

Dollase, Rainer

Erfolgschancen erhöhen - Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen

Hense, Margarita [Hrsg.]: *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgschancen erhöhen.*
Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 79-90. - (Frühe Bildung und Erziehung)



Quellenangabe/ Reference:

Dollase, Rainer: Erfolgschancen erhöhen - Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen - In:
Hense, Margarita [Hrsg.]: *Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Erfolgschancen erhöhen.*
Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 79-90 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-30720 - DOI:
10.25656/01:3072

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30720>

<https://doi.org/10.25656/01:3072>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht 

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rainer Dollase

Erfolgschancen erhöhen – Fachberatung vom Kopf auf die Füße stellen

Fachberatung ist Teil eines Qualitätssicherungssystems. Trotz einer erheblichen Länder- und Regionalspezifität in den Aufgaben dominierten historisch, bei Einrichtung der Stellen für Fachberaterinnen, eindeutig qualitätssichernde Funktionen im direkten Kontakt zwischen Fachberatung und erziehendem Personal. In NRW sollten *Moderatoren* gar den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis leisten (eine Idee, die auf Erna Moskal zurückgeht). Später, siehe Hense in diesem Band, wurde das Überwiegen administrativ-organisatorischer Aufgaben ohne interaktiv qualitätssichernden Anteil beklagt (Hebenstreit). Hier wird die These vertreten, dass ein *back to the roots* die Erfolgschancen der Fachberatung verbessert: weniger steuern, sondern mehr rudern. Steuern ist eine leichtgewichtige Arbeit – Rudern ist schwer. Wie beim Ruderer Achter: eine junger leichtgewichtiger Steuermann oder eine Steuerfrau lässt sich von acht starken Frauen oder Männern über die Strecke rudern. Dafür darf er steuern – schwitzende Steuerleute sind kaum beobachtet worden. Beim schwierigen Geschäft des Ruderns brauchen die Erzieherinnen Hilfe – die könnte ihnen Fachberatung anbieten, wenn sie es denn kann.

■ Es gibt schwierige Aufgaben in der Praxis, die durch sprachliche Anweisungen nicht gelöst werden können – Beispiel Gruppenmanagement

Georg Kerschensteiner, Reformpädagoge und Gründer der Arbeitsschulbewegung soll gesagt haben, es gebe hervorragende Einzelerzieher, die versagen, wenn sie eine Gruppe oder eine Schulklasse führen sollen. Es gelinge ihnen nicht, die „leicht auseinanderflatternden Kinderseelen zusammenzuhalten.“ (Kerschensteiner, 1921). Winnefeld u. a. haben diese Meinung geteilt: Ein Kind erziehen, ihm etwas erklären, es akzeptieren, es ganzheitlich fördern, ein kleines Kind verstehen, ihm die altersangemessenen Anregungen geben, das ist eine wichtige Kompetenz. Die andere ist die Führung einer Gruppe (Winnefeld, 1967). Winnefeld hat nicht nur eine erhöhte Kontaktkapazität von Menschen, die Gruppen führen, gefordert und eine entsprechend hohe Wahrnehmungskapazität, sondern auch eine personale Geräumigkeit, d. h. eine Grundvoraus-

setzung, dass man sich nicht nur um viele gleichzeitig kümmern können muss, sondern gleichzeitig Platz in seinem Wohlwollen für unterschiedliche charakterliche Typen von Kindern haben soll.

Die Führung einer Gruppe im Kindergarten stellt fundamental andere Anforderungen als es der geschickte, der richtige, der wissenschaftlich abgesicherte Umgang mit einem *einzelnen* Kind stellen würde. Überspitzt ausgedrückt: Erziehen kann jeder, aber eine Gruppen führen noch lange nicht. Die Führung einer Gruppe ist allerdings das wichtigste Qualitätsmerkmal guter Erzieherinnen, wie auch von Lehrern. Die Fähigkeit, sinnvolle, dem Kind angemessene Lernprozesse für eine *Vielzahl von Kindern* zu realisieren, gilt auch nach internationalen Überblicken (Wang, Haertel, & Walberg, 1993) über die Qualität von Unterricht in der Primarstufe wie Sekundarstufe als der wichtigste und wirkungsmächtigste Faktor. Unter 35 Qualitätskennzeichen besetzt Platz 1 das „Group-Management“. Der Amerikaner Jacob Kounin hat sich bereits in den 70er Jahren mit dem *Group-Management* in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen beschäftigt (J. Kounin, 1970; J.S. Kounin & Doyle, 1975; J.S. Kounin & Gump, 1974). Techniken wie die von Kounin entwickelten, z.B. *Dabeisein*, *Überlappung*, *Aufrechterhaltung des Gruppenfolus* oder *Signalkontinuität* und *Insulation* dürfen keine Fremdworte und keine unbekanntenen Verhaltensweisen in der Praxis sein (R. Dollase, 1994; 1995).

