

Engelhardt, Walter Josef; Ernst, Heinz

## **Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession**

*Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 419-435*



Quellenangabe/ Reference:

Engelhardt, Walter Josef; Ernst, Heinz: Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 3, S. 419-435 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139677 - DOI: 10.25656/01:13967

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139677>

<https://doi.org/10.25656/01:13967>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ** **JUVENTA**

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 3 – Mai 1992

## *I. Essay*

- 345 JÖRG RUHLOFF  
Kulturbegegnung als Herausforderung an Bildung und Erziehung –  
Überlegungen im Hinblick auf „Europa 1993“

## *II. Thema: Sozialpädagogik*

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER  
Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung  
in den Themenschwerpunkt
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER  
Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel  
der Jugendarbeit
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH  
Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im  
Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST  
Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und  
Profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER  
Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik

## *III. Diskussion*

- 457 CARL-LUDWIG FURCK  
Widersprüche in der Bildungspolitik

#### *IV. Besprechungen*

- 475 RENATE NESTVOGEL  
*Georg Auernheimer*: Einführung in die interkulturelle Erziehung
- 477 KLAUS PETER HORN  
*Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki* (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I  
*Winfried Marotzki/Rainer Kokemohr* (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II
- 480 OTTO HANSMANN  
*Dietrich Benner*: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang von neuzeitlicher Bildungsreform

#### *V. Dokumentation*

- 487 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1991
- 521 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *I. Essay*

- 345 JÖRG RUHLOFF  
Cultural Encounters As a Challenge to Education – Reflections in  
view of „Europe 1993“

### *II. Topic: Social Pedagogics*

- 359 CHRISTIAN LÜDERS/MICHAEL WINKLER  
Social Pedagogics On the Way to Normality – An introduction
- 371 RICHARD MÜNCHMEIER  
Institutionalization of Pedagogical Practice Exemplified By Youth  
Services
- 385 THOMAS RAUSCHENBACH  
Are Teachers the Only Pedagogues? Disciplinary reflections against  
the background of a change in the social and educational professions
- 419 WALTER JOSEF ENGELHARDT/HEINZ ERNST  
The dilemma of educational training between institution and  
profession
- 437 CHRISTIAN NIEMEYER  
The Emergence and Crisis of Weimar Social Pedagogics

### *III. Discussion*

- 457 CARL-LUDWIG FURCK  
Contradictions In Educational Policy

### *IV. Book Reviews*

475

### *V. Documentation*

487

# Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession

## *Zusammenfassung*

Der Artikel zeigt die Grundlinien der Ausbildung zum Erzieher auf, innerhalb einer umfassenden Ausbildung für sozialpädagogische Arbeitsfelder, traditionell verstanden als Not- und Fürsorgeeinrichtungen. Der Kindergarten in seiner Verbreitung ist heute Teil des normalen Alltags der Familien. Obwohl er eine gesellschaftlich verbindliche und standardisierte Regelleistung darstellt, zieht dies keine Aufwertung professioneller Tätigkeit und die Herausbildung eines speziellen Berufsbildes nach sich. Mit der Normalisierung ist dieser Bereich aus der Sozialpädagogik herausgebrochen und orientiert sich an anderen Disziplinen. Wegen des Fehlens einer eigenständigen Theorie der Sozialpädagogik beschränkt sich die Ausbildung zunehmend auf die Schaffung von Erzieherpersönlichkeiten und läuft Gefahr, sich entbehrlich zu machen.

Elementarpädagogik und Vorschulerziehung in Gestalt von Kindergärten, Kindertagesstätten (KITAs) und Kinderläden sind heute in einem Maße verbreitet und selbstverständlich geworden, daß man sie nicht nur als einen Teil des normalen Alltags von Familien und Kindern im vorschulischen Alter bezeichnen, sondern geradezu von einer informellen Kindergartenpflicht sprechen kann. Der politische Streit um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz macht dies ebenso deutlich, wie die Daten der Statistik: Nach der Jugendhilfestatistik standen 1986 in Westdeutschland 1438383 Kindergartenplätze zur Verfügung, was einer Versorgungsrate von fast 80% der drei- bis sechsjährigen Kinder bedeutet (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 95). Vor allem der Wandel familialer Lebensformen, die zunehmende Berufstätigkeit der Frau, die veränderten Erwartungen an eine Erziehung vor der Schule und der Wandel in der Lebenslage Kindheit – als Stichworte seien die Verringerung der Kinderzahlen in den Familien, das Inseldasein, Erfahrungsarmut durch mediale Einflüsse genannt – haben den Kindergarten insgesamt zu einer ebenso selbstverständlichen, wie funktional unverzichtbaren Sozialisationsinstanz werden lassen. Das Feld der Vorschulpädagogik wurde inhaltlich und institutionell nicht nur standardisiert, sondern in seiner quantitativen Verbreitung zum normalen Praxisfeld schlechthin. Diese These gilt auch dann noch, wenn man die deutlichen Unterschiede der Inanspruchnahme (z. B. zwischen deutschen und ausländischen Familien bzw. entlang der Einkommenskala) und die Unterschiede im Platzangebot zwischen Stadt und Land bzw. in den jeweiligen Bundesländern berücksichtigt (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 97 ff.; DJI 1991).

Wenn sich Erziehung in dieser Weise in öffentlich getragene „Sozialisationsarbeit“ wandelt und als sozialpädagogische Dienstleistung mit empirischer und normativer Selbstverständlichkeit nachgefragt und erbracht wird, dann wäre eigentlich mit einer Erfolgsgeschichte zu rechnen: Nach außen hin müßten das pädagogische Feld und die in ihm Beschäftigten sozial aufgewertet sein und in den Rang einer nicht nur staatlich anerkannten, sondern auch gesellschaftlich geachteten Expertengruppe aufrücken. Intern könnte einer solchen sozialen Normalisierung entsprechen, daß die Qualifikation der Beteiligten auf hohem Rationalitätsniveau vereinheitlicht und universalisiert wird – und zwar sowohl im Blick auf den Prozeß der Ausbildung, wie auch hinsichtlich der in ihr vermittelten Inhalte und Orientierungen.

Im deutlichen Gegensatz zu diesen Vermutungen stehen jedoch sowohl der gesellschaftliche Status, wie er sich u. a. in der Bezahlung und der öffentlichen Thematisierung niederschlägt, als auch das Niveau der Qualifikation und das berufliche Selbstbewußtsein des Fachpersonals. Der achte Jugendbericht der Bundesregierung faßt dies folgendermaßen zusammen: „Die Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen haben . . . die niedrigsten Ausbildungsabschlüsse im Rahmen der Jugendhilfe, wobei auch noch innerhalb dieses Bereichs Verschiebungen zu erkennen sind: Je jünger die Kinder (in Krippen), um so niedriger ist der Ausbildungsstand und um so niedriger der Anteil der Fachkräfte“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 100). Auf der einen Seite hat der Kindergarten demnach einen Grad an gesellschaftlicher Normalität und Akzeptanz erreicht, von dem andere Einrichtungen und Felder (mit Ausnahme der verbandlichen Jugendarbeit) in der Sozialpädagogik nur träumen können. Andererseits zeigt sich, daß mit dem Erreichen dieses Status keineswegs die Hoffnungen auf eine Aufwertung der Tätigkeit und die Ausbildung eines eigenständigen professionellen Bewußtseins Wirklichkeit werden.

