisticated, or even a university education, leads to an overabundance of theory of the training and ultimately emphasizes the theoretical rather than the practical in the graduation profiles. In the quantitative classification of the development, however, it shows that only a relatively small proportion of the number of trainees for educators are for Universities of Applied Science.

In der fröhpädagogischen Ausbildung vollzieht sich seit einigen Jahren ein dynamischer Professionalisierungsprozess, der wesentlich durch die Etablierung entsprechender Studienangebote an Hochschulen gekennzeichnet ist. Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein bisheriges „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf‘“ abstreifen; Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone“ ablegen (Rauschenbach 2005, S. 20/26).

Begann 2004 der erste fröhpädagogische Studiengang, so starteten bereits 2007 innerhalb eines Jahres 14 neue Programme (vgl. Pasternack 2008; <http://www.weiterbildunginitiative.de/die-datenlage/landkarte-der-hochschulen.html>, Zugriff 30.11.2009). Mittlerweile gibt es zirka 65 Hochschulangebote vom Zertifikatskurs bis zum universitären Master-Programm. Anbieter sind sämtliche Einrichtungstypen im tertiären Sektor, von der Berufsakademie über die FH und PH bis zur Universität. Zugleich gibt es die traditionelle postsekundäre Erzieher/innen-Ausbildung an bundesweit 423 Fachschulen für Sozialpädagogik. Zirka 16.500 staatlich anerkannte Erzieher/innen (Auskunft Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Oktober 2009) schließen dort jährlich ab. Dagegen werden nach Konsolidierung aller fröhpädagogischen Studienangebote pro Jahr etwa 2.500 akademische Fröhpädagoginnen und -pädagogen für das Beschäftigungssystem zur Verfügung stehen. Das

heißt: Selbst bei weiterer Etablierung entsprechender Hochschulstudienangebote ist nicht damit zu rechnen, dass kurz- oder mittelfristig die überwiegende Zahl der Erzieher/innen an Hochschulen ausgebildet wird. Die Fachschulen werden auf absehbare Zeit die quantitativ wesentlichen Lieferanten von Berufsnachwuchs im fröhpädagogischen Bereich sein und bleiben. Insoweit ist mittel- und ggf. langfristig von einer Teilakademisierung des fröhpädagogischen Berufsfeldes zu sprechen.

1. Professionalisierung zwischen Praxisbindung und Verwissenschaftlichung

Ein zentrales Charakteristikum dieser Entwicklung ist, dass sich eine produktive Wettbewerbsfähigkeit zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen(typen) herausbildet: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen an den Hochschulen führt eine ganze Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik intensive Reformen ihrer Ausbildungsgänge durch (vgl. Ebert 2004, Langenmayr 2005, ZEVA 2007, Bundesweite Arbeitsgruppe 2009).¹ Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wird

¹ Auch in den vergangenen 30 Jahren hatte es Ausbildungsreformen an den Fachschulen gegeben. Ein Fachschulinsider resümierte 2006 deren Ergebnisse mit der Einschätzung, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert“, „wohingegen sie für Bildungsaufgaben ... unterqualifiziert sind“ (Prott 2006, S. 217).

dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen aller Länder gefunden (z.B. SenBJS 2003, S. 5.150; MBFJ 2004, S. 11-75; KM S-A 2009, S. 26-58): Der Unterricht wird nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. Die Hochschulstudiengänge hingegen müssen sich bemühen, insbesondere dem Einwand zu begegnen, sie seien zu theorieelastig. Denn aus Sicht von Fachschulvertreter/innen erklärt es sich nicht umstandslos von selbst, dass ein Hochschulstudium angemessener auf die Berufsanforderungen vorberite, als das die bisherige Fachschulausbildung vermag: *„Zur Professionalität der Arbeit einer Erzieherin gehört auch deren Reflexionsfähigkeit. Deren Entwicklung gehört an den Fachschulen zu den obersten Ausbildungszielen. [...] fachhochschulische Leistungsmerkmale ... (Wissenschaftsbasiertes Lehren und Lernen: Reflexion alltagskompetenten Handelns, Entwicklung von theoriegeleiteter professioneller Handlungskompetenz, studierendenorientierte Lehre in übersichtlichen Lehr-Lern-Settings, praxisorientierte und sozialräumliche Forschung)“ werden außer der Forschungskompetenz auch von den Fachschulen für sich in Anspruch genommen“* (Langenmayr 2005, S. 43).