In der deutschen elementarpädagogischen Diskussion ist dieser Forschungsstrang, *typisch* möchte man sagen, völlig übersehen worden, bis auf Winnefeld (s. o.) hat sich niemand ernsthaft damit befasst. Stattdessen wird seit drei Jahrzehnten immer wieder über dieselben Inhalte der Elementarpädagogik diskutiert: das Bild vom Kind, die neurobiologischen Erkenntnisse, die entwicklungspsychologischen und – pädagogischen Grundtatsachen, Schlüsselkompetenzen etc. Allerdings peinlich ist, wie alle Kriterienkataloge zu den Inhalten der Beratung wie auch von Aus- und Fortbildung wie schlecht abgeschriebene Inhaltsverzeichnisse von entwicklungspsychologischen oder – pädagogischen Lehrbüchern aussehen. Auch dass sich Kinder selbst steuern können (ja, ja, die Selbstkonstruktion und die Ko-Konstruktion), dass die Gene eine Rolle spielen ebenso wie die Umwelt, hat einen so alten Bart, dass dringend die Lektüre eines Standardwerkes zur Entwicklungspsychologie (Bee & Boyd, 2004; Oerter & Montada, 1995) und eines zu den Theorien der Entwicklungspsychologie (Miller, 1993) empfohlen sei.

Der Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Group-Management ist zentral für die Reform von Qualitätssicherungssystemen sowie von Aus- und Fortbildung im Elementarbereich. Und das aus folgenden Gründen: Wie man eine Gruppe erfolgreich führt, lernt man nicht aus Büchern, sondern nur aus der Praxis. Was man praktisch für erfolgreiches *Group Management* tun muss, ist verbal kaum zu übermitteln, d.h. selbst dann, wenn es wissenschaftliche Untersuchungen dazu gäbe, erfolgt der Lernprozess *in situ* (lat. in der Situation), im Handeln,

und nicht etwa in der Reflektion von Handeln, sondern überwiegend durch Vormachen und Nachmachen. Das *Group-Management* lernt man vor allen Dingen nur unter der Anleitung von jemandem, der etwas davon versteht, also z. B. von einer praxiskompetenten Fachberatung.

Nun wäre diese Ausgangsposition zu simpel verstanden, wenn man nur denkt, wir brauchen mehr Praxis in der Erzieherinnen Aus- und Fortbildung und entsprechende Qualifikationen der Fachberatung. Das behaupten steif und fest Personen, die nicht in der Praxis lernen, sondern sich zusammensetzen und über die Praxis sprechen. Das ist *theoretische Praxisnähe* aber nicht Praxis. Auch die Noten für Prüfungen werden überwiegend theoretisch gewonnen oder als Theorie der Praxis oder als Leistung während einer Vorführstunde und nicht als Bewährung in einem komplizierten, eher handwerklichen Feld des Gruppenmanagements.

Um den Widersinn der herkömmlichen Art von Aus- und Fortbildung (nämlich theoretischer Praxisbezug) deutlich zu machen, sei ein Vergleich gewählt, der, es sei gleich hier gesagt, in keinem Fall hinkt. Man stelle sich vor, es gäbe ein 300 Seiten starkes Buch, in dem aufgeschrieben würde, was die Fußballspieler alles tun können müssen. Beispielsweise: 1. Punkt: „Der Fußballspieler bemüht sich auf dem Platz, den Ball in das gegnerische Tor zu treten.“ 2. Punkt: „Der Fußballspieler achtet in Zweikämpfen darauf, dass er diese Zweikampf gewinnt, dabei aber fair bleibt.“ 3. Punkt: „Der Spieler bemüht sich, hohe Bälle im Falle der sofortigen Weitergabe mit dem Kopf, im Falle des Weiterspielens mit dem Fuß zu stoppen.“ usw. Man könnte eine Kabarettsitzung mit dieser Art von Qualitätsmanagement für die Fußballnationalmannschaft gestalten. Schließlich gäbe es noch eine *Zielvereinbarung* und eine *interne* und *externe* Evaluation. Zielvereinbarung: „Die Mannschaft bemüht sich, das Spiel gegen Frankreich zu gewinnen“ (Jeder unterschreibt). Interne Evaluation: „Wir prüfen, ob wir das Ziel erreicht haben.“ Zur externen Evaluation kommt eine 10-köpfige Evaluationskommission, die natürlich ein enormes Honorar nimmt, und prüft, ob diese Zielvereinbarung eingehalten wurde, wenn das Spiel nicht gewonnen wurde, wird gefragt, was sie zu tun gedenkt und welche Förderpläne (s. o.) sie zu gestalten gedenken ...