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, die spezifischen Voraussetzungen und Implikationen dieser Konstellation aus der Sicht der Ausbildung an Fachakademien und Fachschulen zu rekonstruieren. Auch wenn hier nicht zum ersten Mal die Ausbildung von Erzieherinnen in den Blick genommen wird (vgl. z. B. v. DERSCHAU 1984), so muß dennoch aufs Ganze gesehen festgehalten werden, daß die Ausbildung an der Fachakademie oder Fachschule wenig über sich selbst weiß (vgl. KRÜGER/RABE-KLEBERG/v. DERSCHAU 1981; v. DERSCHAU 1984) und die Diskussion um ihr Selbstverständnis vermeidet (vgl. FTHENAKIS 1990, S. 32). Möglicherweise hängt dieser Mangel an Eigenbeobachtung damit zusammen, daß sich die Ausbildung auf die Gewißheiten einer hochgradig schulförmig organisierten Ausbildung verläßt.

Doch ist die Elementarpädagogik nicht nur in selbstreflexiver Hinsicht interessant. Darüber hinaus kann sie – trotz ihrer besonderen, historisch bedingten institutionellen Voraussetzungen – als ein aufschlußreicher Fall für den Prozeß der „Normalisierung“ eines Angebotes gelten. Ein paradoxer Effekt zeigt sich dabei schon auf den ersten Blick: Nach seiner vorübergehenden Orientierung am Bildungssystem ist dieser Bereich im gleichen Maße aus der Sozialpädagogik herausgebrochen, in welchem er in eine gesellschaftlich geradezu verbindlich gemachte, im Blick auf Sozialisationsverläufe standardisierte Regelleistung verwandelt wurde. Vor diesem Hintergrund soll deshalb hier zunächst die Ausbildungssituation beschrieben und dann in ihren Konsequenzen

zen angesichts der Verselbständigung des elementarpädagogischen Bereichs diskutiert werden. Provokativ läßt sich nämlich fragen: Kann es vielleicht sein, daß gerade eine desintegrierte, zerklüftete Ausbildung funktional sinnvoll für die Entstehung und die Realität eines normalisierten sozialpädagogischen Arbeitsfeldes sein kann? Und weiter: Wird die sozialpädagogische Reflexion in dem Maße entbehrlich, wie sich Felder stabilisieren? Kann es sein, daß das sozialpädagogische Handwerk die Sozialpädagogik gar nicht mehr benötigt?

## I

Der Kindergarten in seinem heutigen Erscheinungsbild entstand bis in die Details seiner Architektur, der Raumgestaltung und -ausstattung, in seinem Tagesrhythmus, seinen Spielformen, Wochen- und Monatsplänen in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts (vgl. ERNING 1987, S. 126–130). Unter Rückgriff auf die im Pestalozzi-Fröbel-Haus entwickelte Gestaltung und Konzeption des Volkskindergartens wurde eine Institution entwickelt, die sowohl dem Gedanken einer Fürsorgeerziehung der Kinder in einer Not- und Bewahranstalt genügte, als auch den Anforderungen einer allgemeinen Bildungsinstitution im Vorschulalter entsprach. Mit der Gestaltung des Kindergartens und den darin stattfindenden erzieherischen Handlungsweisen wurde der Richtungsstreit zwischen Kleinkinderschulen streng konfessionellen Zuschnitts und den Bildungsansprüchen der Fröbel-Pädagogik beendet (vgl. ERNING 1976).

Allerdings zog dies keine systematische Verortung des Feldes, seiner Aufgaben und Funktionen, seiner Einheit und inneren Struktur nach sich. Selbstverständnis und pädagogische Orientierung des Kindergartens entwickelten sich pragmatisch, während eine theoretische Vergewisserung gleichsam in den vielgestalteten Strukturen und Verflechtungen staatlicher Bildungspolitik und Fürsorge, Sozialpolitik und Administration, Trägerschaft und Ausbildungsstätten erstickte. Zusammengehalten und überformt wurden diese heterogenen Elemente durch einen normativ-ethischen Anforderungskatalog an die Erzieherin, der sich an der Idealisierung eines traditionellen Mutterbildes orientierte (vgl. FRISTER 1972, S. 36–39). Als „verberuflichte Mutter“ zeigt sie ihre Tugenden und Fähigkeiten im Handeln an und mit dem Kind im Alltag des Kindergartens. Diese damals entwickelte „geheime“ Philosophie der Erzieherin läßt sich mit einem Wort umschreiben: Es geht um die „Beschäftigung mit dem Kind“.

Erst im Kontext der Bildungsreform wurden die Weichen für die heute gegebene Situation gestellt: Einerseits führte sie zur Aufwertung der Kindergartenerziehung. Als „Elementarerziehung“ wurde sie „zum ersten und wichtigsten Schritt der Schulreform“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1970, S. 38). Dies löste eine boomartige Ausweitung des Angebots von Kindergärten aus. Gleichwohl beeinflusste diese Entwicklung die Bezugspunkte der beruflichen Identität von Erzieherinnen nicht unmittelbar. Noch immer gilt die „Beschäftigung mit dem Kind“ als der Überbegriff für einen Fundus von vorbildlichen Handlungs- und Gestaltungselementen, die lange erprobt sind. Das Handeln wiederum ist eingebunden in traditionelle, ebenfalls als vorbildhaft bezeichnete Gestaltungselemente des Kindergartens:

kindgerechtes Mobiliar, aufgelockerte Anordnung der Tische, Gestaltung von unterschiedlichen Bereichen wie Bau- und Puppenecke, Kuschel- und Lesezone u. ä.

Andererseits lösten sich jedoch im Prozeß der Expansion des Kindergartens die alten Begründungszusammenhänge auf. Denn die Aufwertung der Kindergarten-erziehung war mit der Forderung nach eindeutiger pädagogischer Zuordnung der Kindergartenpraxis verknüpft. Damit zerbrachen die Idee der „verberuflichten Mutter“, das an Geborgenheit und Mütterlichkeit orientierte Selbstverständnis des Kindergartens sowie seine Arbeitsweise; sie wurden gleichsam einem didaktischen Verdikt unterzogen und dabei mit der Forderung nach einer verstärkten wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Praxisfeld verbunden: „Unter curricularem Aspekt wirkt das Geschehen im Kindergarten unsystematisch, ohne konkrete Zielvorstellung und zufallsbestimmt, so sehr auch die einzelnen Tätigkeiten und Spiele die Umwelt des Kindes bereichern können“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1970, S. 104).

Ihre besondere Dynamik gewannen diese Forderungen durch die zeitlich parallel geführte öffentliche Diskussion um die Kinderladenbewegung. Indem diese nämlich die überkommene Kindererziehung in Frage stellte, klagte sie indirekt die pädagogische Bestimmung derselben ein. Zugleich bewirkte sie eine allgemeine Sensibilisierung für die Bedeutung der Erziehungsvorgänge in Familie, Kindergarten und Schule (BREITENREICHER u. a. 1971), die ihren Niederschlag in einer breiten, medial getragenen Präsenz und damit auch in einer Popularisierung von erziehungswissenschaftlichen Themen fand.

Damit entstand aber eine Konstellation, in der eine Professionalisierung des Bereiches der Elementarpädagogik zwar unumgänglich erschien, dennoch unmöglich wurde. Die neue Praxis der Elementarpädagogin, die durch die ersten Versuche einer Verwissenschaftlichung der Aus-, Weiter- und Fortbildung angereichert wurde, geriet nämlich sofort unter Druck: Nicht nur wurde das von ihr erworbene Wissen durch die Popularisierung sofort Allgemeingut, teilweise hinkte die Aktualität der Ausbildungsinhalte sogar hinter den allgemeinen Veröffentlichungen hinterher. Somit wurde zwar die Orientierung an wissenschaftlich generiertem und begründetem Wissen zur Pflicht, doch ging die Chance zu einer Professionalisierung durch exklusive, rational abgesicherte Inhalte sogleich wieder verloren. Vielmehr war gerade in der Kinderladenbewegung sichtbar geworden, daß der professionell wahrgenommene Bildungsauftrag des Kindergartens eine intensive Berücksichtigung der Familie verlangte, wobei den Eltern bei der Erstellung und Durchführung des pädagogischen Konzepts Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Das Selbstverständnis der Experten in einem pädagogischen Dienstleistungsbereich wurde also durch die inhaltlichen Imperative einer zumindest mit höherem Rationalitätsanspruch vorgetragenen Elementarpädagogik sofort in Frage gestellt. Bis heute stehen Erzieherinnen vor dem Dilemma, sich entweder rigoros gegenüber den Ansprüchen der Eltern abzugrenzen und mit bürokratischer Formalität etwa die Eingangstüren der Einrichtung pünktlich zu schließen, oder aber in den heterogenen Ansprüchen der Eltern unterzugehen, weil sie Fachlichkeit nur mit diesen zu verwirklichen wagen.