Es wird also postuliert, dass die Fachschulausbildung zur Erzieherin bereits wesentliche Züge eines Hochschulstudiums trüge, während die ‚Theoretisierung‘ der Erzieher/innen-Ausbildung durch ein Studium die Gefahr bringe, zu Lasten der notwendigen Praxisbindung zu gehen. Auch die Verbände der Fachschulen verweisen darauf, dass der *„Befähigung für die Bildungsarbeit (...) nicht erst seit der Diskussion um die Pisa-Studie“* ein besonders hoher Stellenwert in der Ausbildung der Erzieherinnen zukomme. Dies komme insbesondere in einer gezielten Persönlichkeitsbildung, der engen Verflechtung von Theorie und Praxis sowie der sozialräumlichen Verankerung der Fachschulen zum Ausdruck. Zugleich halten die Verbände eine weitere Professionalisierung der Ausbildung für unabdingbar und fordern bundeseinheitlich die Fachhochschulreife und (sic!) eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung als Zulassungsvoraussetzung für die Fachschulen sowie eine dreijährige Ausbildung mit einheitlichen inhaltlichen und didaktischen Standards (BAG KA 2004, S. 1f.).

Generell zeichnen sich Hochschulstudien durch vier zentrale Merkmale aus: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife; das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen; die Lehre findet forschungsgebunden statt, und das Studium enthält in relevantem Umfang Selbststudienanteile. Zumindest zwei dieser vier Elemente wären, jedenfalls grundsätzlich, auch in eine Fachschulausbildung integrierbar: die (Fach)Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung und die (erhöhten) Selbststudienanteile. Interessenvertreter/innen der Fachschulen weisen genau darauf auch hin. Sie leiten daraus ab, dass wesentliche der Professionalisierungsziele, die mit den Hochschulstudiengängen erreicht werden sollen, auch in der Fachschulausbildung erreichbar seien. Grams/Menken (2006, S. 2) berichten über Dis-

kussionen, ob durch die Anhebung der Zulassungsvoraussetzungen – Fachabitur – für die Fachschüler/innen das Niveau eines FH-Bachelors erreicht werden könne: *„Die Idee der Anhebung der Eingangsvoraussetzungen auf Fachhochschulreife gründet in der Überlegung, dass mit diesem Abschluss per se ein höheres Maß an allgemeinbildenden Qualifikationen erworben wurde, welche sich z.B. nicht nur in kognitiven Anteilen, sondern insbesondere in Kompetenzen wie z.B. Abstraktions- und Analysefähigkeit, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit abbilden.“*

Schwieriger verhält es sich mit den anderen drei Merkmalen eines Hochschulstudiums. Die Ausgewiesenheit des Lehrpersonals in wissenschaftlicher Forschung erfolgt typischerweise über die Promotion. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass auch Nichtpromovierte wissenschaftlich aktiv sind, doch erlaubt die Promotionsquote innerhalb eines Lehrkörpers zumindest eine Tendaussage darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Ausgewiesenheit ist. Zur Promotionsquote der Fachschuldozentinnen und -dozenten liegen keine überregionalen Angaben vor. Die meisten Fachschulen verzichten auf ihren Homepages – im Unterschied zu Hochschulen – darauf, die Angehörigen ihres Lehrkörpers vorzustellen. Soweit dies im Ausnahmefall dennoch geschieht, ist festzustellen, dass promovierte Fachschullehrkräfte eine große Ausnahme darstellen. Diese Form der wissenschaftlichen Qualifikation scheint in den Kollegien der Fachschulen für Sozialpädagogik nicht häufiger vorzukommen als an Gymnasien.