Um es kurz zu machen: Die Idee, dass man durch Text, durch Worte, das lebendige Verhalten von Erziehenden oder Fußball spielenden Menschen oder auch von Ingenieuren gestalten und kontrollieren könnte und sie zu Höchstleistungen anstacheln kann, ist einer der größten Fehler der gegenwärtigen Reformdebatte in allen möglichen Bereichen. Text und Geschriebenes kann Impulse setzen, kann zum Nachdenken und zum Reflektieren anregen, aber es ersetzt nicht das Lernen *in vivo*, im lebendigen Alltag. Wissen und Können ist entkoppelt. Man kann etwas können, ohne genau zu wissen, wie es funktioniert. Es gibt hervorragende Erzieherinnen, die das Gruppenmanagement intuitiv beherrschen, aber keine akademische Ausbildung in Kinderpsychologie

oder Pädagogik haben. Umgekehrt gibt es viele Psychologie- und Pädagogikprofessoren, die sich im praktischen Vollzug der Erziehung schon ihres eigenen Nachwuchses, genauso wie fremder Menschen, außerordentlich verklemmt anstellen und wie man dann unschwer erkennen kann, *null Peilung* vom richtigen Umgang mit Kindern haben. Selbstauskünfte und *Reflexionen in Praktikkerrunden* sind als Ansatzpunkt für Psychotherapien sicherlich geeignet, aber nicht, um die Praxis zu verbessern. Das, was ich über meine eigene erzieherische Praxis erzähle, muss nicht stimmen. Zu oft erlebt man, dass hier zwischen der Selbstbeschreibung der eigenen erzieherischen Praxis bei Erzieherinnen, Eltern, Lehrern und Psychologen im Vergleich zu einer Fremdbeobachtung ein Riesenunterschied klafft (Fiege & Dollase, 1998).

Andererseits: Auch denjenigen, die glauben, dass alle Theorie, alle Wissenschaft überflüssig sei, muss gesagt werden, dass es auch Praktiker gibt, die Jahrzehnte lang mit ihren Kindern Unsinn machen und das Gruppenmanagement nicht beherrschen, obwohl sie so tun, als könnten sie es. Ohne Wissenschaft keine wirkliche Verbesserung der Praxis. Aber es muss eine Wissenschaft sein, die auch nachweislich zu einer besseren Praxis führt. Also muss sie es auch vormachen können.

Das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie ist viel komplizierter und gänzlich anders, als es in der bisherigen Literatur beschrieben worden ist. Die Sicherheit dieser Aussage ergibt sich auch durch empirische Untersuchungen. So haben z. B. haben Eheart & Leavitt schon vor Jahren herausgefunden, dass die Verhaltens Interpretation von Vokabeln, u. a. „freundlich“ oder „aktives Zuhören“, in der Praxis von Mensch zu Mensch stark variiert (Eheart & Leavitt, 1989). Oder: Weikart hat über die „Teacher proof curricula“, die „Lehrersicheren“ oder „erziehersicheren“ (in Anlehnung an „narrensicher“) Programme und Curricula geforscht. Er meinte, dass auch evaluierte Programme nicht weiterhelfen, da es darauf ankommt, wie man sie in vivo, im tatsächlichen Praxisfeld umsetzt (Weikart, 1972). Nicht das Programm, die Bildungsvereinbarung oder der Qualitätsstandard ist für Qualität entscheidend, sondern die Persönlichkeit des Erziehenden bzw. seine realen Haltungen und Verhaltensweisen – guter Text kann schlecht umgesetzt werden, schlechter Text gut. Deswegen hilft auch bei der Reform der Fachberatung oder von Aus- und Fortbildung Text als Initialzündung zwar weiter – aber er ändert das Endverhalten nicht.

Am Beispiel des Gruppenmanagement wurde hier also deutlich gemacht, wie man es verbessern kann. Man muss das vorbildliche Gruppenmanagement direkt vormachen, es nachmachen lassen, eine Expertin muss es korrigieren. Es reicht nicht, es lesen zu lassen oder im Beratungsraum darüber zu sprechen („Achten Sie auf den Gruppenfokus!“ – „Ihr multitasking muss verbessert werden!“). Nein, die Fachberatung muss mitrudern (können). Wer weiß, soll können – wer kann, soll wissen – auf diesen Slogan lässt sich die Reform von Fachberatung wie auch Aus- und Fortbildung bringen (Dollase, 2007).