Die Entwicklung der Elementarpädagogik zum normalen Dienstleistungs-

angebot zieht also für die Erzieherinnen einen überaus prekären Effekt nach sich. Es entsteht zwar ein Professionalisierungszwang, der aber nicht realisiert werden kann: Das – für die Entwicklung des Kindergartens kontingente, angesichts der Trivialisierungsprozesse von Wissenschaft inzwischen aber systematisch einzurechnende – Zusammentreffen der Etablierung des Feldes und der Dissemination von Wissenschaft führen zusammen mit den Inhalten der Elementarpädagogik zu einem Vorgang der „Professionalisierung durch Nicht-professionalisierung“.

Inwieweit reagiert nun die Ausbildung auf diese Situation? Was stellt sie bereit, damit die Erzieherinnen eine fachlich begründete Identität konstituieren können?

## II

Selbst wenn man von der Schwierigkeit absieht, die eigentümliche Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen in dem dichten Geflecht von sozialadministrativen, rechtlichen, trägerschaftlichen, kultusbürokratischen und individuellen Bedingungsfaktoren zu identifizieren, in welchem das Verhältnis zwischen Ausbildungsstätte und Kindergarten als miteinander verbundene und doch getrennte Orte innerhalb einer Ausbildung entsteht, ergibt sich zuallererst das Bild einer tief zerklüfteten Landschaft.

Dabei führen viele, vor allem unterschiedliche „Wege in das Labyrinth“ der Ausbildungsgänge für die Berufe im elementarpädagogischen Bereich: Berufsfachschule für Hauswirtschaft und Kinderpflege, Fachschule oder Fachakademie für Sozialpädagogik, Fachhochschule für Sozialwesen. Die Ausbildungen erfolgen demnach innerhalb einer hierarchisch gegliederten Struktur mit der Möglichkeit des Übergangs in die nächsthöhere Stufe bei erfolgreichem Abschluß einer Qualifikation:

- *Berufsfachschulen für Kinderpflege* bzw. *Berufsfachschulen für Hauswirtschaft und Kinderpflege* bilden Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger aus, die innerhalb von sozialpädagogischen Einrichtungen im Regelfall als pädagogische Hilfskräfte eingesetzt werden. Der qualifizierende Hauptschulabschluß bildet die Zugangsvoraussetzung für diesen Ausbildungsgang.
- Basierend auf den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz von 1967 wurde in allen Bundesländern eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin oder zum Erzieher an einer *Fachschule* oder *Fachakademie für Sozialpädagogik* eingerichtet. Durch diesen Beschluß wurden die bisher getrennten Ausbildungszweige zur Kindergärtnerin, Hortnerin, Heimerzieherin und Jugendleiterin zusammengefaßt. Diese Zusammenführung sollte einerseits die Tradition der bisherigen erzieherischen Teilausbildungen fortsetzen, die in der Praxis bewährten Handlungs- und Gestaltungselemente lehrend weitergeben und weiterentwickeln, andererseits aber, unter Einbeziehung aktueller sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, deren bildungspädagogischen Gehalt in der erzieherischen Praxis erhöhen und somit zu einer gesamtgesellschaftlich bedeutsamen Steigerung des Bildungsniveaus und effektiven Ausnutzung der Bildungsressourcen beitragen. Dieser Auftrag wurde schulorganisatorisch durch die Gliederung des Fä-

cherkanons in Fachtheorie (Pädagogik, Psychologie, Heilpädagogik, Soziologie, Medizin) und Fachpraxis gefaßt; Fachpraxis wiederum ist gegliedert in Praxis- und Methodenlehre (auch Didaktik der Praxis, Praxistheorie o. ä. genannt) und den musisch-sportlichen Bereich (Kunst, Musik, Rhythmik, Sport, Werken).

Die Zugangsvoraussetzungen für eine Fachschule oder Fachakademie für Sozialpädagogik gestalten sich in den verschiedenen Bundesländern durchaus unterschiedlich, auch wenn die Kultusministerkonferenz 1982 eine Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern erlassen hat. Ein mittlerer Bildungsabschluß und der Nachweis über ein zweijähriges Vorpraktikum, das in besonderen Fällen verkürzt werden kann, sind zum Beispiel im Bundesland Bayern Vorbedingungen für die Aufnahme in die zweijährige theoretisch orientierte Ausbildung mit integrierten Begleitpraktika; an diese Phase schließt sich ein einjähriges Berufspraktikum an. Dieses wird durch thematisch orientierte schulische Lehrveranstaltungen begleitet. Andere Länderregelungen ermöglichen qualifizierten Hauptschülerinnen und Hauptschülern durch den Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses innerhalb der Ausbildung den Zugang zu dem Berufsfeld. Absolventen mit dieser Qualifikation können innerhalb von sozialpädagogischen Arbeitsfeldern eigenverantwortlich und in Funktionsstellen tätig werden.

- Schließlich sind noch die *Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik* oder *Sozialwesen* zu nennen. Zugangsvoraussetzung ist die Fachhochschulreife, diese kann auf sehr unterschiedlichen Wegen erworben werden: Bestehen einer zusätzlichen Ergänzungsprüfung im Rahmen des Examens an der Fachakademie, erfolgreicher Abschluß an einer Fachoberschule, Abitur, sowie zusätzliche Regelungen für besondere Fälle. Absolventen dieser Ausbildung können eigenverantwortlich tätig werden und besetzen im Regelfall Leitungsfunktionen. Das Studium selbst orientiert sich bezüglich der Ausbildungsstruktur an universitären Organisationsformen.

Daß die Ausbildung hierarchisch gegliedert ist, darf jedoch nicht den Blick auf ihre grundsätzliche Heterogenität verstellen. Die Ausbildung der Erzieherinnen operiert gleichsam mit einem Anschein von formaler Struktur, der die Vielfalt und Unübersichtlichkeit mit all ihren Folgeproblemen höchstens nach außen hin überdecken kann. Eine Form von Vereinheitlichung geschieht allein dadurch, daß zwischen den Bundesländern vergleichbare Schulabschlüsse angestrebt werden. Die damit verbundene Angleichung und inhaltliche Ausdifferenzierung der Prüfungsordnungen, Festlegungen der Stundentafeln für einzelne Fächer, sowie schulorganisatorische Vorgaben durch Schulordnungen o. ä. hatten häufig die Verlagerung der schulinternen Diskussionen von inhaltlichen hin zu quantitativen Aspekten der Ausbildung zur Folge. War es früher die unterschiedliche Dauer der Praktika und die zeitliche Gewichtung innerhalb des Fächerkanons, die eine Vereinheitlichung des Lehrplans bundesweit verhinderten, so lenkt die aktuelle Diskussion um die Vergleichbarkeit von qualifizierten Berufsabschlüssen innerhalb eines europäischen Binnenmarktes die Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf Formalstrukturen. In den schulinternen Diskussionsprozessen wirkten und wirken sich dann unter diesen Be-

dingungen vor allem die berufsständischen Interessen, Konkurrenzmechanismen der Besitzstandswahrung aus: Welches Fachgebiet wahrt bei Änderungen im Lehrplan und Stundenverteilung seinen quantitativen Besitzstand, welches kann sich zu Lasten anderer Fächer ausdehnen? Welche Bewertung erfährt das jeweilige Fach durch die Art des Abschlusses wie zentrale Prüfungsfragen, mündliche oder schriftliche Prüfung?