Voraussetzung einer forschungsgebundenen Lehre ist, dass die Lehrenden in der Forschung aktiv sind. Dies ist nur dann als Regelfall möglich, wenn entsprechende Zeitbudgetanteile für Forschungsarbeiten reserviert sind. Da die Fachschulen keinen Forschungsauftrag haben, enthält das Zeitbudget der Fachschuldozenten keine Anteile für Forschungstätigkeiten. Deren Lehrdeputat beträgt 26 Wochenstunden. Es verbleibt schließlich die Frage, inwiefern die Ausbildung in relevantem Umfang Selbststudienanteile integriert. Die Stundentafeln der Fachschulen sind zu mindestens drei Vierteln mit Kontaktunterricht gefüllt. Damit steht maximal ein Viertel der wöchentlichen Lernzeit für weitere Aktivitäten – z.B. Selbststudium – zur Verfügung (vgl. z.B. ZEVA 2007, S. 5; König/Pasternack 2008, S. 47).

Zusammengefasst: Zwei hochschultypische Punkte können die Fachschulen (derzeit) nicht einlösen. Zum einen sind die Angehörigen ihres Lehrkörpers überwiegend nicht promoviert und forschungsaktiv. Zum anderen gibt es für Forschungsaktivitäten – über Lehrforschungsprojekte hinaus – weder zeitliche Freiräume noch einen entsprechenden gesetzlichen Auftrag. Damit kann die Wissenschaftsbindung der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen nicht so eng sein, wie sie es an Hochschulen ist. Das zentrale Alleinstellungsmerkmal von akademischen Studiengängen innerhalb der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft besteht folglich darin, dass sie über Forschungsbindung verfügen.

2. Theorie-Praxis-Verflechtung in frühpädagogischen Hochschulstudiengängen

Die frühpädagogischen Studiengänge werden vor allem als Bachelor-Studiengänge im Bologna-System entwickelt. Damit ordnen sie sich in ein Anspruchssystem ein, das für Studienprogramme fordert, wissenschaftliche Grundkenntnisse, Methodenkenntnisse und sog. Schlüsselqualifikationen, d.h. überfachliche und multifunktionale Fertigkeiten, zu vermitteln bzw. deren Ausbildung anzuregen sowie berufsorientiert und -befähigend zu sein.

Die allgemeine Bologna-Ausrichtung verbindet sich in den hier behandelten Studiengängen mit der spezifischen Orientierung auf die Professionalisierung, da auf pädagogische Handlungsfelder vorbereitet wird. Hierbei geht es neben Wissens- und Fähigkeitserwerb vor allem um die Ausprägung eines professionellen Habitus. Da professionelles Handeln fallgebundenes Handeln ist, erweist sich routinisiertes Handlungswissen typischerweise als unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation. Diese ist gekennzeichnet durch prinzipielle Ungewissheit. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, müssen die Akteure die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns beherrschen. Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert die Falldokumentation und Rekonstruktion. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen. Damit das Studium dafür Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die Absolventinnen und Absolventen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können.

Woran lässt sich erkennen, ob ein Studiengang diesen Ansprüchen gerecht zu werden vermag? Abseits des Umstandes, dass Wirkungsanalysen erst durch die Untersuchung der (künftigen) beruflichen Praxis möglich werden, sind plausibilitätsgestützte Aussagen dazu möglich, wie Methodenkompetenz erzeugt, Selbstständigkeit gefördert, Reflexionsfähigkeit ausgebildet und Berufsorientierung organisiert wird. Die frühpädagogischen Studiengänge stellen dazu die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den Mittelpunkt ihrer Anstrengungen.