Wie kommt es, dass der Sprach- und Verbalsteuerung im pädagogischen Bereich so viel Raum gegeben wird? Zunächst einmal liegt es daran, dass Juristen es gewohnt sind, an Texte, also Gesetze und Erlassentexte zu glauben, um die Realität steuern zu können. Zwar sind ihnen die Ermessens- und Auslegungsspielräume bekannt, aber Juristen haben z. B. in Prozessen wochenlang Zeit, solche Interpretationsfragen von Text zu klären, wohingegen das erziehende und unterrichtende Personal sofort im Sinne von schriftlich fixierten Anforderungen reagieren müsste (was sie natürlich nicht tun und auch nicht tun können). Auch für die sich immer mehr im Elementarbereich breit machenden Betriebswirte und Qualitätsfachleute, die keine Pädagogen sind, erscheint es genauso sinnvoll, wie eben auch für fachfremdes Trägerpersonal, irgendetwas aufzuschreiben und auf die Einhaltung zu pochen. Der angeschlagene Heinrich von Pierer (Siemens) verbreitete früher die Devise „Die moderne Führungskraft setzt Ziele und Termine und kontrolliert diese“ – was daraus wurde, was den Führungskräften alles entging, kann ja nun jeder besichtigen. Besser: sie hätten weniger kontrolliert und Ziele gesetzt, sondern besser in vivo geführt. Also: Buchwissenschaften sind dafür verantwortlich, dass der schriftlichen Fixierung so viel Gewicht beigemessen wird. Hier unnötig zu erwähnen ist, dass auch ein großer Teil der Pädagogik immer noch glaubt, dass durch das Beschreiben von richtigem Erzieherverhalten schon eine Verbesserung eintreten müsste.

Der Kulturkritiker Carl Einstein hat in seinem Werk „Fabrikation der Fiktionen“ (posthum, 1973, S. 71) diese Symbolgläubigkeit der Intellektuellen wie folgt beschrieben: „Die Intellektuellen waren in die Worte, den Glauben an das Abstrakte versponnen. Sie wähten gleich Fetischeuren, eine neu gedichtete Formulierung ändere die Wirklichkeit ab. Um an den Erfolg der Fiktionen glauben zu können, versuchten die Intellektuellen, das Tatsächliche zu vergessen oder auszuschalten. Sie wähten, es genüge, eine Fotografie zu durchbohren, um das Original zu Tode zu bringen.“ Besser kann man den Glauben an Pläne, Konzepte, Vereinbarungen, Qualitätsstandards etc., die die Qualität im Alltag verbessern sollen, nicht beschreiben. Aber man sollte sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts als Textfetischist tunlichst nicht mehr als *Intellektueller* bezeichnen, wenn man an Textsteuerung glaubt.

■ Von der Notwendigkeit einer erziehungspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Infrastruktur als Grundlage für die Fachberatung

Ausgangspunkt der Argumentation war ein Beispiel: Gruppenmanagement lernt man nicht durch Bücher lesen. Daraus folgt, dass ein Lernen in situ, im Alltag, erfolgen muss. Man lernt dort aber nur, wenn man gleichzeitig auch Meistererzieherinnen, -lehrerinnen oder sonst wie praktisch ausgewiesene Ex-

perten hat (Dollase, 1984; Sturzenhecker, 1993). Daraus folgt zwingend, dass wir eine erziehungspraktische Infrastruktur organisieren müssen, das System von Fachberatung, von Aus- und Fortbildung in die Lage versetzen, gute und sehr gute Praktiker auszuwählen. Die wählt man nicht dadurch aus, dass sie etwa in der *Geschichte der Pädagogik* Bescheid wissen oder gut reflektieren können. Das wäre so, als wenn wir als Mittelstürmer unserer Nationalmannschaft jemanden mit sehr guten Noten in der Geschichte des Fußballsports einstellen würden. Solche Menschen müssen sich im Alltag bewähren, sie sind nicht diejenigen, die bei einer Vorführstunde besonders gut sind, sondern es müssen welche sein, die nach Meinung von Erzieherinnen, Eltern, Experten und vor allen Dingen Kindern die Gabe haben, eine Gruppe zu leiten und möglichst vielen einzelnen gleichzeitig erfolgreiche Lernprozesse vermitteln können.