Überlagert und geformt wird dieses Geflecht von Ausbildungsgängen durch die unterschiedlichen Träger; auch hier bestärken schon die Rahmendaten erneut den Eindruck von der kaum mehr übersehbaren Landschaft: Von 302 Fachschulen bzw. -akademien waren 1986 41 in evangelischer und 78 in katholischer Trägerschaft, 164 hatten einen öffentlichen Träger, wobei hier sowohl kommunale als auch staatliche Träger zu fassen sind, der Rest war in sonstiger Trägerschaft (vgl. v. DERSCHAU 1987, S. 76). Somit befanden sich 1986 ca. 40% der Ausbildungsstätten in kirchlicher und ca. 54% in öffentlicher Trägerschaft. Der Anteil sonstiger Träger ist mit ca. 6% sehr gering, obwohl gerade die freien Träger die Ausbildungen im Berufsfeld der Kindergärtnerin maßgeblich konstituiert hatten.

Kaum eine Schule besteht ohne Anbindung an eine größere Institution: So findet man Ausbildungsstätten innerhalb von kirchlichen Orden oder ordensähnlichen Gemeinschaften, im Verbund mit Fachhochschulen für Sozialwesen, als Teil der beruflichen Schulen der Kommunen oder im Rahmen der Aufgaben der Bezirksregierungen. Als zentrales Motiv zur Wahrung der Ausbildung dient dann das Interesse am Erhalt der eigenen Einrichtungen (vgl. ERNING/NEUMANN/REYER 1987, S. 82–95; S. 40–66; S. 232–284). Insofern bestätigt sich erneut der historische Befund, daß – seit der Gründung der ersten deutschen Ausbildungsinstitution für Erzieherinnen 1836 in Kaiserwerth durch Theodor Fliedner – die Ausbildung fast immer nur nach den tatsächlichen oder vermeintlichen Anforderungen der jeweiligen historischen Kindergartenpraxis reaktiv und rückgekoppelt gestaltet wurde (vgl. v. DERSCHAU 1987, S. 67–72; ERNING 1987, S. 167).

Eine entscheidende Rolle spielt schließlich der Standort der Fachschule oder Fachakademie. Die besonderen Anforderungen der umgebenden Praxis, bedingt durch Praktika der Schüler oder als potentieller Stellenmarkt der Absolventen, prägen regionale Spezifika und führen zu einer Regionalisierung der Ausbildungsstätten; in der Region Franken unterscheidet sich beispielsweise jede Fachakademie von der anderen bezüglich räumlicher, personeller und zeitlicher Ausstattung, sowie durch ihre eigene Strukturierung und Schwerpunktsetzung im Unterricht und in den Praxisfeldern. Zudem besitzt nahezu jede Ausbildungsstätte eine eigene Tradition, die zum Teil noch auf die historischen Wurzeln der Gründergeneration zurückgeht.

Am Ende sicherten und sichern also das Zusammenspiel von Trägerinteressen, Verbandsstrukturen und der jeweiligen staatlichen Bildungspolitik diesen unmittelbaren Zugriff der Praxis auf die Ausbildung ab. Dieser Einfluß wird um so größer, je stärker sich die Ausbildungsstätte auf ein oder wenige Arbeitsfelder stützen kann, je enger sie mit bestimmten Institutionen, möglicherweise auch in gleicher Trägerschaft, verbunden ist und je stärker der Träger Einfluß auf die Gestaltung der Schule nimmt oder nehmen kann. Dies kann auch in der Gewährung zusätzlicher, über den verpflichtenden Rahmen der

staatlichen Gesetzgebung hinausgehenden, Finanzmittel für bestimmte oder zusätzliche Aufgaben geschehen.

Auch wenn wenigstens für die Absolventen der Ausbildung darin ein Gewinn liegen kann, lassen sich die strukturellen Defizite dieser Ausbildungsform nicht übersehen: Auf der einen Seite erweist sich die Ausbildung als Schule. So werden nicht nur die Lehre selbst und das Denken über sie durch Lehrpläne, Studentafeln, eine Lehrerdienstordnung, am Ende durch schulbürokratische Maßgaben determiniert; tatsächlich gerät hier Schule mit all ihren problematischen Anteilen in Konflikt mit einer Form der Erwachsenenbildung, weil diese Erwachsenen häufig als „Schüler“ definiert und mit dem Sanktionsinstrumentarium der Schulordnung diszipliniert werden. Zugleich soll jedoch die Vermittlung der Inhalte durch eine deutlich selbst sozialpädagogisch orientierte Didaktik erfolgen, die den Erfahrungsbezug, die Reflexion der eigenen Biographie, die Suche nach einem eigenen gesellschaftlichen Standpunkt und die Zielgruppenorientierung empfiehlt. Diese Ausbildung aber soll die Schüler oder Studierenden befähigen, nach dem Abschluß in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern verantwortlich tätig zu werden. Kurz: Kompetenzerweiterung ist das Ziel der Ausbildung, Reduzierung der Kompetenz hinsichtlich der alltäglichen Bezüge der Weg dorthin. Das Dilemma liegt darin, daß trotz dieses Vorbehaltes eine als Schule organisierte (und insofern curricular und methodisch generalisierte) Ausbildung dem normalisierten Arbeitsfeld durchaus angemessen sein könnte. Tatsächlich aber wird in der Ausbildung für Erzieherinnen ein Widerspruch zwischen ihrer Form und ihrem Selbstverständnis inszeniert: Schule und unmittelbarer Theorie-Praxis-Bezug sollen integriert werden, ohne daß der Ort der Integration sichtbar wäre. Auf der anderen Seite gestaltet sich nämlich durch den unmittelbaren Zugriff der Praxis auf die Ausbildung diese selbst als ein zuweilen geradezu feudal überformtes, eher handwerkliches Verhältnis, in welchem durch Miterleben und Mitarbeiten in konkreten Institutionen und für diese gelernt wird. Durch die enge Verzahnung der Ausbildung der Kindergärtnerin mit der jeweils vorfindbaren, bereits gestalteten Praxis wird so der je empirisch entwickelte Fundus an Handlungen weitergegeben, der zugleich mit einem normativ-ethischen, durch die Weltanschauungen der Träger bestimmten Haltungskanon der Erzieherin gegenüber dem Kind und einem an pragmatischen Überlegungen orientierten Bestand von Aussagen zur Erziehung verbunden ist. Dadurch aber entsteht in der Ausbildung eine eigentümliche Schieflage zugunsten der jeweils historisch bereits entwickelten, konkret vorfindlichen Praxis. Die Ausbildung an den Schulen kommt als Ort der Theorievermittlung in einen Legitimationsdruck bezüglich ihrer Existenz und Relevanz für die Praxis. Pointiert formuliert: Als praxisrelevant gilt die Ausbildung nur dann, wenn die Absolventen in die Praxis passen, die die Träger bestimmen.