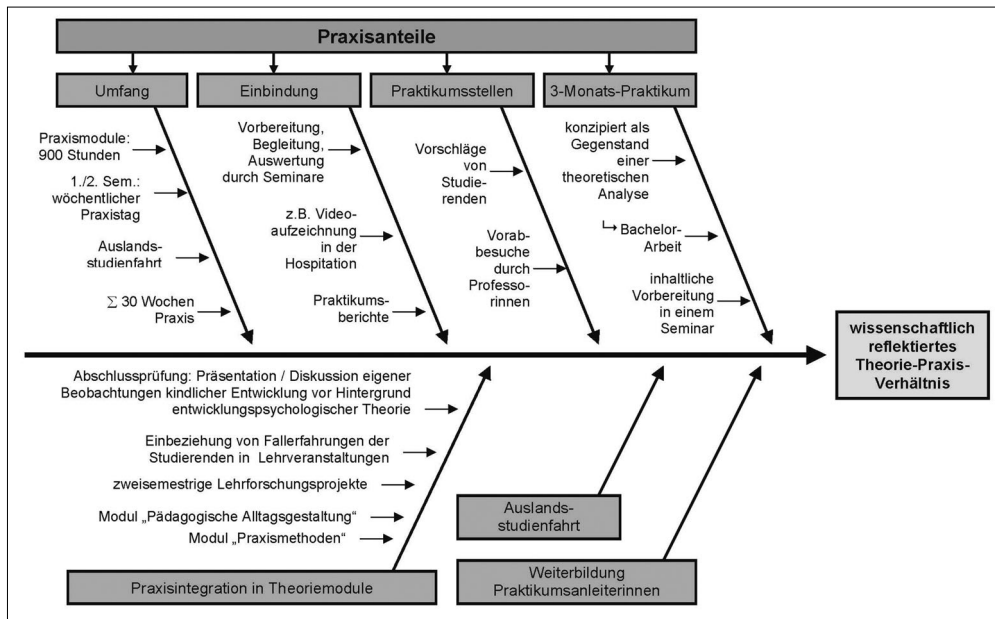
Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, den Modus der Praxisbindung, wie er in nicht-hochschulischen Ausbildungsformen üblich ist, imitierend in das Hochschulstudium einzubinden. Vielmehr muss ein Hochschulstudiengang ein glaubhaftes Zeugnis seiner spezifischen Leistungsfähigkeit ablegen. Diese spezifische Leistungsfähigkeit besteht nicht darin, etwas, das andere auch tun, ebenfalls zu tun und zusätzlich weiteres aufzusetzen. Dergestalt würde der Hochschulstudiengang lediglich durch den Nachweis brillieren, zu erfolgreicher Leistungsverdichtung in der Lage zu sein. Das aber würde nur – sofern es gelänge – die Fähigkeit zur Organisationsoptimierung belegen. Statt dessen müssen Hochschulen ihre spezifische Leistungsfähigkeit aus ihrem wesentlichen Alleinstellungsmerkmal heraus nachweisen.

Dieses Merkmal ist die Verbindung von Forschung und Lehre, operationalisiert in einer forschungsgebundenen Lehre. Das heißt mindestens, dass die Lehre vorrangig durch Personen getragen wird, die auch forschen. Avancierter heißt es, dass das Studium überdies die Möglichkeit aktiver Forschungserfahrungen der Studierenden curricular vorsieht. Dabei geht es *nicht* darum, Forscher/innen auszubilden (was wiederum nicht ausschließt, dass im Einzelfall eine Forscherin oder ein Forscher daraus hervorgehen kann). Es geht vielmehr darum, durch eine „*Kontaktinfektion mit Wissenschaft*“ (Daxner 2001, S. 74) Erfahrungen im methodisch geleiteten Umgang mit Ungewissheit, Deutungs Offenheit, Komplexität, Normenkonflikten und Handlungszwang gewinnen zu können. Nur dieses Alleinstellungsmerkmal der forschungsgebundenen Lehre steht zur Verfügung, um die Praxisbindung des Studiums sowohl anders als auch besser herstellen zu können, statt sie in hochschulfremden Modi zu imitieren. Die Spezifik dieser Praxisbindung besteht darin, ein *systematisch reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis* im Studiengang zu realisieren, d.h. ein Theorie-Praxis-Verhältnis, wie es allein auf der Basis von Forschungserfahrung möglich ist.