Deutschland hat mit dem Aufbau einer erziehungspraktischen Infrastruktur – wie übrigens viele andere Länder – keine Erfahrungen mehr (früher gab es so etwas – es ist noch gar nicht lange her). Das würde aber nichts ausmachen, es ist möglich, eine solche Struktur zu entwickeln und ein Identifizierungssystem von praktischer Qualität aufzubauen, d. h. solche Menschen identifizieren, die das Gute vormachen können, damit es andere nachmachen können. Was in der Medizin möglich ist – ein Chirurgieprofessor kann selbstverständlich seinen Studierenden die Operation eines Blinddarms vormachen – sollte in der Pädagogik auch möglich sein. Ein Lehrer an einer Fachschule bzw. ein Professor für Pädagogik ist aber heute leider nur selten dazu in der Lage, seinen Studierenden bzw. Schülern die gute Gruppenführung oder den guten Unterricht vorzumachen. Das sollte schleunigst wieder möglich sein.

Als erste Maßnahme empfiehlt sich, dass alle Fachberaterinnen und Lehrer an Fachschulen, die mit Erzieherinnenklassen zu tun haben, dass alle Fachhochschullehrkräfte und alle universitären Lehrkräfte, die im Elementarbereich irgendetwas verändern wollen, alle Juristen, Qualitätsmanager und Stadtverordnete, einmal pro Jahr für drei Wochen (über die Länge des Zeitraums ließe sich ja noch reden) eine Kindergartengruppe selbstständig leiten und vormachen, was eine gute Kindertagesstättenarbeit ist. („Hospitieren“ reicht nicht – vom Zuschauen beim Fußballspiel wird man auch kein guter Fußballspieler). Auch wenn das zunächst zum Chaos führt, so würde es doch einen erzieherischen Effekt für jene haben, die gute Texte aber keine gute Praxis machen können. Wie das aussehen kann, hat der Pädagogikprofessor Job Günter Klink schon im Jahre 1973 (Klasse VIIb) eindrucksvoll beschrieben. Auf jeden Fall würde es dazu führen, dass Fachberatung ein Bremser für nicht ausreichend praxistaugliche Reformansinnen wäre.

Wissenschaftliche Fragestellungen würden sich beispielsweise näher an der Praxis orientieren; das, was gelehrt wird, würde von den Lehrenden praktisch hinterfragt werden und sie würden sehr schnell merken, dass ein Großteil der

Inhalte von Fachberatung und Erzieherinnenausbildung überhaupt nicht zur Verbesserung der Praxis taugt. Dazu ein Beispiel: Die Kenntnis der geistigen Entwicklung nach Jean Piaget ist sicherlich sehr interessant, aber sie ist in der Vermittlung unvollständig, wenn nicht deren Bedeutung für den alltäglichen Arbeitsanfall intensivst erläutert und vorgemacht wird. Wenn nicht klar gemacht wird, in welchen Situationen welche Verhaltensweise daraus folgt, ist der Stoff überflüssig.

Neben der erziehungspraktischen Infrastruktur benötigen wir dringend eine *erziehungswissenschaftliche Infrastruktur*, d.h. eine Orientierung des erzieherischen Alltags an der Wissenschaft. Das, so werden nun viele behaupten, haben wir ja immer gehabt und dabei ist auch viel Unsinn entstanden – die Antwort lautet: ja. Das lag aber daran, dass wir es nicht mit einer erziehungswissenschaftlichen Infrastruktur zu tun hatten, sondern mit einer *feuilletonistischen Infrastruktur*, d.h. Pädagogik- und Psychologieprofessoren haben gelehrt, was gerade *modern*, in oder im Feuilleton aktuell war. Sie haben nicht über konkrete Alltagsfragen geforscht, z.B nicht über Prioritäten bei gleichzeitigem Vorliegen mehrerer Störungen im Kindergartenalltag. Fortbildungsveranstaltungen wurden *aus dem Bauch heraus* gemacht, es wurden soziologische Theorien und Ideologien einfach verlängert, freihändig auf den Alltag heruntergebrochen, ohne sie empirisch überprüft zu haben. Erziehungswissenschaftliche Infrastruktur heißt, dass die Arbeit im Kindergarten auf Erfahrungswissenschaft gegründet wird, also auf empirische Untersuchungen, die überwiegend experimentell sein müssen. Nicht-experimentelle Forschung ist nicht in der Lage, Kausalzusammenhänge aufzudecken, sie bleiben bloße Spekulation.