Schließlich führt die Differenzierung und gegenseitige Abschottung der sozialpädagogischen Ausbildungsgänge, verbunden mit einer jeweils unterschiedlichen Struktur der Lehr- und Lernformen und ihre Abkoppelung aus dem Bereich der universitären Ausbildung, zu einer jeweils unterschiedlichen Lehr- und Lernkultur, innerhalb derer sich „ausbildungsspezifische Topoi“ entwickeln und ein ausbildungs-subkultureller Habitus gepflegt wird. Die Verständigung der Sozialpädagogen und Erzieher untereinander stößt somit auf

kultur-, ausbildungs- und sozialisationsspezifische Sprachbarrieren. Der universitäre Diplom-Sozialpädagoge in seinem Habitus, seiner Sprache, seinen Denkformen und -systematiken ist der Erzieherin im Kindergarten fremd und umgekehrt. Damit erscheinen auch die von beiden gemachten Aussagen über den gemeinsamen Gegenstand – der öffentlichen Kindererziehung – fremd, sie können wechselseitig nicht mehr oder nur noch partiell in ihrer Gemeinsamkeit der Bedeutung identifiziert werden.

Offensichtlich ist zudem, daß die Regionalisierung den Erfahrungsaustausch auch der Lehrenden über ihre Tätigkeit und die gemeinsame Entwicklung von Konzepten unterschiedlicher Ausbildungsstätten vor ungeahnte Schwierigkeiten stellt. Verbunden mit den Folgen des Subsidiaritätsprinzips lähmt die Regionalisierung den Kommunikationsprozeß und Informationsaustausch der an den Fachschulen und Fachakademien tätigen Lehrpersonen: Sie schmoren im eigenen Saft und erleben die Schule als einen Ort beruflicher Nachsozialisation, wobei ihnen das Ganze des Arbeitsfeldes zunehmend aus dem Blick gerät. Der Begriff Praxis wird dabei eher zur gemeinsamen Worthülse, die als Klammer unterschiedliche Erfahrungen mit einzelnen sozialpädagogischen Einrichtungen, Beobachtungen über Entwicklungen in einzelnen Arbeitsfeldern, Informationen von Mitarbeitern in Einrichtungen über ihren Alltag, Forderungen von Gremien und Arbeitskreisen an die Ausbildung zusammenhält. Was Praxis letztlich ist und ausmacht, bleibt unbestimmt.

### III

Dies ist vor allem für das berufliche und professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen folgenreich. Denn die Heterogenität der Ausbildung konstituiert gerade angesichts der zur Normalität gewordenen Praxis im Elementarbereich eine spezifische Problematik, die sich – soziologisch – als Inklusionsproblem interpretieren läßt. Es entsteht nämlich die Frage, ob und inwiefern die Erzieherinnen zu Funktions- und Leistungsträgern, ja zu Angehörigen des Feldes Elementarpädagogik werden und sich als solche identifizieren können. Die Struktur der Ausbildung steht dem insofern entgegen, als sie die Beteiligten weitgehend an die jeweiligen Institutionen bindet. Was fehlt, ist ein Identifikationsangebot für das Praxisfeld als Ganzes, auf dessen Basis die einzelne Erzieherin sich als Moment eines mittlerweile funktional unersetzlichen pädagogischen Angebotes verstehen könnte. Dabei liegt das Dilemma der Erzieherin weniger in ihrem Handeln selbst, auch nicht in der besonderen Schwierigkeit ihres Arbeitsfeldes, sondern in der Schwierigkeit, sich ihrer Arbeit über das Handeln hinaus zu vergewissern. Überspitzt formuliert: Sie weiß sehr wohl, warum sie etwas macht, sie weiß allerdings nicht um die Bedeutung ihres Handelns jenseits des konkreten Kindes und der jeweiligen Institution.

Genau hier aber findet sich auch in der Ausbildung eine Leerstelle, wie sich exemplarisch an dem Fach Praxis- und Methodenlehre zeigen läßt. Als zentraler Auftrag des Faches Praxis- und Methodenlehre gelten die Reflexion erzieherischen Handelns und die Sinnbestimmung des erzieherischen Alltags. Innerhalb der Ausbildungsfächer kommt ihm eine Klammerstellung zu. Es soll

nämlich als eine Art gedanklicher Filter oder Raster der Sozialpädagogik dazu dienen, für die Kindergartenerziehung sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu adaptieren und zu verorten, die im musisch-sportlichen Fächerkanon erwerb-  
baren Handlungselemente in eine sozialpädagogische Methodik des Handelns zu transformieren, die einzelnen sozialpädagogischen Handlungsfelder Elementarpädagogik, Hortpädagogik, Heimerziehung und Jugendarbeit gedanklich zu verklammern und die dem jeweiligen Feld spezifisch zuordenbaren und in der Praxis überprüften Handlungs- und Gestaltungselemente lehrend weiterzugeben. Die Praxis- und Methodenlehre stellt also unter dem Anspruch der Theorie-Praxis-Vermittlung den Bezug zum Arbeitsfeld Kindergarten her; in diesem Fach soll nicht nur der Ausbildungsgegenstand greifbar werden, vielmehr müssen die Inhalte der theoretischen Fächer auf dieses hin organisiert und integriert, somit auf das Arbeitsfeld Kindergarten übertragen werden.

In den Lehrplänen bleibt jedoch offen, wie dieser Auftrag umzusetzen ist. Eine verbindliche sozialpädagogische Ausbildungskonzeption existiert nicht. Zwar soll die „Fähigkeit zur kritischen Reflexion von pädagogischen Zeitströmungen“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 9) möglichst in Zusammenarbeit der Fächer Pädagogik und Praxis- und Methodenlehre geschult werden. Die „Auswahl (der Lehrinhalte – Anm. d. Verf.) ist dem Dozenten überlassen. Ansatzpunkte können gefunden werden in der Analyse pädagogischer Strömungen der letzten 50 Jahre oder in der Betrachtung großer Erzieherpersönlichkeiten und ihres Einflusses auf die Pädagogik, z. B. Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Don Bosco, Wichern, Makarenko, Flanagan, Montessori, Neill, Steiner, Gmeiner“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 9); für die methodische Umsetzung gibt es dagegen nicht einmal Hinweise. Was kritische Reflexion ausmacht und wie aktuelle pädagogische Strömungen als „Modeströmungen“ identifiziert werden, bleibt gänzlich offen. Ebenso wird die Ausarbeitung des Themas „verschiedene Konzeptionen moderner Kindergartenarbeit unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen, z. B. Konzeptionen nach Fröbel, Montessori, Schulkindergärten, Kinderläden“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 165) inhaltlich und methodisch allein den jeweils Lehrenden überlassen. Selbst die Behandlung Fröbels als Vater des Kindergartens und der Stellung der Beschäftigung in seinem Konzept bleibt den jeweiligen Neigungen und Interessen der Ausbildungsinstitutionen überlassen – auch wenn kaum eine Erzieherinnenausbildung die Chance auslassen wird, seine Bildungskonzeption gleichsam als Konzeptionsarchitektur, als sinnintegrierendes Element der Vorschulerziehung zu verwenden und daran den normalen Alltag des Kindergartens abzarbeiten. Die Schwierigkeiten der Lehrenden resultieren daraus, daß der Lehrplan detaillierte Vorgaben in bezug auf das Einzelwissen macht, die Zusammenhänge aber im Dunkeln beläßt; auch dies wäre kein Problem, wenn für die an Fachschulen Lehrenden Möglichkeiten bestünden, diese Zusammenhänge methodisch und systematisch – also theoriegenerierend – herzustellen. Das Selbstverständnis der Ausbildung und ihre Realität als Schule stehen dem jedoch entgegen.