Während die Fachschulausbildung handlungsorientiert ausbildet, bilden die Studiengänge wissenschaftsorientiert aus. Dabei ist weder die Handlungsorientierung der Fachschulen wissenschaftsfrei, noch bleibt die Wissenschaftsorientierung der Studiengänge losgelöst von Handlungsanforderungen. Aber: In der Fachschulausbildung ist die Handlungsorientierung als Ausgangspunkt gesetzt, und *um diese herum* gruppieren sich kanonisierte Wissensbestände, aktuelles wissenschaftliches Wissen, Methodenausbildung usw. In den Hochschulstudiengängen dagegen gilt die Wissenschaftsorientierung als unverrückbarer Kern des Studiums. Deren Ausgangspunkt ist eine professionssoziologische Annahme: Die nötige Handlungskompetenz für Situationen der Ungewissheit, Deutungs Offenheit, Normenkonflikte, Krisenhaftigkeit, mithin: der Nichtstandardisierbarkeit, verschärft durch die jeweilige Unaufschiebbarkeit des Handelns – d.h. den Entscheidungszwang, der jede pädagogische Situation kennzeichnet – unter Zeitdruckbedingungen, kurz also: die Handlungskompetenz für Situationen der Nichtroutinisierbarkeit kann nur durch ein wissenschaftsorientiertes Studium erzeugt werden. Im Studium ist der Ausgangspunkt das *Deuten und Verstehen* der je einzigartigen pädagogischen Handlungssituation, um auf dieser Grundlage die Situation gestalten zu können. Daher beginnen alle Anstrengungen bei der Wissenschaft, und um diese herum gruppieren sich (weitere) handlungskompetenzfördernde Studieninhalte. Instrumente zur Umsetzung der Prämisse Wissenschaftsorientierung sind wissenschaftliche Fundierung, Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes, methodisches Arbeiten und Reflexion (Carle/Wehrmann 2006, S. 199).

² Ein weiterer frühpädagogischer Studiengang war gleichfalls 2004 an der EFH Hannover gestartet. Er wurde jedoch nach Durchlaufen der ersten Kohorte wieder eingestellt.

Abbildung 1: Praxiselemente im ASH-Studiengang EBK



3. Beispiel: Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, ASH Berlin

Mit dem Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (EBK) an der Alice-Salomon-Hochschule (ASH) hatte 2004 die (Teil-)Akademisierung der Frühpädagogik in Deutschland begonnen.² Daher liegen dort auch die längsten Erfahrung mit den Möglichkeiten, Techniken und Schwierigkeiten der Theorie-Praxis-Verflechtung vor. Dies sei abschließend und exemplarisch näher betrachtet, zumal der FH-Bachelor derzeit die Akademisierung in der Frühpädagogik dominiert. Ein erster Blick ergibt: Die Aktivitäten des ASH-Studiengangs zur Verflechtung von Theorie und Praxis sind recht vielfältig und komplex strukturiert (Abbildung 1). Sie beziehen sich auf die mehrstufige Integration von Praxisanteilen in den Studienablauf incl. einer Auslandsstudienfahrt, die Weiterbildung von Praktikumsbetreuerinnen und die Einbeziehung von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums.

Während des Studiums sind von den Studierenden insgesamt 31 Wochen Praktikum abzuleisten. Dies sind 13 Wochen weniger als an den sozialpädagogischen Fachschulen des Landes Berlin (SenBJS 2003, S. 5.153f.). Allerdings kommt es nicht primär auf den Umfang der Praktikumsphasen an, sondern auf deren konkrete Ausgestaltung. An der ASH sind in den ersten beiden Semestern wöchentliche Praxistage in den Studienablauf eingebaut. Bereits dabei ist eine enge Verknüpfung mit theoretischen Analysen und Reflexionsphasen vorgesehen, indem diese mit einer Videoaufzeichnung und der anschließenden Bearbeitung ausgewählter Inhalte im Seminar verknüpft werden. Später finden zwei große Praktika mit insgesamt 900 Stunden statt. Eine einwöchige Auslandsstudienfahrt ist als Praxiserfahrung mit erweiterndem, nämlich nichtdeutschen Horizont konzipiert. Praktikumsberichte fördern die Reflexion der ge-

wonnenen Erfahrungen. Die Berichte gehen jeweils von einer Situationsbeschreibung aus, die entweder an einen theoretischen Einstieg oder Empirie anknüpfen. Anschließend werden Gruppen- oder Einzelbeobachtungen bestimmter Kinder dokumentiert. Im weiteren wird eine eigene Sequenz für den Alltag in einer Kindertageseinrichtung geplant und in ihrer Durchführung beschrieben. Es folgen abschließende Bewertungen, in denen eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit, aber auch der Situation in den Kitas und der Arbeit der Erzieherinnen vorgenommen wird (vgl. König/Pasternack 2008, S.