Ein Beispiel für die Dekadenz der aktuellen feuilletonistischen Infrastruktur ist die neu aufgeflammete Debatte um die Bildung von kleinen Kindern. Sie ist von Anfang an, also seit Mitte der 90er Jahre, von Personen geführt worden, die keine Ahnung davon hatten, dass in den 70er Jahren in Deutschland, und weltweit bis in die 2000er Jahre hinein, an dieser Frage beständig wissenschaftlich gearbeitet wird und wurde, und dass das Fazit der empirischen Erforschung zu frühen Bildungsprozessen in Kindertagesstätten (nicht in Einer-, Zweier- oder Fünfergruppen, sondern in realen Kindertagesstätten) eindeutig darauf hinausläuft, Ansätze zur Verschulung bzw. zur schulähnlichen curricularen Bildungsarbeit zu vermeiden. Es steht eindeutig fest, dass ins Spiel der Kinder *integrierte Lerngelegenheiten*, dass so etwas wie der sog. *Situationsansatz* (Zimmer, 1973; 1984) weltweit als die günstigste Form der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich angesehen wird (Marcon, 2002; Wolf, Becker, & Conrad, 1999; Wolf, Hippchen, & Stuck, 2001). Das wusste man seit den 70er Jahren und daran hat sich auch durch neuere Untersuchungen nichts geändert. Niemand hat zwischenzeitlich bestritten, *dass* kleine Kinder viel lernen können, die Frage ist, *wie* lernen sie im Kollektiv, ins Spiel integriert, sodass es nur

Experten sehen können oder mit Mappen, kleinen Experimentalkoffern und einem Stundenplan, der da lautet: So, jetzt machen wir mal ein bisschen Naturwissenschaft und dann Mathe. Auch Schulfähigkeitsprofile und andere Mätzchen sind aus dem Gedanken der frühen Verschulung geboren und erreichen in der Summe das Gegenteil dessen, was erziehungswissenschaftlich als richtig erwiesen wurde.

Die verstärkte Arbeit an einer erziehungspraktischen und erziehungswissenschaftlichen Infrastruktur erfordert z. B. eine stärkere Verzahnung der Fachschul- und Fachhochschullehrerinnen mit der universitären Forschung und eine Anbindung dieser an den internationalen Standard. Davon sind wir weit entfernt, weil durch die Deregulierung der Hochschulszenerie kaum zu erwarten ist, dass sich an irgendwelchen Universitäten nun Zentren der Ausbildung von Elementarpädagoginnen herausbilden, sondern im Gegenteil: Die Entwicklungsrichtungen der Universitäten gehen zur Zeit recht eindeutig in eine möglichst praxisferne Richtung. Und das liegt wiederum daran, dass die dort Lehrenden keine Ahnung von und kein Interesse an der „banalen“ Praxis der Kindertagesstätten haben.

Erziehungspraktische und -wissenschaftliche Infrastruktur bindet induktive und deduktive Elemente der Ausbildung zusammen, ebenso wie analytische und synthetische. Sie vermeidet sowohl einseitige Praxis wie auch Wissenschaftsfetischismus. Sie bringt zwei Strukturen zur gegenseitigen Korrektur zueinander: die einen verstehen etwas von den anderen und diese von der ersten. Mit einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis ist das, was hier gefordert wird, nicht vergleichbar, weil unter diesem Label auch gerade sehr praxisferne *Theorie der Praxis* betrieben wurde, besser wäre es zu sagen, *dass sich Wissenschaft stärker am praktischen Handeln orientieren muss und Praxis stärker an wissenschaftlichen Ergebnissen*. Das genau ist das Defizit der aktuellen Fachberatung und selbstverständlich auch der Aus- und Fortbildung.

■ Was tun? – Fachberatung für die Praxis wirksamer machen am Beispiel der Umsetzung von Bildungsplänen

Die Fachberatung könnte als Teil des Qualitätskontroll- bzw. -sicherungssystems eine zentrale Rolle zwischen erziehungspraktischer und erziehungswissenschaftlicher Infrastruktur spielen. Sie muss dann von beidem Ahnung haben – und: es müssen mehr Personen sein, denn praxisnahe in vivo Beratung, die Vormachen impliziert, ist zeitaufwendig. Menschen, die Stellen in der Fachberatung haben wollen, müssen sich – wie es ja jetzt schon viele können und tun – in beiden Bereichen auskennen: in der Wissenschaft, wie in der Praxis. Die wissenschaftliche Qualifikation erwirbt man an Hochschulen, die prak-

tische (auch wenn eine ErzieherInnenausbildung vorangegangen sein sollte) durch regelmäßige, selbständige Lösung von Praxisproblemen (unter Supervision).