Quasi als Klammer wird allerdings das zentrale Fach Praxis- und Methodenlehre angeboten. Diesem jedoch fehlt der verbindliche Inhalt. Das Schlagwort der Praxisrelevanz verlangt zwar die Verortung und Angliederung an die Sozialpädagogik. Doch diese stellt als Ausbildungsdisziplin bisher, wenn über-

haupt, nur in Teilaspekten eine ihr eigene Forschungs- und Reflexionsstrategie zur Verfügung, um wenigstens Fragestellungen reflexiv und selbstreflexiv konstituieren zu können. Ein spezifisches Wissen bzw. ein verbindliches Denk- und Fragekalkül, das jenseits der einzelnen Institutionen den Zusammenhang und die Funktion des Praxisfeldes sichtbar werden läßt und das die Beliebigkeit interdisziplinärer Zusammenschau in ein wissenskonstituierendes System transformieren könnte, ist nicht zu erkennen. Das zum Lehrplan an bayerischen Fachakademien entwickelte Lehrbuch für die Praxis- und Methodenlehre führt dazu zusammenfassend aus:

„–Praxis und Theorie sind keine Gegensätze sondern stellen eine Einheit dar (...)

- Theoretische Grundlagen für die Methodenlehre liefern die Psychologie (Sozialpsychologie), die Pädagogik (Gruppenpädagogik und Ergebnisse der Forschungen über das Erzieherverhalten) und die Soziologie (Untersuchungen über Gruppen- und Rollenverhalten und Sozialisationsprozesse).
- Die Praxis muß sich stets selbst überprüfen und in Frage stellen. Dies geschieht durch Überdenken des eigenen erzieherischen Handelns (Reflektieren) und in Gesprächen mit Kollegen und Mitarbeitern (Teamgespräche).
- Ein Auseinanderklaffen der Einheit Theorie und Praxis ist beim „Praktiker“ dann gegeben, wenn er neuere theoretische Erkenntnisse nicht in seine Arbeit einbezieht oder sie ignoriert. Der Praktiker hat sich deshalb ständig um Fortbildung zu bemühen. Der „Theoretiker“ darf den Kontakt mit der Praxis nicht unterbrechen oder aufgeben, er würde sonst seine Überlegungen nur auf Annahmen bauen, die nicht durch die Praxis kontrolliert und bestätigt würden“ (HEDERER 1980, S. 20f.).

An diesem Beispiel der Ausbildung für den Kindergarten zeigt sich, daß die in der Ausbildung im Rahmen der praktischen Fächer geradezu lehrplanhaft institutionalisierte Formel vom Theorie-Praxis-Bezug in ein fatales Dilemma führt: Sie erhebt den Anspruch, auf ein besonderes Arbeitsfeld hinzuführen, dieses zum Gegenstand zu machen; als Ganzes kann dieses aber nicht mehr zum Thema gemacht werden, weil die dafür erforderlichen Wissensbestände und Gegenstandsbestimmungen nicht ausgearbeitet sind und weil sich kaum jemand dieser „praxisfernen“ Aufgabe stellt. Der von Lehrenden und Lernenden oftmals reklamierte, emphatische Begriff des Theorie-Praxis-Bezuges, den die Sozialpädagogik nicht zuletzt durch ihr reformpädagogisches Erbe für den Elementarbereich etwa über die *Montessori*-Pädagogik übernommen hat, verschärft dieses Problem. Er läßt nämlich eine „bloß“ theoretische Auffassung über die Praxis des Kindergartens nicht mehr zu – und verlangt, daß schon in der Ausbildung gehandelt wird. Damit hat das Fach Praxis- und Methodenlehre keinen anderen Inhalt mehr als den Topos vom Theorie-Praxis-Bezug selbst.

Und die Methodenlehre kann dies nicht ausgleichen. So wird zwar das Konzept der Beschäftigung wieder aufgenommen, wie der Lehrplan für den Bereich Elementarpädagogik unter der Überschrift „methodische Hilfestellungen für das Kind“ explizit festhält: „Sinnvolles Verhältnis zwischen Freispiel und angeleiteter Beschäftigung, von Einzel-, Kleingruppen- und Kreisbeschäftigung, sinnvoller Einsatz der eigenen Person des Erziehers, Anbieten geeigneten Materials sind Möglichkeiten“ (dem Kleinkind das Hineinwachsen in

große Gruppen zu erleichtern – d. Verf.) (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 167). Tatsächlich aber kann das so gegebene Versprechen der Ausbildung gar nicht eingehalten werden. Die Anwendbarkeit von Methoden ist immer an das Setting gebunden, d. h. nur übertragbar auf Bedingungen, die denen entsprechen, die am Ort ihrer Entwicklung gegeben sind. Schon innerhalb der Begleitpraktika erfahren die Studierenden dies als Desillusionierungsvorgang: Auch wenn den Kindergarten ein institutioneller Rahmen, damit die Formalisierung und somit Erwartbarkeit von Handlungsabläufen als Bedingung von Methoden auszeichnet, so bleibt er dennoch Alltag, das bedeutet komplex und banal, diffus, gesetzmäßig und zufällig zugleich. Die gelernte Methode erscheint schnell unbrauchbar.

Allerdings zeigen die Themen, denen die methodischen Hilfestellungen zugeordnet werden, daß implizit ein institutionenspezifischer Zusammenhang vorausgedacht wird, zu dem die Erzieherinnen ein „sinnvolles Verhältnis“ finden und durch den „sinnvolle(n) Einsatz der eigenen Person des Erziehers“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 167) aktiv werden sollen. Doch was wissen sie über den ihnen so zugestandenen Ermessensspielraum? Die Lehre selbst kennt genau diesen nicht, weil sie den Kindergarten gar nicht theoretisch, sondern immer nur praktisch voraussetzt. Methodisch versucht man dem durch die Simulation der Praxis im Unterricht zu entgehen: Im Verlauf der Ausbildung sollen nämlich die zukünftigen Erzieherinnen befähigt werden, Themen und Materialien für eine Beschäftigung selbst auszuwählen, eigene Vorüberlegungen schriftlich zu fixieren, den Prozeß der Themenwahl zu beschreiben und die Entscheidung für das Thema zu begründen. Lernziele und Methoden sind dabei präzise zu bestimmen. Die diese Aufgabe anleitende Lehrperson (im Fach Praxis- und Methodenlehre oder im musisch-pädagogischen Bereich) muß dabei am Ausbildungsort Schule versuchen, Kindergartenrealität zu simulieren, sei es durch Schilderung derselben, Impulsgebung zur Imagination oder als rollenspielerartiges Inszenarium eines Praxisorts.

Dabei wird allerdings die Illusion von realer Praxis erzeugt, ein Szenarium aus Teilaspekten, innerhalb dessen auftretende Probleme methodisch zur Zufriedenheit der Akteure und der Zuschauer gelöst werden können. Will man die in diesem Prozeß gewonnenen Erkenntnisse speichern und verorten, so kommt man nicht umhin, die aus ihm gewonnene Erfahrung wenigstens in einer Form vorthoretischer Reflexion zu verarbeiten, die wir mit dem Begriff der gedanklichen Prototypisierung bezeichnen möchten. Jeder einzelne Baustein dieser Szenarien, etwa die einzelnen Merkmale des Kindergartens, das Kind in seiner Entwicklung und Person, der Erzieher in seiner Erzieherpersönlichkeit werden zu Prototypen, zu *dem* Regelkindergarten, zu *dem* typischen Dreijährigen, zu *der* autoritären oder einführenden Erzieherin.

#### IV

Möglicherweise erklären die Dilemmata der Praxis- und Methodenlehre, daß die – freilich wenig einheitlichen, regional auch noch aufgesplitterten – Diskussionen um die Kindergärten nicht nur in den Ausbildungseinrichtungen zum Stillstand gekommen sind. Zwar wurde der zentrale Punkt der Beschäf-

tigung als Ort des Theorie-Praxis-Bezugs problematisiert und durch eine breitere Sichtweise des Alltags in den Kindergärten ersetzt. Die Hinwendung zum schulpädagogisch curricularen Situationsansatz im Bereich Praxis- und Methodenlehre war eine Folge dieser Entwicklung. Doch in der Gegenwart zeichnet sich eine gegenläufige Entwicklung ab: „Nun hätten wir fast die erfolgreichste Reform im Bildungswesen der Bundesrepublik gehabt, auch noch eine über die Länder- und Parteigrenzen hinweg. Und nun? Nun fallen sie wieder in den Tiefschlaf . . . Stattdessen Anzeichen von Gegenreform: nostalgische Rückblicke auf die kindertümelnde Beschäftigungspädagogik der fünfziger Jahre“ (ZIMMER 1986, S. 71).