100-102). Das dreimonatige Praktikum im sechsten, also vorletzten Semester ist als Gegenstand einer theoretischen Analyse in der Bachelor-Arbeit (7. Semester) konzipiert. Zuvor war dieses Praktikum in einem Seminar inhaltlich vorbereitet und eine theoretische Fragestellung entwickelt worden. Auch hatten die Studierenden vor den Praktika Beobachtungs- und Dokumentationstechniken, die Kommunikation mit Erzieherinnen und Eltern sowie die Planung des Alltags im Kindergarten geübt. Die Bachelor-Arbeiten dann sollen explizit dokumentieren, wie die Studierenden individuell in der Lage sind, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen (vgl. ebd., S. 102-115). „Die Ergebnisse werden in der Abschlussprüfung präsentiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Praxis reflektiert“ (Balluseck 2004, S. 48).

Bevor jedoch ergebnisreiche Praktika absolviert werden konnten, hatten die Praktikumsstellen gewonnen und ausgewählt werden müssen. Dafür haben sich die ASH-Lehrenden einen beträchtlichen Aufwand auferlegt. Bereits im Jahr des Studiengangsbeginns, 2004, waren Kontakte zu 51 Praxisstellen aufgebaut worden. Daneben können die Studierenden auch Vorschläge für weitere Praktikumsstellen unterbreiten. Bevor diese ggf. in die entsprechende Liste aufgenommen werden, besuchen Hochschullehrerinnen jede der Stellen, um in ausführlichen Gesprächen die gegenseitigen Erwartungen zu klären. Immerhin sind im Rahmen der Praktika studienrelevante systematische Beobachtungen, konzeptionelle Arbeiten, z.B. die Vorbereitung eines Elternabends, Videografieren und wöchentlich mindestens 30 Minuten Reflexion mit der betreuenden Erzieherin zu leisten.

Zum Teil, so wird berichtet, seien die Praktikumsstellen dann auch nicht auf die Anforderungen der Studierenden vorbereitet gewesen bzw. hatten diese nicht erfüllen können, zum Teil wurden die Anforderungen in der

Alltagspraxis nicht akzeptiert (König/Pasternack 2008, S. 100). Daneben war es zu Rollenkonflikten zwischen Praktikantinnen und deren Betreuerinnen in den Einrichtungen gekommen. Die Reaktion der Hochschule erscheint bemerkenswert und ist jedenfalls sehr offensiv: Es wurde eine Fortbildung für diejenigen Erzieherinnen konzipiert, die für die Betreuung der Studierenden in den Praktikumeinrichtungen verantwortlich sind. Die Weiterbildung nennt sich „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“ und wird von der ASH zertifiziert (ASFH 2006). Indirekt wurde damit auch auf einen Einwand aus fachschulischer Sicht reagiert: Es sei ein Widerspruch, „dass Erzieherinnen, die wegen benötigter höherer Qualifikationen an Fachhochschulen ausgebildet werden, durch angeblich nicht ausreichend qualifizierte Erzieherinnen (Absolventen von Fachschulen) angeleitet werden. [...] Eine Fachschulabsolventin dürfte – nach all der vorgetragene Kritik – kaum das Praktikum einer Fachhochschulstudentin angemessen beurteilen können“ (Protz 2006, S. 228).