Ein Einsatzgebiet par excellence für die Fachberatung können z. B. Bildungspläne und deren Umsetzung in die Praxis sein – möglicherweise auch schon deren Konstruktion. Auch andere *Standards*, *Qualitätskataloge*, die aus sich selbst heraus wegen mangelnder Konkretisierung, kompromisshafter Formulierungen oder auch praktisch nichtssagenden Vokabeln allein keine wirksamen Impulse an der Basis entfalten können. Pläne und Standards sind der sichtbare Teil eines Eisberges – 9/10 liegen unter Wasser – diese unsichtbaren Implikationen müssen bei der praktischen Umsetzung deutlich gemacht werden. Das 1/10, das über dem Wasser liegt, ist im Entstehungsprozess des Textes als Kompromiss bzw. als summarische Abstraktion stehen geblieben – es ersetzt noch nicht einmal einen anderen Text z.B ein Lehrbuch der Kleinkindpädagogik. Umsetzung ist ein ideales Feld – zum Teil von Fachberatung schon exzellent beschriftet, zum Teil aber wegen seiner personellen Unterbesetzung nur oberflächlich realisiert.

Um Praxis zu verändern, müssen Verwaltungsarbeiten minimiert werden – einer Forderung wie „mehr Präsenz im Jugendamt“ ist eine Absage zu erteilen – mehr Präsenz in der Praxis stattdessen zu unterstützen. Die Forderung nach mehr Präsenz im Amt ergibt sich psychologisch aus dem Wunsch nach Statuserhöhung – je mehr Untergebene jemand hat, desto höher sein Status (Dollase, 1976). Untergebene, die nicht sichtbar sind, tragen zur Statusenkung des Vorgesetzten bei. Deshalb wird gerne nach dem Kasperle Prinzip geführt: „Seid ihr auch alle da?“

Die Umsetzung der Bildungspläne erfordert für Fachberatung die oben beschriebene Kenntnis zweier Strukturen – die praktische (politische, administrative) und die wissenschaftliche Infrastruktur. Sie hat den Vorteil der regionalisierten Kenntnis der personellen und sozialen Rahmenbedingungen und den der multiplen Loyalität, die zwar manchmal zu Konflikten führt, aber auch ausgleichende Funktion haben kann.

Bisherige Qualitätssicherungssysteme – übrigens meist eine Kopie der Steuerungssysteme der DDR – sind oft dominant von erheblichem Misstrauen gegenüber den arbeitenden und produzierenden Teilen der Belegschaft beherrscht worden. Kontrolle setzt Misstrauen voraus. Gemäß dem Wladimir Iljitsch Uljanow (genannt Lenin) fälschlich zugeschriebenen Satz: „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.“ (Er mochte aber dieses russische Sprichwort). Mit der Fachberatung stünde, wegen der Loyalität auch nach unten, eine Position zur Verfügung, die aus der „Besserwisser Beratung“, oder der unauthentischen, scheinheiligen, weil Verständnis nur schauspielernden, nicht direktiven Beratung (die sehr wohl unerschütterlich weiß, dass das Gegenüber im Unrecht ist), eine Funktion zur Verfügung, die ehrlich, authentisch und kompetent die Pro-

bleme der Praxis ansprechen und lösen kann. Die Sache und ihre Bewältigung – nicht die Kontrolle steht im Vordergrund.

Die personale, interaktive Begleitung durch praktisch und wissenschaftlich kompetente, interaktive Begleitung muss ein Ziel aller bleiben, die Praxis verbessern möchten. Sie ist machbar. Statt für alle den FH-Abschluss zu fordern, wäre die Weiterqualifizierung der Fachberatung in praktischer und wissenschaftlicher Sicht der schnellere und günstigere Weg. Gäbe es analoge Qualitätssteuerungen in anderen Branchen? Eher weniger – bis auf die Medizin (s. u.). Schulinspektoren machen das Gute nicht vor – sie erheben die Information von Fragebögen. Externe Evaluatoren stehen im Dienst der Kontrolle und der statistischen Auswertung – kennen die regionalen und lokalen Besonderheiten nicht, und können praktisch oft nichts. Fachberatung könnte, wie hier gefordert, im engeren Sinne die pädagogische Führung qua praktischer und wissenschaftlicher Autorität sein.

Die hier skizzierte Reformidee beginnt sofort durch die Organisation von mehr Praxis für die Lehrenden und Forschenden und die Fachberatung. Erst dann, wenn man sicher sein kann, dass es genügend Fachleute aus Wissenschaft, Lehre, Verwaltung und „Führung“ (Führung ist eigentlich ein unanständiger Begriff, da jeder, der nicht in der Praxis arbeitet, sich eher als *Diener* derjenigen, die tatsächlich arbeiten, betrachten sollte) gibt, die in der Lage sind, eine erziehungspraktische Infrastruktur aufzubauen, d.h. Kriterien zu entwickeln, nach denen hervorragende Praktiker und Praktikerinnen, also Fachberatung, ausgewählt werden können. Natürlich dürfen das nicht diejenigen sein, die bei Konferenzen, Sitzungen usw. nur die aktuellen Reformphrasen nachplappern, sondern es müssen solche sein, die tatsächlich von der Praxis Ahnung haben und Dinge auch vormachen können. Nach der Identifikation der guten Praktiker unter denen, die sich auch in der Wissenschaft auskennen, wird es Fachberatung geben, die in der Lage ist, das Gute jederzeit und in jeder Gruppe vorzumachen.