Seinen deutlichsten Ausdruck findet diese Entwicklung im erneuten Rückgriff auf die Erzieherpersönlichkeit. So wird in dem zuvor schon zitierten Lehrbuch festgestellt:

„Die Forderung nach curricularer Planung des Lehrprogramms steht nicht mehr im Mittelpunkt, es wird dagegen zunehmend die Frage nach der Erzieherpersönlichkeit gestellt. . . . Eine Neubesinnung bzw. Rückbesinnung auf den pädagogischen Grundsatz ‚In der Erziehung steht das personale Angebot an erster Stelle, an zweiter Stelle kommt das Sachangebot‘ ist deshalb eine Forderung, die nicht länger unberücksichtigt bleiben darf und in der Reform der Erzieherausbildung ihren Niederschlag finden muß.

Verstehen wir das Berufsziel in dem Sinn ‚dem Menschen helfen, Mensch zu werden im Vollsinn des Wortes‘, so stellt sich primär das Ausbildungsziel, dem Studierenden zu helfen, eine Erzieherpersönlichkeit zu werden“ (HEDERER 1980, S. 10/11).

Auf den ersten Blick zeichnet sich darin ein Fortschritt ab: Die mit der Diskussion um Persönlichkeitsbildung ausgelöste Veränderung der Ausbildung konnte auch zu einer neuen Qualität der Auseinandersetzung über das eigene Selbstverständnis als Ausbildungsdisziplin führen. Die Fachakademien und Fachschulen versuchten bei sich einzulösen, was sie gegenüber den Studierenden und der Praxis forderten: selbstreflexive Vergewisserung ihres Tuns. Doch ist angesichts der Veröffentlichungen zu diesem Thema eher Skepsis angebracht. Sie deuten nämlich auf eine weitere Verschulung hin und weniger auf den ernsthaften Versuch, sozialpädagogische Ausbildung neu zu bestimmen (vgl. BUNDESVERBAND EVANGELISCHER AUSBILDUNGSTÄTTEN 1985).

Und dies kann kaum überraschen: Waren es früher die Charaktereigenschaften, die geeignete Damen zur Bewahrung der Kinder befähigten, so wird nun die Persönlichkeitsbildung als Option gewählt. Nach der Diskussion über „burn-out“-Phänomene, den Praxisschock, aber auch der Erkenntnis, daß Ausbildung in schulischer Wissensvermittlung für ein befriedigendes Arbeiten in den verschiedenen Berufsfeldern nicht hinreicht, wurde nach einer integrierenden Klammer gesucht. In der reifen Persönlichkeit will man sie gefunden haben (vgl. FISCHER 1980; v. DERSCHAU 1981): Es genügt nicht mehr, Erzieherin oder Erzieher werden zu wollen, vielmehr muß man jetzt erst eine Persönlichkeit werden, um erziehen zu können.

Entsprechend beklagen Praxisstellen, Träger und Verbände, aber auch die Ausbildungsstätten selbst eine „Verjugendlichung“ des erzieherischen Alltags. Das niedrige Durchschnittsalter bei Eintritt in die Ausbildung läßt sich mit dem Ideal einer Erzieherpersönlichkeit nicht in Einklang bringen: „Ausgangssitua-

tion ist, daß in der Regel zu junge Schüler ... mit unklarer Berufsmotivation sich während der Ausbildung mit einem desorganisierten Nebeneinander von überdies ... häufig praxisfern aufbereiteten, verschulten Fächern ... in zu großen Lerngruppen ... hastig und vorwiegend kognitiv ... beschäftigen müssen“ (EBERT 1978, S. 43). Damit verliert die Ausbildung selbst ihren fachlichen Anspruch und verwandelt sich in ein pädagogisches Verhältnis, dessen personale Anteile zum Bildungsinhalt angehender Erzieherinnen werden. Es ist dann der individuelle Lehrer, der in der Gemeinschaft des Kurses, der Klasse oder der Arbeitsgruppe Reife und die Persönlichkeit zu erzeugen sucht. Im bayerischen Lehrplan ist dies wie folgt verankert: „Unterricht ist immer Modell und Vorbild für das Umgehen des Lehrenden mit einem Lernenden. An der Fachakademie sollte er Modell für die spätere Beziehung zwischen Erziehern und Kindern ... sein“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1981, S. 144). Spätestens an dieser Stelle werden in der Konsequenz alle fachlichen Ansprüche gestrichen. Weil zudem noch theoretische Angebote fehlen, weil noch das theoretische Verständnis des Kindergartens durch die Forderung nach dem Praxisbezug aufgelöst und empirisch in den partikularistischen Arbeits- und Ausbildungsbereichen aufgelöst wird, gibt es keine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Situation jenseits des besonderen Verhältnisses. Es ist deshalb nicht überraschend, wenn Erzieherinnen Eltern so wenig entgegensetzen haben.

## V

Welche Folgerungen lassen sich aus der Entwicklung in der Ausbildung von Erzieherinnen für ein normalisiertes Handlungsfeld ziehen? Gibt es Konsequenzen für die Sozialpädagogik? Gewiß sind Vorbehalte gegenüber einer allzu schnellen Verallgemeinerung zu machen. Der elementarpädagogische Bereich hat durchaus eine eigene Geschichte, wurde von systematischen Zusammenhängen und Kontingenzen bestimmt, die nicht schlechthin für die Sozialpädagogik gelten müssen. Gleichwohl kann man die skizzierten Überlegungen mindestens als ein lehrreiches Beispiel nutzen, mit dessen Hilfe Konsequenzen für andere Bereiche der Sozialpädagogik einerseits, für ihre disziplinäre Funktion andererseits zu ziehen sind.

Ein Befund könnte dabei darin liegen, daß die Normalisierung von sozialpädagogischen Arbeitsbereichen selbst unabhängig von Veränderungen im Ausbildungsbereich stattfindet. Das scheint zunächst trivial, gewinnt aber Brisanz in der Zuspitzung: Offensichtlich ist für diesen Prozeß eine formalisierte, strukturell generalisierte und universalisierte Ausbildung weder als Voraussetzung erforderlich, noch kann man mit ihrer Einführung als Ergebnis rechnen. Eher handwerklich organisierte Ausbildungsverhältnisse mit einem hohen Besonderegrad können hier genauso wirksam eingesetzt werden, zumal dann, wenn sie Beschäftigungsverhältnisse versprechen. Darin gründet ein bemerkenswertes Paradox: Am Elementarbereich zeigt sich, daß ein Praxisfeld gleichzeitig universalisiert und partikularisiert sein kann.

Darin schließt sich ein zweiter Befund an. Normalisierung von Arbeitsbereichen bedeutet nicht notwendig eine Steigerung von Professionalität; sie

impliziert weder einen Rationalitätsschub, noch zunehmende Fachlichkeit. Dies gilt mindestens für die Orientierung an der Sozialpädagogik, die in diesem Vorgang eher obsolet wird; insbesondere im methodischen Bereich wird – wie andere sozialpädagogische Handlungsbereiche zeigen – Fachlichkeit dann aus benachbarten Disziplinen gewonnen. Im Elementarbereich waren dies möglicherweise Schulpädagogik, aber vielleicht auch die Entwicklung der Kinderpsychologie. Explizit pädagogische Fachlichkeitsansprüche können gleichwohl als Steigbügelhalter im Prozeß der Normalisierung wirken, der sich aber dann von ihnen emanzipiert.