Die Weiterbildung der Praktikumsbegleiterinnen zielt auf eine theoretisch unterfütterte Qualitätssteigerung der Betreuung in den Einrichtungen. Zugleich kann damit eine latente Asymmetrie in der Rollenbeziehung zwischen praktikumsbetreuenden Erzieherinnen und den FH-Studierenden bearbeitet werden: Einerseits handelt es sich um ein Betreuerin-Betreute/r-Verhältnis, das bei aller Partnerschaftlichkeit nicht frei von hierarchischen Elementen ist. Andererseits bringen beide Beteiligte in dieses Verhältnis unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und entsprechend heterogene Reflexionsebenen ein. Dabei kann zudem die Betreuerin ihren nichthochschulischen Bildungshintergrund nicht zwingend durch Berufserfahrung kompensieren, da die Studierenden häufig auch bereits über längere Berufserfahrung verfügen. Durch die zertifizierte Weiterbildung haben die Begleiterinnen der Praktikantinnen und Praktikanten die Chance, einen systematischen Zugang zum Studiengangskonzept der ASH und zur wissenschaftsorientierten Herangehensweise an die frühpädagogische Praxis zu gewinnen.

Die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen anbinden. Eine solche Art der Lehre stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, da an Stelle eines festgelegten Unterrichtsplanes immer wieder konkrete Beispiele und Fragen der Studierenden aufgegriffen und mit den theoretischen Inhalten in Beziehung gesetzt werden müssen. Für die Lehrenden ergibt sich daraus jedoch eine viel schnellere Rückmeldung zum Nutzen des Lehrstoffs. Instrumente dessen sind an der ASH die Einbeziehung von konkreten Fallbeispielen der Studierenden in Lehrveranstaltungen, zweisemestrige Lehrforschungsprojekte und die Abschlussprüfung mit der Präsentation und Diskussion eigener Beobachtungen kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorie, die in der Bachelor-Arbeit aufbereitet worden waren. Bevor die Studierenden so weit gekommen

waren, hatten sie überdies ein Modul „Pädagogische Alltagsgestaltung“ und ein Modul „Praxismethoden“ absolviert. Die Methodenausbildung verdient in diesem Zusammenhang eine besondere Beachtung. Sie ist im EBK-Studiengang außerordentlich vielfältig und im Regelfall in die Fachmodule integriert. Letzteres vermeidet „Stricken ohne Wolle“: Das souveräne Verfügen über Methoden erwirbt nur, wer die Methoden nicht ‚an sich‘ erlernt, sondern auch an Beispielen aktiv getestet hat. Gegenstand der curricularen Erarbeitung sind wissenschaftliche, didaktische und pädagogische, Teamentwicklungs- sowie Management-Methoden. Insgesamt 54 Methoden werden im Verlaufe des Gesamtcurriculums regelhaft erarbeitet (vgl. König/Pasternack 2008, S. 87-89).

4. Fazit

Die Professionalisierung durch frühpädagogische Hochschulstudiengänge bewegt sich in der Spannung zwischen Praxisbindung und Verwissenschaftlichung. Eine angemessene Verbindung dieser beiden Pole bedarf einer systematischen Theorie-Praxis-Verflechtung. Dabei geht es nicht darum, eine Ausbildung zu organisieren, die das *komplette* Theoriearsenal des Faches und der frühpädagogisch relevanten Kontextdisziplinen verfügbar macht. Vielmehr geht es darum, das für den beruflichen Kontext zu mobilisieren, was die wissenschaftliche Arbeitsweise bietet, um professionelle Praxis zu ermöglichen: die Fähigkeit, fall- und situationsbezogen analysieren und analysegeleitet handeln zu können. Die Absolventinnen und Absolventen sollen gelernt haben, methodisch geleitet vorzugehen, und sie sollen exemplarisch mit Theorien gearbeitet haben, um Einzelprobleme in allgemeine Kategorien übersetzen zu können. Soweit sie dies beherrschen, sind sie in der Lage, sachlich angemessen zu differenzieren, Alltagshorizonte der Problemwahrnehmung zu überschreiten, multikausal zu erklären sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten in ihr Denken und Handeln einzubeziehen. Um Kompetenzen angemessen auszubilden, bedarf es in der Ausbildung einer Theorie-Praxis-Verflechtung, die durch eine deutlich intensivere Reflexionstiefe und -komplexität gekennzeichnet ist, als dies die Fachschulen strukturell bedingt leisten können. Am Ende geht es darum, dass die Studierenden und Absolventen in der Lage sind, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin kann als Anregungsbeispiel für eine so intendierte Theorie-Praxis-Verflechtung empfohlen werden.