Eine Illusion, die hier entworfen wird? Ich verweise darauf, dass wir in vielen Bereichen, in der Medizin ebenso wie in der Psychotherapie mit der Supervision, in der Polizei, in der Alten- und Krankenpflege, in der Medizin und in vielen anderen Bereichen auch, Wege zur Identifizierung von erfolgreichen Praktikern gefunden haben und gleichzeitig nur solche Leute an die Ausbildung und Beratung lassen, die auch tatsächlich die gute Praxis vormachen können. Warum sollte das im Elementarbereich und im Schulsystem eigentlich nicht möglich sein? Gibt es irgendeinen Grund außer gewachsenen parasitären Strukturen von Papierproduzenten? In der Medizin sind Chefärzte/innen (wissenschaftliche und praktische Profis) zumeist habilitiert und an den Staatsprüfungen der Mediziner gleichberechtigt mit den Uni Professoren beteiligt. Sie können die schwierigen Operationen selbstverständlich vormachen und bilden aus und setzen Vorschriften um. Also: Es geht.

Sind die hier gemachten Vorschläge neu? Ja, zum Teil sind sie neu, wer das nicht erkennt, sollte noch mal von vorne zu lesen anfangen, es geht nicht um eine stärkere Integration von Theorie und Praxis, sondern um eine fundamentale Änderung von Theorie und Praxis. Was wir brauchen, ist eine grundlegende pädagogische Reform des Elementarbereiches und nicht eine, die sich an Kybernetik (darauf gehen alle Formen des Qualitätsmanagements zurück), an Jura, an Textwissenschaften orientiert, sondern daran, was der irreversible und international abgesicherte wissenschaftliche und praktische Erkenntnisstand über das Lernen kleiner Kinder in Gruppen ist.

■ Literatur

- Bee, H., & Boyd, D. (2004). *The developing Child*. Boston.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken* (2. Auflage). Weinheim.
- Dollase, R. (1984). *Grenzen der Erziehung*. Düsseldorf.
- Dollase, R. (1994). Gruppenführung in Kindertageseinrichtungen. In H. Rieder-Aigner (Ed.), *Handbuch Kindertageseinrichtungen* (VI,2, 1–22). Berlin u. a.
- Dollase, R. (1995). Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 131–144
- Dollase, R. (2007) *Praktische Theorie und theoretische Praxis in der Erzieher/innen Ausbildung*. In Groscheppucher Schwestern (Hrsg.): Vol. 50. *Perspektiven des Handelns im Horizont der Liebe Gottes* (pp. 80–94). Weinstadt
- Eheart, B., & Leavitt, R. (1989). Family day care: Discrepancies between intended and observed caregiving practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 145–162
- Fiege, B., & Dollase, R. (1998). Evaluation kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(379–395)
- Kerschensteiner, G. (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. München
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York u. a.: Holt u. a.
- Kounin, J.S. & Doyle, P.H. (1975). Degree of Continuity of a Lesson's Signal system and the Task Involvement of Children. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 159–164
- Kounin, J.S. & Gump, P.V. (1974). Signal Systems of Lesson Settings and the task-related Behavior of Preschool Children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 554–562
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1)
- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg u. a.
- Oerter, R., & Montada, L. (Eds.). (1995). *Entwicklungspsychologie* (3. ed.). Weinheim
- Sturzenhecker, B. (1993). *Wie studieren Diplompädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Theorie und Praxis*. Weinheim
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294

- Weikart, D.P. (1972). Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education. In J.C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged* (pp. 22–66). Baltimore: John Hopkins University Press
- Winnefeld, F. (1967). *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld* (4. Auflage ed.). München, Basel
- Wolf, B., Becker, P., & Conrad, S. (Eds.). (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“*. Landau
- Wolf, B., Hippchen, G., & Stuck, A. (2001). Und sie haben doch etwas bewegt – Auswirkungen von „Kindersituationen“ vier Jahre danach. *Empirische Pädagogik*, 15, 429–454
- Zimmer, J. (Ed.). (1973). *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. München
- Zimmer, J. (Ed.). (1984). *Erziehung in früher Kindheit* (Vol. 6). Stuttgart