Einen dritten Befund könnte man darin sehen, daß die Formel vom notwendigen Theorie-Praxis-Bezug eher ein Hindernis bei der Durchsetzung von Professionalität in generalisierten Arbeitsfeldern sein kann. Dies sollte mindestens diejenigen in der Sozialpädagogik zur Vorsicht mahnen, die den Praxis-Bezug zum organisatorischen Kredo der Ausbildung machen. Mit gewisser Notwendigkeit führt dieser stets in partikuläre Verhältnisse.

Dies müßte freilich gar nicht unbehaglich stimmen. Solange eine solche Ausbildung funktioniert und die Leistungsfähigkeit der Einrichtungen, wie auch die Identität der Beteiligten nicht berührt, könnte man diesen Befund als Provokation gegenüber denen abhaken, die das Heil pädagogischer Ausbildung in letztlich akademischen Ausbildungsgängen suchen.<sup>1</sup> Doch darf der fatale Effekt nicht übersehen werden, daß diese Struktur der Ausbildung gerade mit der Normalisierung des Arbeitsfeldes zumindest latent die Möglichkeit einer Dequalifizierung, mithin sogar eines Verlustes an Fachlichkeit birgt: Wird ein Arbeitsfeld sozial stabilisiert, dann kann – wie das Beispiel der Elementarerziehung zeigt – die Ausbildung offensichtlich auf einem niedrigeren Niveau aggregiert werden, wenn sie durch das Feld selbst geleistet wird – ob dies dauerhaft gelingt, bleibt dahingestellt. Daß in der ehemaligen DDR mit ihrer hochgradigen Vereinheitlichung des elementarpädagogischen Bereichs eine Akademisierung des Erziehungsberufs notwendig wurde, könnte als Gegenargument geltend gemacht werden. Zudem müssen die Intentionen der Träger in Rechnung gestellt werden: Indem sie die Ausbildung an sich binden, können sie mögliche Professionalisierungsambitionen und deren Folgekosten von vornherein reduzieren.

Die entscheidende Schwierigkeit liegt aber darin, daß die Struktur von Ausbildung und Arbeitsfeld, der leitende Topos von der Praxisorientierung und das Fehlen einer inhaltlichen Vorstellung von Sozialpädagogik geradezu mit Notwendigkeit die Ausbildung auf die Herstellung von Erzieherpersönlichkeiten beschränkt. Man muß nicht gleich den Verdacht hegen, daß es dabei kaum um die kritische Persönlichkeit geht, die aus souveräner Kenntnis ihres Feldes urteilt und handelt; auch soll die Rolle der Persönlichkeit in pädagogischen Berufen nicht unterschätzt werden. Für die Sozialpädagogik könnte aber der Preis für eine solche Orientierung enorm sein. Mit der auch durch sie selbst bewirkten Umstellung auf eine persönlichkeitsorientierte Ausbildung gibt sie sich nämlich selbst preis.

*Anmerkung*

1 Dies gilt auch für Vorschläge, die vor allem die Folgen der deutschen Einigung und eine europäische Vereinheitlichung im Blick haben und vor diesem Hintergrund eine Akademisierung auch der Erzieherberufe empfehlen (vgl. DITTRICH 1991).

*Literatur*

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Lehrpläne für die Fachakademie für Sozialpädagogik. München 1981.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST: Lehrpläne für die Berufsfachschule für Kinderpflege. München 1991.
- BIFFAR, M./RÜCKERT, E.: Das Kindergartenwesen in Bayern. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. München 1976.
- BREITENREICHER, H.J. u. a.: Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek/Hamburg 1971.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Bildungsbericht 1970. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.
- BUNDESVERBAND EVANGELISCHER AUSBILDUNGSSTÄTTEN: Veränderung in der Erzieherausbildung. Münster 1985.
- COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M.: Arbeitsfeld Kindergarten. Planung, Praxisgestaltung, Teamarbeit. Weinheim und München 1986.
- COLBERG-SCHRADER, H.: Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculums Soziales Lernen. München 1980.
- DAMANN, E./PRÜSER, H.: Quellen zur Kleinkindererziehung. München 1981.
- DERSCHAU, D. v.: Lernen in einem anderen „Schul“milieu – Zur beruflichen Sozialisation in der Erzieherausbildung. In: KRÜGER, H./RABE-KLEBERG, U./DERSCHAU, D. v.: Qualifikationen für Erzieherarbeit. München 1981, S. 107–117.
- DERSCHAU, D. v.: Die Ausbildung des pädagogischen Personals. In: ZIMMER, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 6. Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 1984, S. 169–187.
- DERSCHAU, D. v.: Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens Bd. II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 67–81.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Deutscher Bundestag Drucksache 11/6576 vom 6.3.90. Bonn 1990.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT: Landkindergärten. In: DJI-Bulletin Nr. 17, Jan. 1991, S. 2.
- DITTRICH, J.: Deutsche Erzieherausbildung – 1993 in Europa ohne Wert? In: RABE-KLEBERG, U. u. a. (Hrsg.): Pro Person. Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Bielefeld 1991, S. 244–250.
- EBERT, S.: Schwerpunktbildung in der Erzieherausbildung vor den Ansprüchen von Ausbildung und Berufspraxis. In: Sozialpädagogische Blätter H. 2 (1978), S. 40–65.
- ERNING, G.: Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung in der Gegenwart. Kastellaun/Saarbrücken 1976.
- ERNING, G.: Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Freiburg 1987.

- ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Bd. I, Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg 1987.
- FISCHER, H.: Identität in der Erzieherausbildung. Düsseldorf 1980.
- FRISTER, E.: Die Stellung des Erziehers in der Gesellschaft. In: HUNDERTMARCK, G./ULSHÖFER, H.: Kleinkinderziehung. München 1972, S. 36–57.
- FTHENAKIS, W. E.: Bilden, Erziehen und Betreuen von Kindern in einer sich wandelnden Gesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Bayern und Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung: Bilden–Erziehen–Betreuen im Wandel. München 1990, S. 14–38.
- GROSSMANN, W.: Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel 1987.
- HEDERER, J.: Praxis- und Methodenlehre. Teil 2: Methodenlehre. München 1980.
- KRENZ, A.: Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg und Basel 1991.
- KRÜGER, H./RABE-KLEBERG, U./DERSCHAU, D. v.: Qualifikationen für Erzieherarbeit. München 1981.
- PESTALOZZI-FRÖBEL-VERBAND: Fachtagung Elementarbereich '80. Berlin 1980.
- ZIMMER, J.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: ZIMMER, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 6. Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 1984, S. 21–38.
- ZIMMER, J.: Die vermauerte Kindheit. Bemerkungen zum Verhältnis Verschulung und Entschulung. Weinheim und Basel 1986.

### *Abstract*

The authors give an outline of the training for kindergarten teachers offered as part of a comprehensive training for socio-pedagogical fields of work, traditionally conceived of as emergency and welfare institutions. Today, kindergarten has become an integral part of everyday family-life. However, the fact that it now represents a socially required and standardized service has led neither to an upgrading of the work of kindergarten teachers nor to the emergence of a specific image of the profession. In the course of normalization, this sector has broken away from the field of social pedagogics and now orientates itself by other disciplines. Due to the lack of an independent socio-pedagogical theory the training is increasingly restricted to personality formation, thus running the risk of becoming superfluous.

### *Anschrift der Autoren*

Dipl.-Soz.Päd. (FH) Walter Josef Engelhardt, Emilienstr. 1, W-8500 Nürnberg.  
Dipl.-Soz.Päd. (FH) Heinz Ernst, Fischbacherstr. 7, W-8501 Ungelstetten.