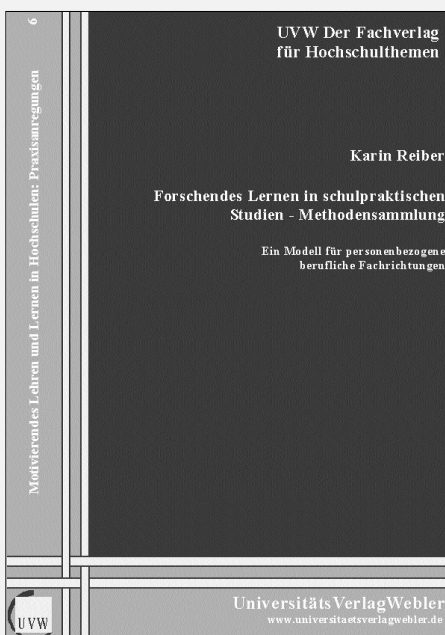
Literaturverzeichnis

ASFH, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (2006): Zusatzqualifikation „BildungsbegleiterIn in der Frühpädagogik“ 2006/2007. Ein berufsbegleitender Zertifikatskurs für ErzieherInnen in der Praxis, mit Unterstützung der Robert Bosch Stiftung, URL: <http://www.profis-in-kitas.de/praxis/qualifizierung-der-praxis/praxisanleitung-programm.pdf> (Zugriff 12.5.2007).

- BAG KA, Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen/Erzieher / Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik / Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten für Erzieher/innen (2004):** Zukunftsfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Bundesrepublik Deutschland. Gemeinsames Positionspapier, Freiburg/Lotte/Stuttgart, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1133.html> (Zugriff 21.5.2006).
- Balluseck, H. v. (Hg.) (2004):** Module im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin, URL: http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/bc_erz_module.pdf (Zugriff 4.4.2006).
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009):** Qualifikationsprofil „Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie“, o.O., URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf (Zugriff 18.12.2009).
- Carle, U./Wehrmann, I. (2006):** Gemeinsame Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen, In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München, S. 197-207.
- Daxner, M. (2001):** Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- Ebert, S. (2004):** Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept, In: Kindergarten heute 1/2004, S. 20-29.
- Grams, W./Menken, A. (2006):** Fachschule für Sozialpädagogik: Hoher Anspruch an qualifizierte Ausbildung, In: Die BLZ. Zeitschrift der GEW Bremen November 2006, URL: <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary3238/ErzieherInnenAusbildung.pdf> (Zugriff 13.12.2006).
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009):** Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbegrenzter Lernbereich, Magdeburg, URL: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rrlfssozpaedgean.pdf> (Zugriff 22.12.2009).
- König, K./Pasternack, P. (2008):** elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Wittenberg 2008. Auch unter: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=149>
- Langenmayr, M. (2005):** Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Kita spezial, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung“, S. 39-45. Auch unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html>
- MfBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004):** Lehrplan für die Fachschule Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, URL: http://alt.bbs.bildung-rp.de/materialien/lehrplaene/lehrplan_bbs_2004/fs_FS_Sozialwesen%20FR%20Sozialpaedagogik.pdf (Zugriff 22.12.2009).
- Pasternack, P. (2008):** Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008. In: erzieherin-online, 26.10.2008, 10 S., URL: http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf
- Protz, R. (2006):** 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte, München, S. 209-230.
- Rauschenbach, T. (2005):** Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft 1/2005, S. 18-35.
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003):** Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin. 2. Dezember 2003. Berlin. Auch unter http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf (Zugriff 12.4.2006).
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007):** Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin, Hannover. URL: http://www.zeva.uni-hannover.de/service/eva_downl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf (Zugriff 12.12.2007).

■ Dr. Peer Pasternack, Forschungsdirektor, Institut für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Karin Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.

Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9,95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22